

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА :  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 4 2016 (апрель)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**Редакционный совет**

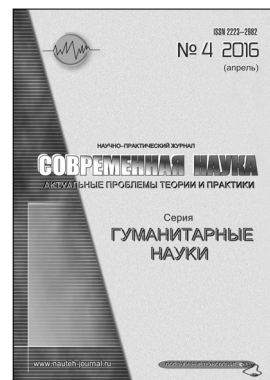
- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН  
**Ю.Б. Миндлин** – к.э.н., доцент, МГМУ  
**Э.Н. Алиева** – д.ф.н., профессор, МИЭП  
**А.А. Белик** – д. филос.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН  
**А.П. Миньяр-Белоручева** – д.ф.н., профессор, МГУ им. Ломоносова  
**М.В. 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. Экштут** – д.филос.н., профессор, ИВИ РАН  
**Н.В. Юдина** – д.ф.н., профессор, ректор Владимирского филиала ФУ при Правительстве РФ

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/nauteh

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.

Scientific and practical journal



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» – 80015В 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) 973–8296Подписано в печать 08.04.2016 г.  
Формат 84x108 1/16  
Печать цифроваяЗаказ № 0000  
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



## ИСТОРИЯ

- И.А. Агакишиев** – Борьба за Бакинскую нефть (с октября 1917 года по октябрь 1918г.)  
*Agakishiyev I.* – The struggle for Baku oil (from October 1917 to October 1918) .....4
- Бакшеев А.И.** – К вопросу о формах и правовых основах автономии большевиков  
*Baksheev A.* – On the form and legal basis of the autonomy of the Bolsheviks .....7
- Бучко Н.П.** – Мемуары В.Г. Болдырева о политических взглядах военного руководства Белых сил в годы Гражданской войны на Дальнем Востоке России (1920–1922гг.)  
*Buchko N.* – Memoirs of V.G. Boldyrev about political views of the military management of White forces in days of Civil War in the Far East of Russia (1920–1922) .....12
- Васильев Н.В.** – Правительственный конституционализм в контексте политической модернизации России в поздне-имперский период  
*Vasiliev N.* – Government constitutionalism in the context of the Russian political modernization in the late imperial period .....18
- Виноградов П.В.** – Иностранные поставки оружия в Россию в годы Первой мировой войны  
*Vinogradov P.* – Foreign arms supplies to Russia during the First World War .....21
- Горбатов Л.В.** – Хакасская народная медицина  
*Gorbатов L.* – Khakass folk medicine .....25
- Гузикова М.О.** – К анализу политических концептов: методология Майкла Фридена  
*Guzikova M.* – Towards the analysis of political concepts: M. Freedен's methodology .....27
- Гусейнова С.А.** – Каспийская проблема во внешней политике Азербайджана: история и современность  
*Huseynova S.* – Caspian problem in foreign policy of Azerbaijan: past and present .....33
- Зайцев В.Г.** – Политико-правовые взгляды Ильина И.А. и Сорокина П.А. на историю России  
*Zaytsev V.* – Political and legal views of I. A. Ilyin and A. P. Sorokina on the history of Russia .....38
- Крот М.Н.** – Проблема капиталистической модернизации России в воззрениях русских либеральных консерваторов второй половины XIX века  
*Krot M.* – The problem capitalist modernization Russia in the views Russian liberal conservatives second half XIX century ...45
- Куренкова Е.А.** – Развитие образования в с. Раменское Бронницкого уезда в начале XX века  
*Kurenkova E.* – Progress of Education in Ramenskoye in the early twentieth century .....50
- Понарин П.В.** – Православное духовенство в условиях голода 1891–1892гг. в губерниях Центрально-Черноземного региона  
*Ponarin P.* – The Orthodox the context of famine of 1891–1892 in provincial administratations of Central Black Earth region .....53
- Сумарокова О.Л.** – Просветительская миссия переводческой комиссии православного миссионерского общества при братстве Святителя Гурия  
*Sumarokov O.* – Educational mission of the translation committee of the Orthodox Missionary Society of the brotherhood of St. Gury .....59

- Хамидуллин Б.Л.** – Появление первых специальных трудов и зарождение основных историографических концепций по истории Казанского ханства  
*Khamidullin B.* – The appearance of the first special works and the origin of the main historiographical concepts on the history of the Kazan khanate .....64
- Юнусова М.Г.** – "Письма об Испании" В.П. Боткина в контексте становления российской протоиспанистики  
*Yunusova M.* – "Letters on Spain" by V.P. Botkin in the context of the formation of the Russian protosemitic .....70

## ПЕДАГОГИКА

- Бакшеева Э.П., Рассказова Н.П.** – Индивидуальные занятия как составляющая системы обеспечения качества подготовки выпускников  
*Baksheeva E., Rasskazova N.* – Individual classes as part of a quality assurance system for training graduates .....73
- Башиева Ж.Д., Хагажеева И.Р., Балкизова Ф.Б., Абазокова Т.А.** – Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья  
*Bashieva Z., Khagazheeva I., Balkizova F., Abazokova T.* – The problem of inclusive education for children with disabilities ....80
- Бессонов К.А., Железовская Г.И.** – Психолого-педагогические условия активизации самообразовательной деятельности студентов  
*Bessonov R., Zhelezovskaya G.* – Psycho-pedagogical conditions of activation of self-educational activity of students .....84
- Гольдфайн Л.А.** – К проблеме воспитания художественного вкуса школьников. "Легкая" и "серьезная" музыка в этом процессе  
*Goldfayn L.* – Developing artistic taste in schoolchildren. "Light" and "serious" music in this process .....89
- Горошко О.Н., Малышкина Е.В., Бондарь И.А.** – Аудирование как вид коммуникативной деятельности  
*Goroshko O., Malyshkina E., Bondar I.* – Listening comprehension as a type of communicative activity .....93
- Дворковая М.В., Куренкова Е.А.** – Применение игровой технологии в преподавании политологии в высшей школе  
*Dvorkovaya M., Kurenkova E.* – Using of game technology in the teaching of political science at the high school .....96
- Дудович Д.Л.** – Реализация функций профессиональной деятельности будущими культурологами в условиях межкультурного взаимодействия  
*Dudovich D.* – Implementation of the functions of professional activity in the future culturologists conditions intercultural ...100
- Земляничин В.А.** – Потенциал современных учебников обществознания в процессе формирования школьников представлений о праве и справедливости в международных отношениях  
*Zemlianitsin V.* – Potential of modern textbooks of social science in the course formation of ideas of the right and justice in the international relations .....106
- Карелова Р.А.** – Комплекс моделей формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа  
*Karelova R.* – The set of models of readiness formation for the professional mobility among college students .....111

**Карелова Р.А.** – Результаты реализации комплекса моделей формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа и педагогических условий его эффективного функционирования

*Karelova R.* – The results of the implementation of complex models of formation of readiness for professional mobility among college students & pedagogical conditions for its effective functioning 115

**Козырева О.А.** – Организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций магистра образования в процессе обучения

*Kozyreva O.* – Organizational-pedagogical conditions of development of professional competence master of Education in the learning process .....122

**Постникова Е.В.** – Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке студентов – будущих экономистов к профессиональной деятельности.

*Postnikova E.* – The results of the experiment on professional activity formation of the would be economists .....127

**Темботова З.А.** – Интерференция в условиях кабардино-русского билингвизма на раннем этапе обучения

*Tembotova Z.* – Interference in the conditions of kabardino-Russian bilingualism at an early grade level .....133

**Терехова О.П.** – Обучение и экологическое воспитание будущих учителей в Симбирской Чувашской школе

*Terekhova O.* – Training and ecological education of future teachers at Simbirsk Chuvash school .....136

## ФИЛОЛОГИЯ

**Алиева Я.М.** – Сравнительно-сопоставительный потенциал лингвокультуры в семантическом языковом поле

*Aliyeva Y.* – Comparative potential of the linguistic culturemes in semantic fields of the language .....140

**Астащенко Е.В.** – Слово о музыке безумного зодчего: об отношении романтического архитектора к природе и духу

*Astaschenko E.* – The lay of music mad architects: about the romantic architect's attitudes to the spirit and the nature ..146

**Глаголева Д.Ю., Киндеркнехт А.С., Глаголев Я.Б.** – Современные подходы в исследовании текста драмы

*Glagoleva D., Kinderknecht A., Glagolev Y.* – Modern approaches to the examination of drama text .....152

**Данильян Н.Г.** – Прилагательные как репрезентанты концепта "добродетель"

*Danilyan N.* – Adjectives as representations of the concept "virtue" .....155

**Афанасий (Иванов А.С.)** – Лексико-стилистические особенности языка проповедей Святителя Иннокентия (Борисова)

*Athanasius (Ivanov A.)* – Lexical and stylistic peculiarities of the language of the sermons of St. Innocent (Borisov) .....159



**Иванова С.А.** – Лексические средства выражения вежливости в английском языке

*Ivanova S.* – Lexical means of expression of politeness in English .....163

**Конченко Т.В.** – Лексикализованные предложно-падежные словоформы со значением приблизительности (на примере словоформ во многом, в большинстве (своем), в массе (своей))

*Konchenko T.* – Lexicalized prepositional case forms of the approximation (case study word-forms much of, for the most part, en masse) .....166

**Лян Х., Яо С.** – Источники фразеомодели простых предложений, выражающих отрицательную оценку и акцентирование

*Liang H., Yao X.* – Sources of frazeomodels of simple sentences that express a negative assessment and accentuation .....169

**Сунь М.** – Образы и мотивы времен года в русской и китайской классической поэзии

(на примере творчества А.С. Пушкина и Ду Фу)  
*Sun M.* – The images and motifs of the seasons in Russian and Chinese classic poetry (on the example of works of A.S. Pushkin and Du Fu) .....175

**Шустова С.В., Файзиева Г.В., Ошева Е.А.** – Прагматический потенциал бенефактивной ситуации

*Shustova S., Fayzieva G., Osheva E.* – The pragmatic potential of benefactive situation .....179

**Элатик А.А.** – Стилистико-синтаксические особенности научно-технических текстов (на материале текстов из области ядерной энергетики)

*Elatik A.* – Stylistics-syntactic features of scientific and technical texts (on a material of texts from the field of nuclear energy) .183

## ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors .....188

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале .....190

№ 4 2016 (апрель)

CONTENTS

## БОРЬБА ЗА БАКИНСКУЮ НЕФТЬ (с октября 1917 года по октябрь 1918 года)

### THE STRUGGLE FOR BAKU OIL (from October 1917 to October 1918)

*I. Agakishiyev*

#### Annotation

The article is devoted to the struggle for Baku oil in the years of civil war and intervention in Russia. Special attention is paid to the problems of the nationalization of oil industry and the organization of the management of oil-fields.

**Keywords:** The Baku Sovnarkom, the Azerbaijani Democratic Republic, nationalization of the oil industry, oil products, oil business.

*Агакишиев Исмаил Аловсат оглы*

*К.ист.н., доцент исторического факультета  
Московского государственного  
университета им. М.В. Ломоносова*

#### Аннотация

Статья посвящена борьбе за бакинскую нефть в годы гражданской войны и интервенции в России. Особое внимание уделяется проблемам национализации нефтяной промышленности и организации управления нефтепромыслами.

#### Ключевые слова:

Бакинский Совнарком, Азербайджанская Демократическая Республика, национализация нефтяной промышленности, нефтепродукты, нефтяной бизнес.

События Первой мировой войны убедительно доказали значение нефтяных энергетических ресурсов для модернизации мировой экономики. Стало очевидным, что прогресс любой страны обусловлен техническим и технологическим обновлением ее индустрии, которое немислимо без развития нефтяной промышленности. Особую важность приобрело развитие отраслей военной промышленности, связанных с производством самолетов, танков, транспортных средств. В связи с этим регионы, в которых находились источники горючего, становились потенциальными объектами будущих войн и локальных вооруженных конфликтов.

Баку к началу 20-х гг. XX в. оставался одним из основных центров добычи нефти. Поэтому доступ к ней стал важнейшим фактором военно-стратегического планирования в странах, претендовавших на лидирующее положение в мире. Для советского правительства России сохранение за собой Бакинского региона имело особое значение. Поэтому оно приложило максимум усилий для победы своих сторонников в этом регионе. После Брестского мира главной задачей Османской Турции было использование удобного предлога, чтобы получить доступ к бакинской нефти. Что касается Советской России, то, не располагая необходимыми вооруженными силами для сохранения за собой Бакинского нефтяного района и не желая идти на непосредственную вооруженную конфронтацию с союзником Германии – Турцией, она пошла на создание буферного государства с центром в Баку. Таким образом, в случае столкновения с турецкими вооружен-

ными силами Россия "списала" бы эти столкновения на местные власти. Лишь этим можно объяснить создание в конце апреля 1918 г. в Баку правительства – Бакинского Совета народных комиссаров во главе со Степаном Шаумяном. Это правительство проявило в апреле–мае 1918 г. максимум активности, стремясь расширить масштабы контролируемой им территории.

Отряды Совнаркома развернули наступательные действия в северном, западном и южном направлениях от Баку, утверждая власть бакинского правительства. В итоге городская Дума была разогнана, и вся власть перешла к Бакинскому Совету, что преподнесло нефтепромышленникам большие "сюрпризы". 8 апреля 1918 г. Комитет революционной обороны потребовал от нефтяных компаний 50 млн рублей и получил эти деньги [1, с. 162]. Намерения Закавказской демократической федеративной республики (ЗДФР) установить контроль над бакинскими нефтепромыслами оказались неосуществленными, так как власть в городе принадлежала Бакинской коммуне, которая оставалась верной РКП(б) и своей главной задачей видела в обеспечении нефтью Советской России. Закавказское правительство из-за сразу же возникших трений между национальными фракциями не сумело активно противодействовать наступательным действиям бакинских большевиков.

В конце мая 1918 г. закавказское единство рухнуло.

Появление на политической арене Азербайджанской

Демократической Республики сильно обеспокоило как центральную российскую власть, так и Бакинский Совет, с политикой которого было несогласно большинство нефтепромышленников. Впервые в азербайджанской истории появился шанс для коренного населения стать собственником своих недр. Однако, по мнению большевиков, этого нельзя было допустить, поскольку нефть должна была принадлежать Советам рабочих, солдатских и матросских депутатов, т.е., по сути, той же большевистской власти. 28 мая 1918 г., в день провозглашения Азербайджанской Демократической Республики, Бакинский Совет получил телеграмму от И.В. Сталина: "Совет народных комиссаров утвердил национализацию нефтяной промышленности" [2, с. 122].

На основании сталинской телеграммы Бакинский Совнарком 2 июня 1918 г. принял декрет о национализации нефтяной промышленности, упразднив право частной собственности. Однако принятие этого декрета было скорее импульсивным жестом, чем осуществлением продуманного плана. При еще нестабильном режиме большевиков в масштабах всей страны это могло привести к острому конфликту между нефтяными компаниями и бакинскими комиссарами, что и стало в дальнейшем одной из причин потери коммунистами власти. Безусловно, в политическом кризисе лета 1918 г. в Баку огромную роль сыграла крайне непродуманная политика Совнаркома. Бакинские власти видели свою главную миссию в обеспечении нефтью Советской России. Однако долгое время им не удавалось переправлять туда необходимое количество нефти и нефтепродуктов. Так, в феврале 1918 г. в центральные губернии было вывезено всего 26 тыс. тонн. В последующие месяцы вывоз увеличился и в апреле 1918 г. составил 94 тыс. тонн [3, с. 130]. Но такое количество нефти было совершенно недостаточным для обеспечения потребности России, поэтому потребовались экстренные меры. Большевики видели выход из создавшегося положения в полном подчинении экономики государству. Поэтому Ленин требовал от руководителей Бакинского Совнаркома "красногвардейской атаки на капитал" и экспроприации собственности буржуазии. Это и стало причиной декрета о национализации, обеспечившей переход нефтяной промышленности в собственность советских органов власти.

В декларации Бакинского Совнаркома по этому поводу было заявлено: "Отныне единственным хозяином всех промыслов, заводов, мастерских и всего оборудования становится весь народ в лице рабоче-крестьянской Советской власти" [4, с. 96–97]. Но проведенная в кратчайшие сроки национализация сопровождалась резкой дезорганизацией трудового ритма и недовольством как собственников нефтяных предприятий, так и инженерно-технических кадров. Не были в восторге от национализации и рабочие, поскольку в этот период материальные условия их жизни резко ухудшились. Этот декрет привел к резкому падению добычи и вывоза нефти, что явилось

закономерным результатом игнорирования большевиками инструментов рыночного хозяйствования. Всего было национализировано около 400 предприятий, однако в результате неоправданной поспешности среди них оказались объекты, давно прекратившие свою производственную деятельность. Тем же декретом упразднен Съезд бакинских нефтепромышленников, действовавший с 1884 г.

Национализация нефтяной промышленности привела к стремительному падению объемов добычи нефти, что подтверждается в телеграмме от 9 июля 1918 г. председателя Бакинского Совнаркома С.Г. Шаумяна на имя И.В. Сталина: "За июнь всего добыто 17 млн пуд. нефтяных продуктов, в то время как за май около 12 млн пуд" [5, с. 27]. Политическая стратегия большевиков в области экономики предусматривала также национализацию транспорта – неотъемлемой части нефтяного бизнеса. 5 июня 1918 г. Бакинский Совнарком принял решение о национализации Каспийского флота. Проведение в жизнь этой меры также сопровождалось ожесточенным сопротивлением собственников.

20 июня 1918 г. Совет народных комиссаров РСФСР принял Декрет о национализации нефтяной промышленности и принял постановление об ответственности кредитных и иных учреждений, а также частных лиц за сохранность имущества национализированных предприятий. Эти документы вызвали возмущение даже в нейтральных европейских странах. С активным протестом против национализации нефтяной промышленности Азербайджана наряду с зарубежными акционерами выступили дипломатические представители Испании, Дании, Голландии, Норвегии, Швейцарии и Ирана.

Господство Совнаркома над нефтяной промышленностью продолжалось недолго. Этому способствовали, с одной стороны, противоречия между большевиками и дашнаками, с другой – наступление на Баку азербайджанских военных отрядов, поддерживаемых турецкими войсками. К этому времени Первая мировая война превратилась в "войну моторов", требовавшую большого количества топлива. Германия особенно остро нуждалась в нефти. Это была единственная воюющая страна, принявшая предложение Советской России о заключении мира. Как известно, 25 октября 1917 г. одним из принятых на Втором съезде Советов депутатов являлся "Декрет о мире". Раздираемая гражданским противостоянием Советская Россия выходила из Первой мировой войны, предлагая воюющим сторонам заключить мир без аннексий и контрибуций.

Страны Антанты не поддержали это предложение. А Германия на условиях аннексии западных, т.е. европейских, территорий, согласилась заключить мир в марте 1918 г. Теперь, согласно Брест-Литовскому соглашению, Германия должна была получить бакинскую нефть и

вывезти ее через Батум, где дислоцировались немецкие войска.

Германская сторона признавала нефтяной Баку территорией России, что было весьма важно для большевиков, так как почти все мировые державы претендовали тогда на эти нефтепромыслы. Взамен советское правительство брало на себя обязательство отдавать Германии четвертую часть добываемой Баку нефти. Возможно, при своевременном получении нефти Германией летом 1918 г. итог войны был бы иным. Единственным условием практического осуществления договоренностей являлся отказ Турции от поддержки Азербайджанской Демократической Республики в наступлении на Баку. Однако подобный сценарий не совпадал с интересами Турции, формально являвшейся в то время союзником Германии.

15 сентября 1918 г., несмотря на сопротивление отрядов "Диктатуры Центрокаспия", турецко-азербайджанские формирования вошли в город. А в конце сентября парламент и правительство Азербайджанской Демократической Республики переехали из Гянджи в Баку. Законная власть, наконец, обрела местом своего пребывания город, по праву являвшийся столицей республики. Немного в мире городов, которые имели бы такую трагическую и одновременно героическую историю, как Баку, и виной тому – нефть. Английский журнал "New East" писал в 1918 г.: "Баку – величайший нефтяной центр мира. Если нефть – королева, то Баку – ее трон". К сожалению, собственному народу в 1918–1920-е гг. эта нефть ничего, кроме страданий, не принесла.

Казалось, в сентябре 1918 г. борьба за овладение Баку с его нефтяными запасами подошла к концу, но, как показали дальнейшие события, это была лишь видимость. На первом этапе деятельности в Баку азербайджанского правительства оно действовало в условиях тесной опеки со стороны турецкого командования. Командующий войсками Нури-паша действовал главным образом в интересах своего государства. К этому времени, по некоторым данным, в Баку скопилось 30 млн пудов нефти, 40 млн пудов мазута, 9 млн пудов масла. Нефть и

нефтепродукты стали вывозиться в Турцию по железной дороге, через Батум. Сразу же цена нефти и керосина в Стамбуле упала в 10 раз [6, с. 37].

Но турецкое присутствие в Азербайджане было недолгим. Нефть очень скоро стала приоритетным направлением в деятельности азербайджанского правительства. 5 октября 1918 г. было издано постановление о денационализации нефтяной промышленности Азербайджана. В нем говорилось: "Все декреты и распоряжения о национализации нефтепромышленных и подсобных к ним предприятий, равно и торгового флота в пределах Бакинской губернии, а также касательно порядка управления всеми этими предприятиями, изданные бывшим Бакинским Советом Народных комиссаров, признать отмененными. Владение всеми промыслами, заводами и всем вообще без исключения имуществом этих предприятий, а также управление и заведование всеми делами предприятий немедленно, по проведении всего наличного запаса нефти и продуктов ее обработки в этих предприятиях, передать их владельцам или лицам, уполномоченным на то последними. Обязать каждого предпринимателя представить в Министерство торговли и промышленности сведения о местонахождении и количестве имеющихся у него запасов нефти и нефтяных продуктов..." [7, С. 238].

Возвратив право распоряжаться нефтью прежним владельцам, правительство пыталось обеспечить интенсивное пополнение бюджета государства за счет дохода от нефти. Это было непростой задачей. 21 октября 1918 г. было принято специальное постановление об установлении акцизов с нефти и нефтепродуктов. Однако владельцы нефтяных предприятий, несмотря на выгоды от проведения денационализации, очень часто уклонялись от уплаты налогов. Правительство вновь вернулось к этому вопросу и 2 июня 1919 г издало постановление, в котором установило достаточно суровые санкции для нарушителей акцизного законодательства. Тем не менее, подобные нарушения имели место и в дальнейшем. Это было связано, прежде всего, с очень сложным положением, в котором оказалось азербайджанское правительство в условиях плотной опеки со стороны иностранных военных контингентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ратгаузер Я.А. Революция и гражданская война в Баку. Б. м., 1927. Ч. 1.
2. Документы внешней политики СССР. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1959. 772 с.
3. История Азербайджана. Т. 3. Ч. 1. Баку: Издательство АН Азербайджанской ССР, 1963.
4. Мурадалиева Э.Б. Кровь земная – нефть Азербайджана и история. Баку: Мутарджим, 2015. 253 с.
5. Экономическая жизнь СССР: Хроника событий и фактов. 1917–1959. М.: Советская энциклопедия, 1961. 780 с.
6. Борьба за победу Советской власти в Азербайджане 1918–1920. Документы и материалы. Баку: Издательство АН Азербайджанской ССР, 1967. 569 с.
7. Азербайджанская Демократическая Республика (1918–1920): Законодательные акты (Сборник документов). Баку: Элм, 1998. 306 с.

## К ВОПРОСУ О ФОРМАХ И ПРАВОВЫХ ОСНОВАХ АВТОНОМИИ БОЛЬШЕВИКОВ

### ON THE FORM AND LEGAL BASIS OF THE AUTONOMY OF THE BOLSHEVIKS

*A. Baksheev*

#### Annotation

The basis of the policy of the Bolsheviks in the solution of the national question was the class principle of proletarian internationalism, to deny the real conditions of development of international relations. Therefore, the presence of national problems and conflicts in the new state denied that was untrue.

**Keywords:** Marxism–Leninism, federalism, autonomy, constitution, self–government.

**Бакшеев Андрей Иванович**

*К.ист.н., доцент каф. культурологии  
Сибирского федерального  
университета, Красноярск*

#### Аннотация

Основой политики большевиков в решении национального вопроса являлся классовый принцип пролетарского интернационализма, отрицавший реальные условия развития межнациональных отношений. Поэтому наличие национальных проблем и конфликтов в новом государстве отрицалось, что не соответствовало действительности.

#### Ключевые слова:

Марксизм–ленинизм, федерализм, автономия, конституция, самоопределение, государство.

Политическая структура общества, является довольно сложным образованием, включающим в себя наряду с государством – партии, профсоюзы, церковь и другие общественные организации, преследующие различные цели, а также нормы, законы, традиции и этническое разнообразие. Однако в России большевики специально этим вопросом (созданием конкретной программы по строительству нового социалистического государства) не занимались вплоть до Октябрьской революции, полностью полагаясь на теоретическую модель политической системы существовавшей в марксизме.

К. Маркс рассматривал государство как продукт естественноисторического развития общества. Он стремился доказать определяющую роль производственных отношений и вторичность государства, как и всей надстройки, по отношению к базису. Государство представлялось ему не только исторически преходящим, но и относительно недолговечным институтом, присущим лишь классовым обществам. Более того, видя в государстве отчужденную от общества силу, конституирующую волю господствующего класса, он считал его "паразитическим наростом на теле общества". Однако чрезмерное увлечение Маркса вопросами взаимоотношения классов, привело к тому, что такие проблемы, как относительная самостоятельность государства, логика его развития, а также функционирование механизмов государственности и демократии не получили в его работах достаточного освещения [1].

Российские идеологи марксизма–ленинизма вслед за К. Марксом связывали возникновение государства только с появлением частной собственности и классов. Они считали государство продуктом далеко зашедшего классового антагонизма. Марксисты не признавали, что исторически государство зарождается до возникновения классов, причем как следствие не классовых, а более широких общественных потребностей, как результат спроса всего общества на решение насущных проблем, как ответ на необходимость сознательно осуществлять определенные властные функции, без реализации которых невозможен общественный прогресс [2].

Адаптируя теорию Маркса к российским условиям, В.И. Ленин доказывал, что властные функции должны возлагаться на народ, в лице Советов. Благодаря этому, подчеркивал он, обеспечивается высокий уровень демократических прав и свобод для большинства населения и, в то же время, диктатура по отношению к меньшинству – эксплуататорам. Но в этой концепции имелись несоответствия: между предполагавшимся широчайшим демократизмом в политической сфере и централизмом в управлении экономикой; между самоуправлением трудящихся и колоссальной ролью коммунистической партии, которая должна "взять власть и вести весь народ к социализму, направлять и организовывать новые стройки, быть учителем, руководителем, вождем всех трудящихся" [3].

Таким образом, в соответствии с марксистско–ленинским подходом государству присущи, прежде всего,

общесоциальная и классовая функции. Классовая сущность властных функций особенно часто использовалась при характеристике функционирования социалистического государства. Следовательно, данная функция определяла роль государства в качестве инструмента формирования социализма, организации народного хозяйства, подавления эксплуататорских классов, поддержке национально-освободительных движений. Социальные функции государства переплетались с его социалистической сущностью, что выражалось в господстве рабочего класса, социалистической собственности, правящей партии коммунистов и т. д. [4].

Необходимо отметить, что после прихода большевиков к власти ленинские представления о государстве меняются. Если вначале он выступал сторонником унитарного государства, то после октября 1917 г. признал федеративный принцип самым удобным для новой России. Поэтому только за первые пять лет существования советской власти на территории России, несмотря на сложнейшую обстановку гражданской войны, послевоенной разрухи и других неблагоприятных обстоятельств, было создано 33 национальных государства и национально-государственных образования. По Ленину признание Федерации предопределяло объединение народов России под руководством рабочего класса. Причем В.И. Ленин постоянно подчеркивал связь между формой государственного устройства и его классовой сущностью.

Прежде чем исследовать специфические особенности федеративного устройства Советской России, необходимо определить содержание понятия федерализм. В узком смысле федерализм означает взаимоотношения между различными уровнями государственных структур, то есть ее функционирование по всей вертикали между федеративным центром и субъектами федерации. В более широком – сочетание самоуправления и долевого правления через конституционное соучастие во власти на основе децентрализации. Федерализм провозглашается и реализуется в интересах оптимизации управления и самоуправления, обеспечения единства государства. Он призван защищать общество, как от тоталитарных устремлений верховной власти, так и от сепаратизма и национализма на местах.

При этом эффективность федерализма зависит не только от одного лишь иерархического построения отношений между центром и субъектами федерации, четкого и делового разграничения функций и полномочий и, соответственно, прав и ответственности, но и является результатом сотрудничества и взаимопонимания властей всех уровней, совместных действий, направленных на достижение общих целей. По своей природе федерализм призван привносить в жизнь общества атмосферу диалога, открытого обсуждения спорных вопросов, своевременного преодоления конфликтов, совместного поиска путей к компромиссу.

Таким образом, федерализм – это путь к общенацио-

нальному компромиссу, а, следовательно, к единению. Федерация представляет собой единую систему, поиск политического баланса между государством и его частями на основе правового консенсуса. Поэтому истинный федерализм возможен лишь в условиях демократии. Классическое содержание федерализма означает формы политической организации нескольких территориальных и национальных сообществ, бывших независимыми, но решивших объединиться в единое политическое образование. Причем, понятия "федерация" и "федерализм" совпадают не всегда. Федерация – это форма государственного устройства, предполагающая образование единого государства из нескольких государственных образований, обладающих определенной политической и юридической самостоятельностью. Понятие "федерализм" шире и сложнее, поскольку включает в себя не только теорию федеративного государства, но и принципы политической организации, которые позволяют объединить независимые государства под руководством центрального правительства, оставляя за каждым из них определенную долю прав.

Создавать государство, имеющее в основе национальный принцип, крайне сложно, поскольку трудно найти такое решение, которое могло бы устранить или хотя бы сгладить на длительную перспективу все национальные конфликты. По мнению А. Яценко, для решения национальных проблем существуют различные политические формы, соответствующие степени национального объединения: для нации раздробленной, но стремящейся к единению, – федерализм; для наций, уже объединенных единой государственной жизнью и взаимно уравновешивающих друг друга – автономия и децентрализация; для национальностей, входящих как незначительный элемент в общегосударственную жизнь – право общей индивидуальной свободы, поскольку они имеют отношение к проявлению национального самосознания. Другой путь – это распад единого государства на части, поскольку соединенные в нем национальности "равны по силе, но враждебны по духу" [5].

Иными словами, основными признаками федерализма являются: федеративная государственность, осуществление государственной власти на основе договорно-конституционного распределения полномочий между Федеральными структурами и органами власти субъектов Федерации; самостоятельность субъектов федеративных отношений в осуществлении своих полномочий; право этих участников на двустороннее регулирование государственно-властных полномочий; право выбора субъектом Федерации формы своей политической организации; систематизирующее единство и неразрывная связь субъектов Федерации; обязательство субъектов Федерации сохранять целостность сложившейся территории; исключительное право Федерации вступать в более крупные союзы. То есть, федерализм, это такое политическое устройство, где суверенная воля народа должна



воплощаться в конституционном или договорном создании единого государства, где гармонично сочетаются политико-экономические интересы всего государства, его составных частей и граждан.

Отметим, что В.И. Ленин неоднократно заявлял о необходимости добровольного союза разных государств. Федерация как нельзя лучше подходила для этого. В свое время ряд западных ученых обратил внимание на то, что большевики после революции отреклись от унитаризма, так как считали этот шаг вынужденным, чисто тактическим, сделанным с целью спасения России от окончательного "распада" [6]. И этот процесс действительно был приостановлен, что имело большое значение для дальнейшего развития советской государственности, которая с приходом к власти новой политической структуры не была утрачена.

Тем не менее, главным в позиции большевиков было решение этого вопроса с точки зрения классового подхода. Поэтому на практике была осуществлена фактически унитарная модель нового государственного образования. В.И. Ленин считал: "Ни один марксист, не разрывая с основами марксизма и социализма не сможет отрицать, что интересы социализма стоят выше, чем интересы прав наций на самоопределение" [7]. Сразу после Октябрьской революции лозунг права наций на самоопределение еще подтверждается в "Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа", принятой в январе 1918 г. На III Всероссийском съезде Советов Россия была провозглашена республикой. Конституция 1918 г. провозгласила федеративную форму государственного устройства. Но это было чисто декларативным актом. Статьи 49 и 50 Конституции РСФСР относили к компетенции съезда Советов и ВЦИК все важные вопросы общегосударственного значения.

И.В. Сталин, отвечавший за вопросы национальной политики в первом Советском правительстве, фактически осуществлял курс "социалистического унитаризма". Он полагал, что "центральная Россия, очаг мировой революции, не может долго держаться без помощи окраин, изобилующих сырьем, топливом, продуктами продовольствия. Окраины России, в свою очередь обречены на неминусимую империалистическую кабалу без политической, военной и организационной помощи центральной России". Поэтому Сталин был убежденным противником отделения окраин, так как это подорвало бы революционную мощь центра [8]. Тем более, что экономическая задача, заключающаяся в подъеме и перестройке всего народного хозяйства страны, техническом оснащении производства и т. д. всегда оставалась для большевиков главной. А все что мешало ее выполнению, подлежало безусловному осуждению [9]. Отсюда, национализмом объявлялось любое действие, противоречащее целям компартии, в том числе и концепции мировой революции, также требующей безоговорочного единства. То есть, в представлениях большевиков борьба за самоопределе-

ние народа, включая отделение, являлось прогрессивным движением только до социалистической революции, после – отделение означало контрреволюцию.

Таким образом, Федерация была лишь провозглашена, а на деле создавалось унитарное государство. При этом теоретическая программа большевиков предусматривала административное деление государства по национально-этническому принципу – национально-территориальную автономию. На этой позиции стоят авторы сборника "Власть и реформы", а также Л.И. Семенникова, доказавшие, что во внутренних национальных областях бывшей Российской империи процесс восстановления правления центральной власти и их последующего включения в состав РСФСР на правах автономии произошел более успешно на основе "советизации", проводимой местными большевиками коренной национальности, а также российскими коммунистами. Эта "советизация" подкреплялась мощью Красной Армии.

Создание в 1920–1922 гг. автономных республик и областей оказалось приемлемым решением для местного населения. Однако все основные полномочия сохранялись в руках партийного руководства в Москве. В некоторых регионах этот процесс происходил с использованием жестких методов, порой напоминавших завоевания. Наиболее характерными чертами новой стадии "самоопределения" было создание ревкомов, большевистского подполья, заявление об угрозе со стороны империалистов и "националистических правительств" интересам трудящихся масс, национальным меньшинствам, да и самой Советской России. Затем, после подчас инспирированных восстаний, к ним приходили части Красной Армии и обеспечивали принудительное самоопределение на основе советизации "по-большевистски" [10].

Вместе с тем, "советская автономия, – по мнению Наркомнаца, – не есть нечто застывшее и раз и навсегда данное, она допускает самые разнообразные формы и степени своего развития. От узкой административной автономии (немцы Поволжья, чуваша, карелы) она переходит к более широкой, политической автономии (башкиры, татары, киргизы), и от широкой политической автономии – к еще более расширенной ее форме (Украина, Туркестан), наконец, от украинского типа автономии – к высшей форме автономии, к договорным отношениям (Азербайджан)" [11].

Таким образом, Конституция 1918 г. закрепила федеративное устройство России, но по национально-территориальному принципу. В разделе "Общие положения Конституции" указывалось, что Советы областей, отличающихся особым бытом и национальным составом, могут объединяться в автономные областные союзы. Эти союзы входят на началах федерации в РСФСР (ст. 11). Установление же и изменение границ и компетенций входящих в состав РСФСР новых членов, признание их выхода из состава страны; общее административное разделение территории РСФСР и утверждение областных объедине-

ний относились к ведению Всероссийского съезда Советов и ВЦИК (ст.49 пп. "г", "д", "е"). Это было началом деления народов "по сортам", в зависимости от которого они имели разные формы государственности (автономная республика, автономная область, национальный округ). Ст.50 закрепляла положение о том, что к компетенции Всероссийских съездов Советов и ВЦИК относились все вопросы, которые они признают подлежащими их разрешению [12].

Построенная на таких началах Федерация давала нациям лишь возможность административно-территориального, но не государственного самоопределения. В Конституции не был дан ответ на вопрос о пределах полномочий федеральных органов и учреждений национальных республик и областей, которые могли быть созданы в составе РСФСР?

Основы организации этих автономных республик устанавливались декретами ВЦИК и могли быть изменены только центральными властями РСФСР. Каждая из республик имела свои местные советы и их съезды, свой ЦИК, СНК и наркоматы. Иностранное дело и внешняя торговля находились целиком в ведении управленческих структур РСФСР. Военными делами ведали военкоматы, которые непосредственно подчинялись окружному военному комиссариату РСФСР. Борьба с контрреволюцией оставалась в ведении местных органов ГПУ, которые создавались по соглашению с СНК республики. Народные комиссариаты по финансовой и хозяйственной политике оставались в непосредственном подчинении соответствующих наркоматов РСФСР и были обязаны исполнять их инструкции и распоряжения. Прочие наркоматы автономных республик: внутренних дел (кроме управления почт и телеграфов), юстиции, просвещения, здравоохранения, социального обеспечения и земледелия были автономны в своих действиях и ответственны через ЦИК своей республики перед ВЦИКом. Финансовые средства автономии получали из общих средств РСФСР. Они имели свое представительство в Наркомате по делам Национальностей РСФСР. Личный состав этого органа утверждал ВЦИК.

Представляется, что здесь налицо лишь некоторые элементы федеративного устройства при огромной централизации власти. Это дало основание Н.И. Палиенко отнести автономные республики к типу автономных областей, но "с законодательными полномочиями", которые входят на началах федерации в РСФСР. Федеративное начало здесь выражалось в том, что автономные республики участвовали как особые политические органы в организации и деятельности высших органов власти РСФСР через свои представительства [13].

Важной гарантией автономии республик в составе Российской Федерации считалось наличие у каждой из них собственной конституции, где права автономий были закреплены. В этом, прежде всего, и состояло ее значение, как гарантии суверенных прав, которые автономные

республики РСФСР имели до образования СССР. Конституция республики – это основной закон, который каждая республика должна была устанавливать самостоятельно. Она же осуществляла и контроль за ее соблюдением. Как основной закон, Конституция принималась самим субъектом, не нуждаясь при этом в утверждении какими-либо органами Российской Федерации. В этом смысле она представляла высшую форму правового выражения суверенитета своей республики в составе Российской Федерации.

Следовательно, принятие Конституции объективно создавало предпосылки для совершенствования государственного строительства. Однако разгоравшаяся гражданская война, правовой нигилизм общества сильно снижали роль конституционного регулирования. В этих условиях резко ускорился процесс свертывания демократических норм, приводя к господству "чрезвычайщины", при которой функции власти переходили к партии большевиков, их чрезвычайным и хозяйственным органам.

После окончания гражданской войны в изменившейся исторической ситуации возникла необходимость нового конституционного регулирования отношений между субъектами советского права. Платформа для объединения и организационные формы обсуждались и дискутировались в ЦК РКП(б). Важно было провести это так тонко, чтобы не вызвать развал и новую гражданскую войну в национальных окраинах. И.В. Сталин предлагал включить советские государства в состав РСФСР на правах автономных республик (план "автономизации"). В.И. Ленин в разные годы неоднократно пересматривал свою точку зрения по вопросам государственного устройства. Он допускал федерацию под давлением обстоятельств на определенном этапе исторического развития. Важно отметить, что на практике ни одна модель в целостном виде не была осуществлена. Ни та, ни другая сторона не одержала окончательной победы. Каждая из них пошла на уступки, приведшие к искажению первоначальных замыслов.

Новое союзное государство не предусматривало самостоятельности республик. В "Декларации об образовании СССР" подчеркивалось, что в целях создания единого фронта советских республик в борьбе с империализмом создается "одна социалистическая семья", являющаяся не союзом государств, а союзным государством [14]. Что касается вопросов об организациях союзного и республиканского подчинения, то фактически центральные органы стали главными по отношению к аналогичным республиканским. Уже XII съезд РКП(б) этот курс окончательно узаконил. Такое положение означало победу сталинского варианта развития страны.

Принятая в 1924 г. Конституция СССР, по сравнению с Конституцией РСФСР 1918 г., была шагом в сторону централизации, благодаря увеличению числа вопросов, входящих в компетенцию центрального правительства.

Никакие конституционные гарантии прав республик не были в состоянии противостоять этой тенденции. По мнению Э. Карра, в конституционном плане постановление о двухпалатном представительном съезде оказалось не более чем попыткой пересадить на неподходящую для этого почву Советского Союза демократические традиции буржуазных государств. Никаких принципиальных споров в созданных Конституцией палатах Совета Союза и Совета Национальностей по жизненно важным вопросам не происходило. ВЦИК продолжал принимать декреты и издавать их от своего имени, но, ни одна из двух палат ВЦИКа, ни его объединенный Президиум не принимали основных решений. Принятие главных политических решений и споры, которые этому предшествовали, происходили за пределами конституционной среды [15].

В Конституции РСФСР 1925 г., наблюдался дальнейший рост централизации власти и тенденция к замене федеральных форм унитарными. Так автономные республики отныне могли принять собственную конституцию только после предварительного утверждения ее ВЦИКом и окончательного – Всероссийским съездом Советов. При этом в советском праве считалось, что утверждение Конституции АССР союзной республикой являлось не актом, ограничивающим суверенитет автономной республики, а актом признания. В доказательство приводился тот факт, что хотя Конституция союзной республики не утверждалась Верховным Советом СССР, тем не менее, она полностью соответствовала Конституции СССР, но

это не давало оснований для вывода о несuverенном характере союзной республики. С помощью таких выводов "научно" обосновывались преимущества советской федерации. На самом деле это свидетельствовало об ограничении суверенных прав республик [16].

Конституция 1925 г. закрепляла систему государственной власти и управления автономных республик. Доходы и расходы этих образований входили в качестве составных частей в бюджет РСФСР, поэтому рассматривались СНК РСФСР и утверждались ВЦИКом. Съезды Советов и ЦИКи автономий относились к органам местной власти. Следовательно, нет оснований говорить о суверенитете АССР в составе РСФСР. Конституции всех автономий фактически воспроизводили соответствующие положения Конституции РСФСР, хотя и считалось, что они закрепляют и охраняют исторические, хозяйственные, политические, культурные интересы и специфические условия своей республики, а также особенности, связанные с бытом, традициями, национальным составом и численностью населения.

Таким образом, в основу государственной политики большевиков в решении национального вопроса был положен "классовый подход", отрицавший реальные условия развития межнациональных отношений, а принцип пролетарского интернационализма стал определяющим. Поэтому наличие национальных проблем и конфликтов в новом государстве отрицалось, что не соответствовало действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакшеев А.И. К вопросу о теоретических основах советской государственности (исторический аспект). // Вестник КГУ. 2006, № 6. Гуманитарные науки, С. 68.
2. Бакшеев А.И. Анализ основных проблем реализации государственных функций СССР в период НЭПа. // Вестник КрасГАУ. 2014. № 4. С. 309–312.
3. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.33. С.26.
4. Бакшеев А.И. Анализ проблем определения функций государства в период НЭПа. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 3. Том 4. История. С. 103.
5. Яценко А. Теория федерализма. Опыт синтетической теории права. – Юрьев, 1912. С.375.
6. Meissner В. Entstehung / Fortenwicklung und ideologishe Grundlagen des Soowjetishen Bundesstrates // Osteuropa. 1972. №12. P.873.
7. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.35. С.251.
8. Власть и реформы. От самодержавия к советской России. – М., 2007. С.730–731.
9. Бакшеев А.И. Проблемы функционирования советского государственного аппарата Сибири в первой половине 1920–х гг. // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2011. № 1 (9). С. 124.
10. Власть и реформы. От самодержавия к советской России. – М., 2007. С. 735; Семенникова Л.И. Советы и национальный вопрос. – М., 2006. С.367–369.
11. Родионов А.И. Российская государственность на переломных этапах XX в. – М., 1996. С.104.
12. Архипова Т.Г. Унитарный характер устройства СССР // Россия в XX в. проблемы национальных отношений. – М., 2006. С.282.
13. Палиенко Н.И. Конфедерации, федерации и Союз Советских Социалистических Республик. – Одесса, 1923. С.46–47.
14. Образование СССР: Сб. документов. – М., 1972. С.379–381.
15. Карр Э. История Советской России. Большевицкая революция 1917–1923гг. Т.2. – М., 1990. С. 315.
16. Шапсугов Д.Ю. Вопросы суверенитета и государственно–правовая природа автономной республики. – Ростов–Дон, 1971. С.13.

# МЕМОУАРЫ В.Г. БОЛДЫРЕВА О ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ ВОЕННОГО РУКОВОДСТВА БЕЛЫХ СИЛ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ (1920 - 1922 гг.)

MEMOIRS OF GENERAL V.G. BOLDYREV  
ABOUT POLITICAL VIEWS  
OF THE MILITARY MANAGEMENT  
OF WHITE FORCES IN DAYS  
OF CIVIL WAR IN THE FAR EAST RUSSIA  
(1920 - 1922)

*N. Buchko*

#### Annotation

The article deals with the formation of the political positions of the military leadership of the White armies in the east of Russia for the period 1920–1922 based on the memories of one of the leading representatives of the White movement General V. G. Boldyrev. As one of the leaders of the White forces Boldyrev seen what principles evolved political preferences in the White Army and how they were transformed by the SR – Menshevik views on the future of Russia to the military dictatorship based on the traditions of the monarchy.

**Keywords:** Civil war, White movement, armed formations, anti-bolshevik forces, political views, memoirs.

*Бучко Николай Петрович*

*К.ист.н., доцент,*

*Дальневосточный государственный  
гуманитарный университет*

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы формирования политических позиций военного руководства белых армий на Востоке России в 1920 – 1922 гг. на основе воспоминаний одного из ведущих представителей Белого движения генерала В.Г. Болдырева. Являясь одним из руководителей белых сил, Болдырев видел, на каких принципах складывались политические предпочтения в белой армии, как трансформировались они от эсеро-меньшевистских взглядов на будущее России к военной диктатуре, основанной на традициях монархизма.

#### Ключевые слова:

Гражданская война, Белое движение, вооруженные формирования, антибольшевистские силы, политические взгляды, воспоминания.

Историю завершающего периода Гражданской войны на Дальнем Востоке России невозможно рассматривать без обращения к воспоминаниям ее участников. Одними из них являются мемуары генерала В.Г. Болдырева. Опубликованные в 20-х гг. прошлого века в журнальном издании "Сибирские огни" в 1923 и 1924 гг. они увидели свет и в качестве книжного издания "Директория. Колчак. Интервенты" в 1925 г. в Новониколаевске (ныне Новосибирск) [1; 2; 3]. В основе публикаций были дневниковые записи генерала, часть из которых храниться в фондах Государственного архива Хабаровского края [5]. Столь обширный перечень мемуарных материалов позволяет получить определенную картину формирования и трансформации политических взглядов, произрастающих в военной среде белых сил на Востоке России на заключительном этапе Гражданской войны.

Встав у руля военной организации Директории, генерал Болдырев стал выразителем идеи "армии вне политики" в Белом движении. Он олицетворял определенно

умеренные слои армии, и когда произошел омский переворот, оставил Россию и эмигрировал в Японию [4]. Вернувшись в Приморье после вынужденного отъезда в Японию некогда главнокомандующий войсками Директории стал играть заметную роль в политических кругах региона. В начале 1920 г. обстановка в Приморье резко обострилась. Рухнула власть Верховного правителя в Сибири. Еще в начале января 1920 г. Колчак передал свою власть Врангелю, а на Дальнем Востоке – Семенову. Но казачий атаман сидел в Забайкалье и не мог оказать существенного влияния на положение дел в Приморье.

31 января 1920 г. "оперативно-революционный штаб" во Владивостоке, возглавляемый большевиками, совершил бескровный переворот, направленный на отстранение от власти генерала С.Н. Розанова. Однако к власти в Приморье пришло Правительство Областной земской управы (ПОЗУ) во главе с правым эсером А.С. Медведевым. Генерал Розанов бежал в Японию. Приморский обком РКП(б) не решился сформировать боль-

шеви́стское руководство области в условиях японской интервенции. Японское командование, хотя формально объявило нейтралитет, но на деле готовилось к выступлению против коммунистов. Сложившееся положение дел Болдырев назвал "необходимостью", которая, по его мнению, должна была защитить Приморье от японской оккупации [3, с. 305].

Для новой власти положение дел осложнялось тем, что в рабочей среде Приморской столицы доминировали большевистские настроения, а среди военных слоев – правые. Сложившаяся конфигурация новой приморской власти, когда у земства была лишь моральная власть, а реальная – всецело принадлежала военному совету, неслла в себе определенную опасность для земства [3, с. 306]. Главкомандующим армии ПОЗУ стал А.А. Краковецкий, который в свое время был военным министром в дерберовском правительстве, а в ноябре 1919 г. вместе с Р. Гайдой возглавлял антиколчаковское восстание во Владивостоке. Начальником штаба стал генерал В.Н. Доманевский [3, с. 308]. Доманевский с февраля 1918 г. находился в распоряжении руководителя КВЖД генерала Д.Л. Хорвата, а с февраля по апрель 1920 г. – был начальником штаба сухопутных и морских сил Приморской области. Последнее назначение было согласовано с большевистскими руководителями: С.Г. Лазо – заместителем Председателя Военного совета Временного правительства Дальнего Востока и П.М. Никифоровым – членом Совета управляющих ведомствами (СУВ) Приморья и одновременно главой областной организации РКП(б) [3, с. 310].

Настроение в военной среде по отношению к новой власти было разноплановое. Одна часть офицерства стремилась наладить службу военных структур нового режима. Но другая часть военных становилась на путь чистого саботажа власти [3, с. 314]. Настоятельные просьбы военного руководства ПОЗУ привели Болдырева в руководство комиссией по реорганизации армии, созданной при контролируемом большевиками Военном совете [3, с. 317].

В.Г. Болдырева привлек поднятый коммунистами лозунг о едином государстве, который мог бы объединить силы против японской оккупации. Генерал задавался вопросом, почему аналогичный лозунг белых о "единой и неделимой" не нашел такого же отклика у населения. Болдырев считал, что это – результат пропаганды большевиков, которые сплотили и сцементировали национальные чувства россиян в борьбе с интервентами [3, с. 318]. Это стало наиболее актуальным после апрельского 1920 г. выступления японцев в приморских городах.

Основной удар японских войск был направлен против большевиков. Были арестованы, а затем и убиты члены Военного совета, среди которых Лазо, Сибирцев, Луцкий

и др. Но попытки японцев создать марионеточное правительство провалились. Никто из местных политиков не хотел играть по японским правилам. Болдырев тоже получил предложения возглавить новую прояпонскую власть, однако отказался и потребовал восстановления власти ПОЗУ. Против установления в Приморье правления поддерживаемого японцами Семенова выступили американцы и чехи, которые понимали, что это приведет к усилению позиций Японии на Дальнем Востоке. Все эти обстоятельства вынудили японцев пойти на переговоры с ПОЗУ о восстановлении прежнего правительства. В период японского выступления активизировались реакционные силы, но неудача японцев вынудила их временно отказаться от своих намерений [3, с. 337].

7 апреля генерал В.Г. Болдырев принял предложение Председателя правительства А.С. Медведева и занял пост Командующего сухопутными и морскими силами ПОЗУ при единогласной поддержке его кандидатуры всеми политическими группировками [3, с. 337]. Болдыреву пришлось работать в условиях развала управленческого аппарата ведомства, практически полного разоружения японцами российских военных гарнизонов в центральных городах Приморья [3, с. 338]. По поручению правительства генерал возглавил и работу согласительной комиссии из представителей русского и японского командования, созданной после японского выступления 4 – 5 апреля 1920 г. Несмотря на имевшиеся на тот момент объективные трудности, комиссии удалось достигнуть соглашения и 29 апреля 1920 г. подписать ряд договоренностей. Условия договора были тяжелыми для русской стороны, но это был единственный выход в сложившейся ситуации [3, с. 338 – 344]. Сам В.Г. Болдырев называл договор "Дальневосточным Брестом".

На посту Командующего В.Н. Болдыреву приходилось решать множество вопросов как чисто военного, так и гражданского управления. Были созданы формирования т.н. "народной охраны", которые, по мнению власти, могли бы стать основой восстановления армии [3, с. 347]. Особое внимание уделялось обустройству офицерского состава. Нерешенность этой проблемы приводила к нарастанию антиправительственных настроений в офицерской среде [3, с. 349]. Политическое напряжение в военной среде, наличие среди военных приверженцев различных, в т.ч. враждебных группировок вынудили В.Г. Болдырева обратиться к военным с обращением, в котором он просил все стороны встать на путь прекращения вражды [3, с. 355 – 357].

Необходимость преобразований привела к созданию 29 мая 1920 г. во Владивостоке СУВ во главе с П.М. Никифоровым. В.Г. Болдырев стал управляющим военноморским ведомством, а прошедшие в Приморье выборы в Народное собрание лишь укрепили позиции большевиков в регионе [3, с. 358 – 359]. Им противостояла оппо-

зиция во главе с кадетами и поддерживающими их представителями зажиточного крестьянства и казачества.

С созданием новых властных структур были произведены изменения и в военном управлении. Был изменены полномочия Военного совета. Теперь он создавался не как орган военного управления, а как структура во главе с управляющим ведомством. Деятельность политических представителей в войсках ограничивалась вопросами кадрового назначения и культурно-просветительской работой [3, с. 362]. В своей деятельности ПОЗУ приходилось оглядываться на интервентов.

В начале июля 1920 г. СУВ стал коалиционным с вхождением в его состав некоторых представителей оппозиции – эсеров, народных социалистов, кадет. С созданием ДВР возник вопрос об объединении дальневосточных областей от Верхнеудинска до Владивостока. Это привело к нарастанию напряженности и активизации антисоветских сил. Их центром была ст. Гродеково где были сосредоточены преданные атаману Семенову воинские формирования [3, с. 368]. Важность этой территории была обусловлена и тем, что там находился таможенный центр Приморья, а это в свою очередь позволяло семеновцам контролировать торговые потоки через границу. В населенном пункте создавались т.н. "отряды самообороны". Развернулась борьба, вокруг какого центра будут объединяться области Дальнего Востока – Верхнеудинска, где власть составляли большевики, или Владивостока, особенностью которого к тому моменту было то, что здесь присутствовали интервенты.

В середине августа 1920 г. усилила свою политическую активность "Русская Дальневосточная армия (белая)", воевавшая против НРА ДВР. Представитель армии генерал М.К. Дитерихс по приезду во Владивосток на переговорах с руководителем СУВ П.М. Никифоровым заявил, что белые войска могут еще до объединения дальневосточных областей перейти в Приморье. Условием этого перемещения должны были стать признание армией демократического некоммунистического и независимого от Советской власти в Центральной России правительства и подчинение ее главе правительства при сохранении своей организации [3, с. 370]. Попытка договоренности по этому вопросу затянулась и не получила логичного завершения.

Однако состоявшееся 5 ноября 1920 г. заседание СУВ определило относительную самостоятельность Приморья. Такой шаг вызвал недовольство руководителей ДВР [3, с. 382 – 383]. Давление на Владивосток из Читы способствовало напряжению общественно-политической обстановки в регионе. Причем активизировались как левые, так и правые силы. Еще больше обострила обстановку ситуация с перемещением в Приморье по КВЖД остатков семеновских и каппелевских войск, потерпев-

ших поражение в Забайкалье. Приморские большевики делали все возможное, чтобы не допустить остатки белых армий в Приморье. Но именно В.Г. Болдырев как управляющий военным ведомством отдал приказ управлению военных сообщений Уссурийской железной дороги пропустить эшелоны с белыми [4, с. 201 – 205]. Об этом, понятно, генерал в своих мемуарах умалчивает. По настоянию приморского руководства китайские власти разоружили белогвардейцев и высадили их из вагонов. Тогда они вошли в Приморье пешим порядком. Белые сняли погоны, но сохранили оргструктуру своей армии. Скандал с пропуском белых в Приморье вынудил В.Г. Болдырева выйти из состава СУВ и оставить пост командующего сухопутными и морскими силами Приморья [3, с. 394]. В конце 1920 г. правительство ПОЗУ ушло в отставку, и в регионе было создано Приморское областное управление ДВР во главе с большевиком В.Г. Антоновым [3, с. 398].

Новая власть с самого начала своего существования столкнулась с трудностями экономического и политического характера. Несоциалистические политические группировки в Приморье искали поддержки у эмигрантских сил в Харбине. Там нашли временный приют некоторые белые генералы – командиры белых войск, пришедших в Приморье. В политической атмосфере Приморья родилась идея съезда несоциалистических организаций, стремившихся вовлечь в круг своих союзников каппелевскую армию. Интересно отметить, что в новых политических условиях военнослужащие получили право участия в выборах, что еще больше повышало роль армии в политической жизни Приморья [3, с. 403 – 404]. Будущее армии ее руководство видело в относительной самостоятельности в отношении с местной властью [3, с. 406].

В этот период каппелевцы вели свою пропаганду среди населения. В ходу были лозунги, направленные против большевиков [3, с. 411]. Но при этом каппелевцы весьма неоднозначно относились к попыткам Семенова восстановить свое влияние в армейских кругах, дислоцированных в регионе. Таковой была реакция армии на заявления атамана в начале февраля 1921 г. о вступлении в командование Дальневосточной армией, что фактически вызвало раскол в войсках. Сам же атаман в это время находился в Порт-Артуре. Против такого шага были настроены каппелевские части под командованием генерала В.М. Молчанова [3, с. 414].

В условиях политической нестабильности в Приморье антибольшевистские круги области предприняли меры, направленные на консолидацию своих сил. Проведенный в марте 1921 г. съезд несоциалистических организаций во Владивостоке оформил этот союз. Сформированный Совет съезда начал подготовку военного переворота. В подготовку были вовлечены каппелевские части, частично состоявшие из ижевских и воткинских рабочих, вос-

ставших против советов еще в 1918 г. Военными делами в правительстве Антонова руководил довольно слабый командир коммунист А.П. Лепехин [3, с. 414 – 415]. Доминировавшей силой среди несоциалистов были т.н. "национал-демократы" во главе с братьями Н.Д. и С.Д. Меркуловыми. Именно эта политическая группа и получила моральную поддержку каппелевцев и японцев [3, с. 416]. И хотя первая попытка военного переворота 31 марта 1921 г. во главе с полковником П.Е. Глудкиным, ориентированным на гродековскую, просеменовскую силу, не принесла успеха, сложившееся положение дел уже не могло изменить участь антоновского правительства [3, с. 417]. Областное управление было бессильно из-за японского присутствия в области. Неудача мартовского "недворота" была вызвана тем, что выступление не было поддержано японцами. Попытка была бездарно подготовлена и сразу же провалилась.

Сессия Народного собрания области была прервана до 14 июня. Просеменовские круги в Харбине сформировали "Национально-экономический союз", который оказывал всемерную поддержку претензиям Семенова на власть в Приморье и рассчитывал получить поддержку значительной военной силы. Союз надеялся на Гродековскую группу войск, части барона Унгерна находившиеся в Монголии, и каппелевские войска. Этот союз не принял во внимание наличие политических разногласий между каппелевцами и семеновцами [3, с. 418 – 419]. Каппелевская верхушка считала, что Семенов дискредитировал себя террором и открытыми связями с японским командованием еще в 1918 – 1920 гг. На передовые позиции антиправительственных сил вышли те, кто поддерживал Меркуловых.

В марте 1920 г. во Владивосток стали прибывать эмиссары из Харбина. 20 мая 1921 г. под надуманным предлогом японские подразделения в отсутствие Лепехина арестовали штаб, а вооруженная группа белых освободила из плена ранее прибывшего во Владивосток и арестованного большевиками генерала Н.А. Лохвицкого. Через некоторое время японцы освободили представителей штаба, а группа военных оставила помещения Особого отдела штаба, где содержался генерал. Фактически была проведена репетиция надвигавшегося переворота [3, с. 419]. У антоновского правительства практически не было достаточных военных сил, кроме дивизиона Народной охраны, которые могли бы противостоять противнику.

26 мая 1921 г. во Владивостоке произошел вооруженный переворот. После захвата здания Областной земской управы восставшие овладели основными объектами в столице Приморья. При поддержке японцев им удалось окончательно сломить сопротивление оборонявшихся сил Приморской Народной охраны. Переворотчиками был достигнут успех и в других территориях области [3, с. 422].

Но с самого начала в рядах выступавших не было единства. Обозначились два лагеря, которые по-разному относились к атаману Г.М. Семенову как возможному будущему командующему армией. Противники атамана – каппелевцы поддерживали Меркуловых. Благодаря этой поддержке было создано "Временное Приамурское правительство". Новое правительство постаралось сразу обозначить свои претензии на власть не только в Приморье, но и Приамурье. Н.Д. Меркулов, имея связи с японским оккупационным командованием и с верхушкой каппелевцев, возглавил военно-морской отдел в правительстве [3, с. 422]. Старший брат Спиридон Меркулов возглавил Правительство.

Каппелевцы во главе с генералом Вержбицким имели значительное влияние на правительство. Это было обусловлено той ролью, которую сыграли войска в установлении нового режима в Приморье. Не последнюю роль в иерархии военных сил в регионе занимало Уссурийское казачество во главе с атаманом Ю.А. Савицким, генералами Н.А. Савельевым и Ф.Л. Глебовым. Эти силы поддерживали атамана Семенова. Казачьи части представлял "Союз казачьих войск", сформированный из небольшого числа казаков Оренбуржья, Урала, Сибири и Семиреченска. В состав Совета, возглавляемого генералом Н.С. Анисимовым, входили и представители амурского и уссурийского казачества [3, с. 422].

Прибывший к началу лета 1921 г. во Владивосток на японской шхуне "Киоду-Мару" атаман Семенов рассчитывал занять пост руководителя региона. Свои претензии он аргументировал полномочиями, полученными от адмирала Колчака и зафиксированными в "Манифесте" Верховного правителя 4 января 1920 г. Однако позиция Меркуловых была негативной и в скором времени противостояние между ними и Семеновым могло перерасти в военное столкновение [3, с. 426]. Каппелевцам удалось сместить семеновского руководителя в гарнизоне Никольского [3, с. 427]. Находящиеся во Владивостоке каппелевские формирования были приведены в боевую готовность, сам город наводнен их войсковыми патрулями.

Напряжение начала июня 1921 г., ставившее будущее новой власти в зависимость от разрешения семеновского вопроса, требовало от армии определенной политической позиции, которая могла способствовать победе той или иной стороны. Каппелевская верхушка всецело поддержала меркуловскую власть [3, с. 429]. Позиция армии предрешила также роспуск Приморского Народного собрания. Были проведены выборы в его новый состав, которые прошли без коммунистов, но явка на избирательных участках была низкой.

В начале третьей декады июня 1921 г. на II съезде несоциалистических организаций сторонники Семенова потерпели поражение в противоборстве с меркуловцами,

и сам атаман вынужден был покинуть Владивосток. Главную роль в этой коллизии сыграло японское командование, стремившееся сохранить белую армию как целостную военную силу. Во вражде военных группировок каппелевцев и семеновцев проявилась третья сила. Это была 1-я стрелковая бригада под командованием полковника П.Е. Глудкина. Командир заявил о неприятии ни одной из сторон и подчинении непосредственно правительству [3, с. 432]. Оценивая политические взгляды Глудкина, Болдырев считал его сепаратистом в военной среде [3, с. 447].

21 июля 1921 г. состоялось первое заседание нового состава Народного собрания, на котором глава Правительства С.Д. Меркулов отметил, что в противостоянии с коммунистической властью основные усилия будут сосредоточены на ведении "мирной борьбы", при этом, не исключив возможность прибегнуть к силе оружия для обеспечения безопасности и порядка [3, с. 435].

С формированием новых структур власти в Приморье враждебные отношения между сторонниками Семенова и каппелевцами продолжились. Исключение составляли флотские экипажи Владивостока, где верх брали приверженцы атамана. Сложившееся положение дел настораживало многих военных. Среди командиров стали звучать предложения по созданию нового военного органа управления, авторитетного для всех сторон [3, с. 441 – 442].

Новая власть, стремясь укрепить свой статус, тратила огромные усилия, направленные на устранение каких-либо попыток сформировать в военной среде сколько-нибудь заметную ей альтернативу. Свидетельством тому служили аресты военных руководителей. В очереди таковых были руководивший майским переворотом генерал Лебедев и считавший себя сторонником независимой позиции полковник Глудкин [3, с. 447]. В начале декабря 1921 г. был арестован и командующий гродековской (семеновской) группой войск генерал Ф.Л. Глебов, что фактически стало концом семеновской группировки и должно было способствовать объединению армии [3, с. 451].

Начавшееся 30 ноября 1921 г. наступление белогвардейских войск под название "белоповстанцы" на Хабаровск раскрыло реваншистские планы меркуловского правительства. Правда, эти действия не получили поддержки бывших просеменовских сил и уссурийского казачества, что заметно ослабило силы наступавших [3, с. 454]. После первоначальных побед белоповстанцы столкнулись с набиравшим силу сопротивлением со стороны НРА ДВР. Не способствовали успехам белых сил и рост партизанского движения в тылу, крайне плохое снабжение войск и отсутствие поддержки среди населения.

После занятия в 22 декабря 1921 г. Хабаровска белоповстанцы во главе с генералом В.М. Молчановым сосредоточили фактическую власть в городе в своих руках. Попытки эсеров сформировать местное самоуправление провалились. 11 – 12 января 1922 г. на город напал отряд партизан Д.И. Бойко-Павлова. Атаку партизан удалось отбить только благодаря частям ижевцев и воткинцев, выведенным на отдых в город с железнодорожной станции западнее Хабаровска [3, с. 464]. Занятие белыми Хабаровска не вызвало среди населения особого ликования. Оно, помнившее разгул калмыковщины и отрезанное от центров снабжения с запада и с юга, как выразился один из обывателей, испытывало, по тонкому замечанию Болдырева, "тихую радость освобождения" [3, с. 465]. Само же хабаровское наступление было охарактеризовано генералом как "плохо организованной авантюрой", ответственность за которую, по его мнению, должны были нести Временное Приморское правительство и высшие военные чины армии. Исход же похода не вызывал у В.Г. Болдырева сомнения [3, с. 466].

Военные неудачи, коррупция власти привели к ее кризису и роспуску белого Народного Собрания. В сложившейся обстановке каппелевцы и их командующий генерал В.М. Молчанов поддержали Народное собрание, что само по себе вызвало у политиков недоумение, т.к. на памяти еще были факты одобрения меркуловской политики каппелевским военным руководством. Поддержка Народного собрания должна была, по мнению военных, привести к тому, что его мог возглавить представитель армии. На этот пост предлагалась кандидатура монархиста генерала М.К. Дитерихса [3, с. 476]. Демократические силы Приморья понимали, что фактически речь шла об установлении военной диктатуры.

Поддержка Народного Собрания в военной среде не была однородной. Теперь на сторону Меркуловых перешли бывшие семеновские части и моряки во главе с адмиралом Старком. Все это позволило Меркуловым продолжить борьбу с Народным Собранием [3, с. 477]. Требование Народного Собрания об аресте Меркуловых не выполнялось Молчановым. Генерал опасался вооруженного столкновения между каппелевцами – сторонниками Собрания и семеновцами, при поддержке морских стрелков – сторонников Правительства. Следствием этого могло быть разоружение русских частей японскими оккупационными войсками [3, с. 478].

В ночь со 2-го на 3-е июня 1922 г. Народным Собранием было сформировано новое правительство, которое возглавил М.К. Дитерихс, находившегося на тот момент в Харбине. В отсутствие Дитерихса работой Правительства руководил его заместитель – Молчанов [3, с. 479]. Прибывший во Владивосток генерал М.К. Дитерихс распустил Народное Собрание и начал подготовку к созыву Земского Собора [3, с. 482 – 483].



Армия встала на сторону Дитерихса.

8 августа 1922 г. Земской Собор избрал М.К. Дитерихса "единоличным правителем Приморья" [3, с. 484]. Армия была реформирована и получила наименование "Земская рать", а правитель стал ее "воеводой". С установлением режима монархического толка началась подготовка к новым военным акциям. Был провозглашен возврат к монархическому началу в строительстве государства. Сложившийся подход к формированию старых государственных начал получил у Болдырева наименование "воинствующего мистицизма" [3, с. 485]. В ходе Земского собора было принято решение о мобилизации в Земскую рать. Однако все это не спасло режим. Военная неудача под Спасском фактически предрешила поражение последнего белого режима. В условиях кризиса власти генерал Глебов сделал попытку передать полномочия правления во Владивостоке адмиралу Старку, однако она была пресечена Дитерихсом [3, с. 487]. С падением власти Дитерихса на три дня родилась новая власть в лице "Совета уполномоченных автономной Сибири", которая попыталась опереться на "военную силу" из нескольких десятков оренбургских казаков во главе с генералом Анисимовым [3, с. 488]. Но эта власть оказалась лишь бутафорией. Таков был бесславный конец попыток антибольшевистских сил утвердить свою власть на Востоке России.

Возвращение сегодня к истории Гражданской войны в России невозможно без обращения к мемуарам участников тех событий, которые зачастую являются практически единственным источником сведений о событиях и эпизодах вооруженной борьбы. И в этом отношении воспоминания генерала В.Г. Болдырева, занимавшего важнейшие посты в иерархии Белого движения, представляются значительным источником, позволяющим с позиции их автора рассмотреть важнейшие страницы истории Гражданской войны в Сибири и на Дальнем Востоке. Правда, нужно отметить, что в своих дневниковых записях генерал В.Г. Болдырев умалчивал о многих фактах своей биографии, где он играл далеко не героическую роль.

Понятно, что мемуары Болдырева, написанные после его амнистии, определенным образом были скорректированы в интересах существовавшей тогда в стране политической конъюнктуры. Тем не менее, В.Г. Болдыреву удалось осветить имевшие место дрязги и склоки в Белом движении, которое так и не сумело сделать Сибирь и Дальний Восток "единым военным лагерем" и обеспечить поддержку тыла. Воспоминания генерала В.Г. Болдырева еще раз подтверждают картину развала Белого движения, освещенную в мемуарах С.П. Мельгунова, Г.К. Гинса, П.Н. Милюкова и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев В.Г. Из пережитого // Сибирские огни. 1923. № 5 – 6, С. 111 – 126.
2. Болдырев В.Г. Из пережитого // Сибирские огни. 1924. № 1. С. 161 – 200.
3. Болдырев В.Г. Директория. Колчак. Интервенты. Воспоминания. (Из цикла "Шесть лет" 1917 – 1922 гг.) – Новониколаевск: Сибкрайиздат, 1925. – 564 с.
4. Бучко Н.П. Воспоминания генерала В.Г. Болдырева как отражение политических позиций командования белых армий в годы Гражданской войны на Востоке России (1918 – 1920 гг.) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 2. С. 14 – 17.
5. Дневник и письма генерала Болдырева, члена Временного Всероссийского правительства и главнокомандующего вооруженными силами // Государственный архив Хабаровского края. Ф. П-44. Оп. 1. Д. 224.

© Н.П. Бучко, (buchko65@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».



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

Реклама

# ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫЙ КОНСТИТУЦИОНАЛИЗМ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ В ПОЗДНЕИМПЕРСКИЙ ПЕРИОД

## GOVERNMENT CONSTITUTIONALISM IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN POLITICAL MODERNIZATION IN THE LATE IMPERIAL PERIOD

*N. Vasiliev*

### Annotation

In political theory under the modernization means the totality of the process of industrialization, bureaucratization, urbanization, establishment of universal education, a representative of the political power, acceleration, spatial and social mobility, leading to the formation of "a modern open society" as opposed to "traditional closed." Considering the above, it is currently of particular interest and relevance is the problem of the implementation of political modernization in Russia today. Moreover, it is safe to say that in a change of policy, the formation of the social state implementation of measures of political modernization is of great importance for the whole of Russia.

**Keywords:** political modernization, management structure, constitutionalism, the development of the state.

*Васильев Никита Васильевич*  
Аспирант, каф. истории России,  
ДГО ИТН ИГНИ – Уральский  
Федеральный Университет  
им. первого Президента  
России Б.Н. Ельцина

### Аннотация

В политической теории под модернизацией понимается совокупность процессов индустриализации, бюрократизации, урбанизации, становления системы всеобщего образования, представительной политической власти, ускорения пространственной и социальной мобильности, ведущих к формированию "современного открытого общества" в противоположность "традиционному закрытому". Учитывая изложенное, в настоящее время особый интерес и актуальность приобретает проблема реализации политической модернизации в современной России. Более того, можно с уверенностью говорить о том, что в условиях смены политического курса, формирования социального государства реализация мероприятий политической модернизации имеет огромное значение в целом для развития России.

### Ключевые слова:

Политическая модернизация, структура управления, конституционализм, развитие, государство.

**П**ри исследовании правительственного конституционализма в контексте политической модернизации России в позднеимперский период, решим блок вопросов:

- ◆ правительственный конституционализм как феномен политической модернизации;
- ◆ конституционные проекты в России позднеимперского периода и их историческая судьба.

В результате преобразований, развернувшихся в России с 1861 года здание российской государственности было обновлено, однако его вершина – верховная государственная власть – осталась прежней, то есть самодержавно-монархической. Принятие важнейших государственных решений, издание законов, назначение высших должностных лиц – все это, как и прежде, являлось исключительной прерогативой императора. В политической системе Российской империи так и не появилось общегосударственного представительного органа, хотя необходимость его учреждения вполне осознавалась в правительственных кругах еще в период царство-

вания Александра I. Полномочия императора, порядок осуществления им законодательной и правительственной власти, правила престолонаследия, статус членов императорской фамилии закреплялись правовыми актами, которые назывались "основными законами", однако название это не было в данном случае синонимом слова "конституционные". Законы именовались "основными" только потому, что касались верховной государственной власти.

Между тем логика государственных преобразований, проводившихся с начала 60х годов XIX века, – и в особенности, линия общественной эволюции, намеченная судебной и земской реформами – вела Российское государство к той стадии развития, на которой появляются и общественное представительство, и конституция. Это понимали многие образованные люди в России. Правда, относились они к такой перспективе по-разному: одни считали превращение самодержавно-монархического правления в конституционно-монархическое благой для России переменой, другие видели в этом процессе не

только благие, но и вредные последствия, третьи рассматривали общественное представительство и конституцию в качестве явлений, способных разрушить Российское государство, и соответственно любые шаги, ведущие к появлению представительного органа, обладающего законодательной властью, и к последующей замене самодержавного строя конституционной монархией, оценивали как опасные для России.

Б. Н. Чичерин, посвятивший сущности конституционного вопроса специальную работу, видел в государственном строе народного представительства, закреплённом конституцией, неизбежную ступень исторической эволюции общества и считал только такой строй соответствующим природе человека.

Предпринятая в России в начале 80х годов XIX века попытка ввести в государственный строй Российской империи элементы общественного представительства, а в последующем придать ему конституционную форму не была первой. Государственная реформа, предполагавшая создание общероссийского представительного органа и принятие конституции, готовилась в правление Александра I: в 1801–1802 годах план такой реформы обсуждал "Негласный комитет", затем М. М. Сперанский разработал "план всеобщего государственного образования" [10, С. 5], и наконец, к осени 1820 года была составлена Государственная уставная грамота Российской империи, которая являлась, по существу, проектом конституции.

В период правления Екатерины II конституционный проект вынашивал Н. И. Панин. Он был главным воспитателем цесаревича Павла Петровича и надеялся, что, став императором, его августейший воспитанник осуществит данный проект.

Попытка ограничить самодержавие законодательным актом конституционного характера предпринималась в России и в 1730 году – членами Верховного тайного совета при восшествии на престол Анны Иоанновны. Она не осуществилась из-за того, что "верховники" не получили поддержки своему плану со стороны дворянства.

Самодержавно-монархическая форма правления обыкновенно считается традиционной и судьбоносной для русского общества. Факты показывают, что столь же традиционными для России являлись и попытки преобразования самодержавия в конституционно-монархический строй, при котором император осуществляет законодательную власть с участием представителей от общества.

Такие попытки неоднократно предпринимались на протяжении XVIII и XIX веков. И хотя все они потерпели по разным причинам неудачу, это совсем не означает, что

для их успеха не было никаких шансов. Не случись покушения на Александра II, разработанный М. Т. Лорис-Меликовым план привлечения общественных представителей к законосовещательной деятельности скорей всего был бы приведен в исполнение. А это в свою очередь открыло бы путь для дальнейшей реформы государственного строя Российской империи.

История так называемой "конституции Лорис-Меликова" представляет особый интерес и поучительна во многих отношениях. Данная история завязалась в последние месяцы царствования Александра II, а развязка ее произошла в первые месяцы правления Александра III. Воспринимавшийся как конституционный, вопрос о введении элементов общественного представительства в государственный строй России стал полем ожесточенной идеологической битвы между различными группами сановников: с одной стороны, теми, кто составлял ближайшее окружение Александра II, с другой – теми, кто объединялся вокруг Александра III. Главным выразителем идеологических доктрин первой группировки выступал министр внутренних дел М. Т. Лорис-Меликов, главным идеологом второй являлся оберпрокурор Святейшего Синода К. П. Победоносцев.

В свете событий начала 80х годов XIX века битва между этими группировками представляла столкновением идеологий двух царствований – Александра II и Александра III. Неслучайно, сановники, проигравшие ее, а именно: М. Т. Лорис-Меликов и его сторонники, вынуждены были покинуть правительство. Победоносцев же и его единомышленники заняли в сановном окружении Александра III господствующее положение [4, С. 122].

Однако с точки зрения всей политической истории Российской империи эта идеологическая битва имела более глубокий исторический смысл: она была продолжением борьбы между двумя традициями в русской политической идеологии: самодержавно-монархической и конституционно-монархической.

Непосредственное участие в реформах Александра II, принял Бунге, который входил в состав Редакционных комиссий, учрежденных для подготовки отмены крепостного права, а также комиссий для преобразования банковской системы и разработки либерального университетского устава.

Далее, заняв пост министра внутренних дел, В.К. Плеве, был одним из ключевых в выработке направления внутренней политики, он взял курс на реформы [8, С. 23]. Он считал, что судьба России зависит от разрешения четырех главных вопросов: крестьянский, еврейский, рабочий и учебный. В 1904 он был убит и его пост занял Святополк-Мирский. Он считал, что Россия может выжить только в том случае если Николай 2 будет опираться на

всеобщее доверие общества, но для этого нужна конституция.

*Одним из главных вопросов был аграрный.*

*В правительстве обозначалось 2 подхода по решению этого вопроса:*

1. консервативный подход, его идеологом был Плеве.
2. модернизационный подход, идеолог Витте. Плеве считал, что при разрешении крестьянского вопроса нужно сохранить дворянское землевладение. По мнению Витте император должен опираться в разрешении крестьянского вопроса не на дворян, а на зажиточное крестьянство. В аграрной политике существовало 3 основных вопроса: сословный строй, неотчуждаемость наделов, неприкосновенность общины и круговой поруки [2, С. 33]. В 1902 г в России была отменена крестьянская община, а также создан крестьянский банк.

Наиболее значимые по своим последствиям преобразования были проведены при непосредственном участии Н. И. Святополка-Мирского в 1886–1891 годах. По всей видимости при всем своем консерватизме Н. И. Святополк-Мирский все же не был махровым реакционером и ретроградом, вполне осознавал реалии и требования

эпохи. Именно он по свидетельству целого ряда источников был инициатором и первым сторонником идея и проекта административно-территориальной реформы, предполагавшей присоединение Приазовья к Области войска Донского. Более полутора лет он беспрестанно апеллировал в Госсовет, Военное министерство и лично Государю Императору Александру III о необходимости и целесообразности такого объединения, как в военно-политическом (охранительном), так и социально-экономическом (прогрессистском) смысле.

В заключение можно сделать вывод, что по сути своей конституционализм был обречен на провал преимущественно по той причине, что аналог подобных реформ при схожих формах правления в западных странах провалился, а в восточных государствах не был ведущим фактором развития. При этом сохранения формально абсолютной власти позволяло намечать программы развития. К тому же интеграция сословного характера общества не было возможным при нерешенности аграрного вопроса. В купе с учетом разнородности привнесенных мнений введение конституционализма основывалось преимущественно на частных инициативных без реальных экономических перспектив.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валуев П. А. 1891. Дума русского во второй половине 1855 года. – Русская старина. Том 79. № 7. С. 508–509.
2. Воронин И. 2011. Правительственный конституционализм в России. Вторая половина XIX в. – Закон и право. № 3. С. 33–34.
3. Гетманский А.Э. 2003. П.А. Валуев и национальная политика самодержавия. Тула. С. 85
4. Зверев В. 2007. Михаил Лорис-Меликов глазами современных историков. – Историк и художник. № 2. С. 121–124.
5. Кузьминов П.А. 2009. М.Т. Лорис-Меликов на службе его величества – Исторический вестник. № 8. С. 405–434.
6. Курцев И.В., Першукевич П.М., Попова Л.Р. 2006. К 100-летию со дня рождения М.И. Тихомирова. – Сибирский вестник сельскохозяйственной науки. № 4. С. 130–133.
7. Пронкин С.В. 2012. Правительственный конституционализм в России XVIII – начала XX века в отечественной историографии. Диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук. М.: Московский государственный университет. С. 26–30.
8. Степанов В.Л. 1998. Н.Х. Бунге: судьба реформатора. – М.: Аспект, 1998. С. 23.
9. Томсинов В.А. 2013. Конституционный вопрос в России в 60–х – начале 80–х годов XIX века. М.: Зерцало. С. 8–9.
10. Чичерин Б. Н. 1878. Конституционный вопрос в России. Рукопись. С. 5–6.

© Н.В. Васильев, (vasil'ev\_nv@list.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ИНОСТРАННЫЕ ПОСТАВКИ ОРУЖИЯ В РОССИЮ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

### FOREIGN ARMS SUPPLIES TO RUSSIA DURING THE FIRST WORLD WAR

*P. Vinogradov*

#### Annotation

This article discusses issues of logistical support allies of the Russian Empire during the First World War. Shows the value of overseas shipments in supplying the Russian army, the main types of weapons – rifles, cannons, machine guns and ammunition. The basic factors influencing the volume and efficiency of the Union logistical assistance.

**Keywords:** logistical assistance, foreign supply of military equipment, the mechanism of accommodation and arms purchases abroad.

**Виноградов Павел Валентинович**

Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиала Санкт-петербургского университета ГПС МЧС России

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы материально-технической помощи союзников Российской империи в годы Первой мировой войны. Показано значение иностранных поставок в деле снабжения российской армии, основными видами вооружений – винтовками, артиллерийскими орудиями, пулеметами и боеприпасами к ним. Выявлены основные причины, влиявшие на объемы и эффективность заграничных поставок военного имущества.

#### Ключевые слова:

Материально-техническая помощь, иностранные поставки военного имущества, механизм размещения и закупки вооружений за границей.

Война 1914–1918 гг. сыграла большую роль в истории мировой цивилизации. Даже более кровопролитная Вторая мировая война в Европе имела меньшие геополитические последствия, чем первая, в итоге которой рухнули четыре империи, и возникло более десяти новых государств. Первая мировая война обнажила глубокий кризис в снабжении русской армии предметами военного имущества. Армия, промышленность и правительство оказались не подготовленными к затяжной и крупномасштабной войне. Ничтожная производительность наших казенных заводов в сравнении с предъявленными войной требованиями, не давали никаких надежд на благоприятное разрешение этого вопроса, поэтому военное ведомство обратилось к частной промышленности, а главное к заказам за границей [1]. Заграничные поставки от союзников по Антанте, виделись царскому правительству одним из основных способов ликвидации кризиса вооружений.

В отличие от ленд-лиза времен Второй мировой войны, получившего широкое освещение в исторической литературе, попытки царской России преодолеть кризис вооружений при помощи заказов у союзников оказались незаслуженно обойденными вниманием историков.

Роль западных поставок в оснащении вооружением российской армии в годы Первой мировой войны традиционно оставалась на периферии советской историографии. К тому же данная тема с начала 30-х годов подвергалась сильной идеологизации. Это накладывало отпеча-

ток на рассмотрение вопросов материально-технической помощи, размеры которой определялись как ничтожные и, следовательно, не играющие важной роли в повышении боеспособности российской армии. Так в работе признанного специалиста по экономическому развитию России в период Первой мировой войны А.Л. Сидорова отмечается что: "Поставки предметов чисто боевого снабжения (винтовки, снаряды, патроны, пулеметы) составляли сравнительно небольшой процент от внутреннего производства" [6].

Данное положение можно объяснить отсутствием современных исследований по данному вопросу и скудностью статистических данных приведенных лишь в нескольких специализированных работах вышедших в свет в первой половине XX века, в которых приводится статистический материал по поставкам лишь основных видов вооружения, причем в различном хронологическом порядке [2,3]. Для одних видов вооружений даются данные о поставках лишь до 1 июля 1916 г., оставляя за рамками рассмотрения вторую половину 1916 г. и 1917 г., для других на 1 июля 1917 г. что не может не сказываться на оценках объемов предоставленной союзниками помощи.

Однако подсчеты и опубликованных статистических данных о поставках только, одних, военных предметов материально-технического имущества могут показать иную картину, нежели раньше, не говоря уже об учете иностранных поставок интендантского имущества, медикаментов, а также железнодорожного транспорта, станков и т.д.

В данной статье мы остановимся на рассмотрении заграничных поставок только основных видов вооружений – винтовок, артиллерийских орудий, пулеметов и боеприпасов к ним.

Как известно с началом войны в российской армии резко обнажилась нехватка артиллерийских орудий и боеприпасов к ним, а также стрелкового оружия. Поэтому первоочередные меры царского правительства были направлены на приобретение за границей именно этих видов вооружений.

К закупкам и размещению заказов на производство винтовок и боеприпасов к ним российское правительство обратилось уже осенью 1914 г. так что в действующей армии во время войны насчитывалось до 10 винтовок различных систем.

В Италии в течение 1914–1915 гг. были приобретены винтовки системы Веттерли. Переговоры о покупке винтовок начались еще осенью 1914 г. в количестве 1 млн. штук. Переговоры шли чрезвычайно трудно как из-за постоянно меняющихся требований итальянской стороны, которая в обмен на поставку ружей требовало поставки пшеницы. Так из-за посредничества Петроградской коммерческой группы Стахеева с одной стороны и итальянских комиссионеров Россели, Сперандео, Петричоне и др. которые еще более задерживали переговоры. В итоге переговоры затянулись почти на год и были завершены вице-адмиралом А.И. Русиным на Лондонской конференции в ноябре 1915 г. Согласно заключенному договору итальянская сторона уступала нам 500 тыс. винтовок системы Веттерли из которых в Россию поступило 400 тыс [4].

В Японии в 1914 –1915 гг. было куплено 600 тыс. винтовок системы Арисака и 35.400 винтовок той же системы изготовленных для Мексики[3]. В Великобритании нам непосредственно удалось приобрести в 1915 и 1916 гг. 128.000 винтовок системы Арисака [3].

В США было заключено несколько контрактов на производство винтовок с фирмами Винчестера, Ремингтона и Вестингауза, которые должны были поставить соответственно 300.000, 1.500.000 и 1.800.000 трехлинейных винтовок, со сдачей с ноября по март 1917 г. [3] К установленному в контрактах сроку полностью заказ выполнила только фирма Винчестера, предоставив 300.000 винтовок под русский патрон из которых было непосредственно доставлено в Россию 299.000 штук [3]. Компании Ремингтона и Вестингауза, свои обязательства к указанному сроку не выполнили и контракт с ними был вынужденно продлен, с уменьшением количества производства винтовок для компании Ремингтона до 1 млн. К марту 1917 г. Ремингтон произвел только 131.443 винтовки, тогда как согласно условиям контракта только в течение первых двух месяцев после подписания контракта должен был сдать 50 тыс. винтовок. Вестингаузен к установленному сроку предоставил 226.225 винтовок, хотя в контракте планировалась ежемесячно сдавать до 150 тыс. винтовок в месяц! Причины

столь неудовлетворительного исполнения контрактов представители американских фирм объясняли сложностью развертывания массового производства. При этом качеством первых экземпляров винтовок произведенных двумя выше указанными заводами в начале 1916 г. Главное артиллерийское управление оказалось недоволено. Поэтому для улучшения качества производства на заводы Ремингтона и Вестингауза были командированы наши техники и специалисты в области производства 3-х линейных винтовок. В итоге контракт с этими фирмами был продлен, и к январю 1918 г. фирма Вестингаузен произвела 1.073.560 винтовок, из которых в Россию было отправлено 769.520, а остальные 304.040 русских 3-лин. винтовок остались в Англии. От фирмы, Ремингтон поступило 840.307 винтовок [3].

Всего же за рубежом в счет заключенных контрактов было получено 4.118.267 винтовок, из которых в Россию поступило 3.713.227. Учитывая, что отечественная оружейная промышленность, произвела за годы войны 3.300.000 винтовок то в количественном отношении поставки винтовок приобретенных у союзников составят весомый аргумент в деле вооружения царской армии [5]. Однако среди приобретенных винтовок, винтовки системы "Гра", "Гра-Кропачек", и "Веттерли" были уже устаревшими, и поступали на вооружение в запасные батальоны и тыловые подразделения, а большая часть винтовок была поставлена в Россию только 1916–1917 гг.

Союзные державы стали основным поставщиком пулеметов для российской армии. Основным поставщиком пулеметов для российской армии стали американские фирмы "Кольт", "Соваж", "Марлин", "Бирминоль", а также фирма Веккерс которой, английское правительство передало заказ на производство пулеметов "Максим". Общее количество заказанных за границей пулеметов составляло 42.450 единиц. К концу 1917 г. в Россию было доставлено 42.438 штук, причем 79 % пулеметов были произведены в США. Если учесть что за годы войны отечественная промышленность произвела 28 тыс. пулеметов, то вклад союзников в деле оснащения российской армии автоматическим оружием следует признать очень значительным и важным. Однако необходимо отметить, что основная масса пулеметов была поставлена в Россию только в 1917 г.

Приобретались у союзников и патроны к винтовкам и пулеметам как отечественного производства (3-х линейные), так и иностранного (Веттерли, Гра –Кропачек). Наиболее крупные заказы были даны на производство патронов для 3-х линейных винтовок американским фирмам Ремингтон –500.000.000 штук, Винчестер – 300.000.000 штук, Юнайтед Картридж Комп. – 200.000.000 штук [4]. В течение войны от этих трех фирм было принято 832.098.000 3-х линейных патронов, из которых 816.153.000 патронов было отправлено в Россию [4]. Кроме того, одновременно 3-х линейные патроны закупались в Англии – 611.633.400 и Японии – 7.000.000 [4]. Всего же в Россию было поставлено

1.434.786.400 3-х линейных патронов.

Закупались за границей патроны к ружьям и пулеметам зарубежного образца, боеприпасы к которым у нас не производились, либо производились в ограниченном количестве, вследствие чего в них ощущался постоянный недостаток. К примеру, в 1915 г. на одну винтовку Ариаса приходилось всего 200 патронов [2].

Всего по заграничным контрактам мы получили 3.595.757.762 штук патронов, из этого количества 2.160.971.362 это патроны к стрелковому оружию иностранного производства. Патронов к 3-х линейным винтовкам было получено 1.434.786.400 тогда как за четыре года войны три отечественных завода произвели для нужд армии 4.386.478.000 патронов [3]. В итоге можно констатировать что несмотря на то что некоторые иностранные поставки патронов были выполнены не в полном объеме, как например с заказами в США, тем не менее они сыграли существенную роль в снабжении царской армии.

Велико было значение поставок артиллерийского имущества от союзников. Потребности армии в артиллерийском вооружении были очень высоки и росли в геометрической прогрессии. Летом 1915 г. Ставка требовало единовременно 500 орудий, в ноябре 1500 орудий, а в начале 1916 г. 560 орудий в месяц! При том, что орудия крупных калибров в стране не производились и закупались исключительно за границей. В 1915 г. поступление орудий крупного калибра осуществлялось только за счет приобретенных в Японии, Англии и Франции [1]. Кроме того, российское правительство приобретало за границей и гаубицы, зенитные орудия, минометы.

В течение войны у союзников было приобретено 1617 орудий крупных калибров (от 107 мм до 305 мм) получено к 1917 г. было 1046 единиц. Наибольшее количество поставленных тяжелых орудий приходится на долю Франции – 584, Японии – 225, Англии – 196, США – 41 [3]. Для сравнения к началу войны в царской армии насчитывалось 795 орудий крупного калибра, а к 1917 г. 2 560 [5].

Орудий легкого и среднего калибра поставлялись в следующих количествах: США – 37 –мм пушки Мак-Леона – 18 штук; Франция – 90–мм пушки –150 штук, 75–мм пушки –1; Англия – 40–мм пушки Виккерс – 12, 75–мм пушки –5; Япония – 75–мм пушки 586 штук. Общее количество составляет 772 орудий.

Минометы и гаубицы: Англия 89–мм. – 33; 9,45–дм. – 30 штук; 114–мм. гаубицы – 400 штук. Франция – 58–мм минометы –110 штук; 240 –мм минометы –12 штук; бомбометы Азена – 928; итого 1513 штук. При этом необходимо учитывать, что некоторые виды минометов у нас производились в недостаточном количестве из-за сложности производства. Например, за весь период войны производство 89–мм минометов наладил только Путиловский завод и произвел всего 113 минометов или около 10% от установленной потребности.

Всего же за годы войны нам было поставлено 3.331

орудие различного калибра и назначения, а орудия крупного калибра 155–мм, 203–мм, 280–мм для подразделений тяжелой артиллерии особого назначения поставлялись только из-за границы. Однако необходимо признать, что больше половины поставок артиллерийских орудий приходилось на 1916–1917 гг., а основную потребность в полевых орудиях калибра 76–мм., 122–мм. гаубиц удовлетворялись за счет собственного производства.

Аналогичная ситуация складывалась и в снабжении нашей армии артиллерийскими боеприпасами к артиллерии крупного калибра. На январь 1917 г. ежемесячная потребность в боеприпасах для тяжелой артиллерии исчислялась цифрой в 33.000 снарядов, а отечественная промышленность могла произвести 17.679 снарядов ежемесячно. Поставки снарядов для артиллерии крупного калибра начали происходить с начала 1916 г. и к концу 1917 г. от союзников было получено 86.750 снарядов [3]. К орудиям среднего калибра от союзников было получено 2.649.845 снарядов, в то время как отечественная промышленность произвела около 8.500.000 артиллерийских снарядов.

Большая зависимость российской армии от заграничных поставок выявилась в деле снабжения порохом и взрывчатыми веществами. К 1915 г. годовая потребность в взрывчатых веществах исчислялась в 4.400.000 пудах, что в 15 раз превосходило общее довоенное производство взрывчатых веществ. Большинство русских заказов на порох давалось американской фирме Дюпон, но к заказам были привлечены и другие американские фирмы: "Геркулес", группа Моргана, "Провиданс", "Ноннабо", "Обаньон". Заказы пороха и взрывчатых веществ выполнялись в Америке исправно как в отношении сроков поставки, так и в отношении качества продукции. Размещались заказы на производство взрывчатых веществ и в Англии, Италии, Японии, Франции. Всего для русской армии в период войны 1914–1917 гг. было изготовлено 6 млн. пудов взрывчатых веществ из которых 3.228.000 пудов, или 62%, получено из-за границы [3].

В итоге можно констатировать, что заграничные поставки военного имущества играли значительную роль в деле снабжения царской армии. Однако их организация сталкивалась с рядом трудностей, которые не позволяли повысить их эффективность и значимость для вооружения российской армии.

На размеры и масштабы заграничных поставок, особенно в 1914–1915 гг. негативное влияние оказывало отсутствие четкой схемы их размещения и специализированных межгосударственных органов. Фактически каждое царское ведомство самостоятельно занималось размещением заказов за рубежом, используя услуги посредников, что вело к удорожанию контрактов. Подобная система организации закупок оружия создавала вокруг заграничных заказов весьма нервную обстановку, поскольку среди них часто встречались аферисты, желающие нажиться на выгодной продаже товаров военного

назначения. В итоге, нередко получалось, что фирмы, с которыми правительственные ведомства при посредничестве комиссионеров заключали договора, оказывались дутыми, либо их производственные мощности были настолько малы, что не позволяли выполнять заказы в полном объеме. В таком случае, контракт объявлялся расторгнутым, и нашим заказчикам приходилось искать новых исполнителей, а в некоторых случаях комиссионеры, получив задаток, попросту исчезали. Военное ведомство имело несколько случаев, когда произведенные за границей переговоры никаких реальных результатов не давали, так было с предложением американских винтовок неким Гинни, с поставкой ружей Краг-Юргенсона и с винтовками Веттерли [1].

Пресечь подобную практику и создать централизованный механизм размещения и закупки вооружений за границей удалось только в конце 1915 г. путем создания особых межгосударственных закупочных комиссий в США, Великобритании. Совет министров в начале 1916 г. постановил, – "что все заказы правительственных учреждений и лиц должны идти через соответствующие правительственные, а не общественные организации" [1].

На масштабы заграничных поставок так же существенное влияние оказывали финансовые возможности царского правительства. Начиная с середины 1915 г. оплата заграничных заказов производилась за счет кредитов предоставленных союзниками, главным образом Великобританией. Председатель Русского заготовительного комитета в Англии в телеграмме министру финансов отмечал: "Отсутствие свободного кредита самым пагубным образом отражается на размещении заказов. Не только новые заказы трудно провести, но и некоторые заказы уже окончательно решенные фактически не размещаются за отсутствием кредитов" [1]. Выявилась

жесткая зависимость объемов российских заграничных поставок вооружений от размеров кредитов, предоставляемых Великобританией.

Еще одним фактором, влиявшим на военно-техническое сотрудничество, являлись промышленные возможности союзников. Все воюющие стороны столкнулись с проблемой перевода экономики на военный лад, массового развертывания военного производства, которые требовали значительного времени. Иностранные заводы, не приспособленные для быстрого и массового выпуска военной продукции, были не в состоянии быстро выполнить российские военные заказы, что неизбежно вело к отсрочке выполнения контрактов, значительным задержкам в производстве оружия, а также в некоторых случаях низкому качеству произведенной продукции. Военный министр А.А. Поливанов в докладной записке отмечал: "Некоторые заграничные заводы в виду перегруженности принятыми для исполнения заказами крайне не аккуратны в отношении сроков поставки, что конечно в свою очередь отзывается и на ходе дела снабжения" [1].

Немаловажным фактором в несвоевременных поставках оружия в Россию являлась и нехватка транспортных судов, что привело к серьезному кризису в доставке грузов в конце 1915 г. Этим в частности объясняется и несовпадение количества принятого за рубежом военного имущества с фактическим количеством доставленного непосредственно в Россию.

Все эти факторы в конечном итоге оказывали значительное влияние, как на размеры союзной помощи, так и на ее эффективность. В итоге стройную систему организации заграничных заказов удалось наладить лишь к концу 1915 г., поэтому основной поток союзной помощи пришелся на 1916 – 1917 гг., когда пик кризиса вооружений царской армии уже прошел.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА) Ф. 2000. (Переписка Главного управления Генерального Штаба с военными агентами в Англии, США, Франции). Оп. 1.
2. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА) Ф. 2003. (Документы полевого управления войск при верховном главнокомандующем). Оп. 1.
3. Барсуков Е. Артиллерия русской армии 1900–1917. – М.: Воениздат, 1948–1949. Т.2.
4. Залюбовский А. П. Снабжение русской армии в Великую войну винтовками, пулеметами, револьверами и патронами к ним. – Белград, Центральное правление общества офицеров артиллеристов за рубежом, 1936.
5. Мировая война в цифрах – М–Л.: Госвоениздат, 1934.
6. Сидоров А.Л. Экономическое положение России в Первой мировой войне – М.: Наука, 1975.



## ХАКАССКАЯ НАРОДНАЯ МЕДИЦИНА

**Горбатов Леонид Васильевич**  
Соискатель, Хакасский научный  
исследовательский институт языка,  
литературы и истории. Научный  
сотрудник муниципального  
автономного учреждения культуры  
музея-заповедника "Хуртуях тас"

### KHAKASS FOLK MEDICINE

*L. Gorbatov*

#### Annotation

Khakass folk medicine (HNM) – хак. Khakas chonyn hazygy, now is a set of irrational (religio-magical) and rational (the material and practical) methods of healing, prevention, diagnosis and treatment based on the experience of many generations of people, preserved in the original folk tradition. In HNM as there are traces of Mongol-Tibetan and Russian folk medicine home. Formation of modern HNM in the territory of the Khakass-Minusinsk depression began in the Middle Ages, when the Turkic, Mongol or Finno-Ugric tribes eventually formed the main ethnic groups united in 1918 general ethnonym "Khakass".

**Keywords:** Khakassia, folk medicine, ethnic group, the shaman.

#### Аннотация

Хакасская народная медицина (ХНМ) – хак. хакас чонын хазыгы, в настоящее время представляет собой совокупность иррациональных (религиозно-магических) и рациональных (материально-практических) методов оздоровления, профилактики, диагностики и лечения, основанных на опыте многих поколений людей, сохранившемся в самобытных народных традициях. В ХНМ также прослеживаются следы монголо-тибетской и русской народно-бытовой медицины. Формирование современной ХНМ на территории Хакасско-Минусинской котловины началось в период средневековья, когда из тюркских, монгольских или угро-финских племен окончательно сложились основные этнические группы, объединенные в 1918 году общим этнонимом "хакасы".

#### Ключевые слова:

Хакасы, народная медицина, этнические группы, шаман.

До середины XIX века этнические группы хакасов вели преимущественно кочевой образ жизни, полностью находясь в зависимости от природных условий края. Характерной чертой их культуры и мышления было целостное анимистическое мировосприятие, не отделяющее родовые коллективы от одухотворенной среды обитания. Люди и духи составляли население жизненного пространства взаимоединных трех миров (небесного, земного и подземного), причем духи в этой модели мироздания были гораздо могущественнее человека и требовали по любому поводу для проявления своей благосклонности больших или малых обрядов. Поэтому в недалеком прошлом вся народная медицина хакасов, впрочем, так же как и их соседей алтайцев и тувинцев, была иррациональной, т.е. религиозно-магической. Можно предположить существование в средневековой Хакасии четырех разновидностей народных медийцин – сагайской, качинской, кызыльской и койбальской. Но в настоящее время уже почти невозможно с уверенностью говорить об отличиях в медицинской практике названных этнических групп.

В конце XIX – начале XX в. национальный быт и культура стали рушиться, уступая место новым формам ведения хозяйства, вызванным переходом от кочевого состо-

яния к оседлости. Одновременно происходила русификация населения и принудительная христианизация, вызвавшая такое явление, как двоеверие. Окончательно анимистическое мировоззрение было разрушено в 30-е годы прошлого века в результате проведения коллективизации и деятельности воинствующих безбожников. В это время народная медицина в своем иррациональном виде практически себя утратила, сохранив преимущественно рационально-практическую часть, воспринимаемую теперь ошибочно как подлинную ХНМ.

Болезни в Хакасско-Минусинском крае с давних пор лечили шаманы (хам, множ. ч. хамнар) и знахари (имчил, пилгчи). Они имели свои выраженные отличия, специализации, формы и правила инициации и обучения, диагностические приемы и способы лечения. Шамана на служение избирали горные духи (таг ээзи) и, только если он прошел испытание "шаманской болезнью" (оліп тірілбинче), они его инициировали. Шаманы отличались по уровню квалификации, обусловленной, видимо, генетической одаренностью (силой) к умению погружаться во время камлания (хамдых) в иллюзорный мир (хамдых чирі), общению там с духами и возможностью активно управлять своими служебными духами – тос, совершая дальние путешествия.

В большей степени, чем другие, хам имчил "шаман-знахарь" мог совершать хамнар – "служение над больным". Он брался лечить любые внутренние, психические или эпидемические заболевания, с которыми не в состоянии был справиться знахарь. Шаман должен был знать многочисленные требы – подношения или жертвоприношения, хак. киректепчеткен ниме – букв. "то, что нужно, необходимо" для проведения обрядов (животные, растения, пища, лекарства), согласно желаниям каждого из духов. Он прекрасно помнил огромное количество ритуальных правил и текстов, чувствовал строй и ритм, обладал развитым интуитивным стихосложением, без которого невозможно было бы общаться с духами, понимавшими только рифмованную речь.

Знахарь, в отличие от шамана, не проходил через шаманскую болезнь и потому не имел служебных духов-помощников тёсей (хак. тос). Знахарство было семейным занятием, унаследованным от предков. Но некоторые люди начинали лечить только после того, как их испытали горные духи на предрасположенность к шаманству. Если испытываемые люди не проходили строгую проверку, но обладали такими качествами как смелость, сметливость и любознательность, их наделяли разными дарами-умениями – править животы, головы, складывать и вправлять кости или принимать роды. Знахарь, как и шаман, сначала обращался к духам предков или непосредственно к духу болезни, которые сообщали какими действиями и подношениями можно его задобрить и, по сути, изгнать. Массаж, прижигания, купания, компрессы и пр. тоже когда-то были частями лечебных обрядов, но постепенно утратили сакральность и стали теперь обычными бездуховными действиями.

Само по себе здоровье, т.е. отсутствие недугов, болезней, понималось в народе как благорасположенность незримого населения одухотворенной окружающей среды. Болезни, несчастья, неудачи расценивались как наказание (подавление жизненной силы) высшими духами жизненного пространства за совершенные по отношению к ним проступки. Независимо от этого низшие подземные и земные вредоносные духи, называемые в совокупности айна, все время старались досадить людям, принося болезни или забирая у них жизненную силу. Они являлись "когда хотели", вызывая эпидемии или другие серьезные заболевания. Шаман с помощью своих служебных духов определял причину происхождения недуга и, найдя духа вызвавшего его, договаривался с ним об условиях освобождения человека. Знахари по известным им признакам и расспросам узнавали кем вызвана болезнь и предпринимали соответствующие лечебно-обрядовые меры.

Народная медицина хакасов располагала большим набором натуральных средств лечения. Все что растет, живет и находится в земле, считалось целебным и использовалось по требованию того или иного духа болезни. Считалось, что, обладая от природы бесхитростью, каждый дух прямо указывал на то, что может его изгнать, будь это дым растений, мазь, настойка, отвары, порошки и пр.

По мере разрушения целостности анимистического сознания лекарственные средства утратили свою сакральность и стали обычными препаратами современной народной медицины, предназначенными для лечения тех или иных болезней без их персонификации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бутанаев В. Я. Хакасская народная медицина // Генезис и эволюция этнических культур Сибири. – Новосибирск, 1986. – С. 94–113.
2. Минусинские и ачинские инородцы. (Материалы для изучения). Статьи А. А. Кузнецовой и П.Е. Кулакова. – Красноярск, 1898. – 300 с.
3. Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В.Радловым. Том IX. Наречия урянхайцев (сойотов), абаканских татар и карагасов. Тексты собранные и переведенные Н.Ф.Катановым – С.–Петербург, 1907. – 660 с.
4. Яковлев Е. К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и Объяснительный каталог этнографического отдела музея. – Минусинск, 1900. – 212 с.

© Л.В. Горбатов, (gorbatovl@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ**

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

*Традиции. Инновации. Успех!*

**И МИБО**

## К АНАЛИЗУ ПОЛИТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ МАЙКЛА ФРИДЕНА

*Гузикова Мария Олеговна*

*К.ист.н., Уральский федеральный  
университет им. первого Президента  
России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург*

### TOWARDS THE ANALYSIS OF POLITICAL CONCEPTS: M. FREEDEN'S METHODOLOGY

*M. Guzikova*

#### Annotation

This article gives an overview of the methodology elaborated by political scientist of the Oxford school Michael Freeden for the analysis of ideology (ideologies) and political concepts. Freeden defines the subject of ideology and makes a distinction between political philosophy and ideology. Special attention is given to the function of ideology as the instrument of influencing political thought-behaviour and political decision-making. Freeden's analysis integrates approaches of political science and methods of linguistics, anthropology and history of ideas. Freeden defines ideology as a grouping of political concepts. Political concepts, in their turn, consist of ineliminable and interchangeable components. The choice of components has to follow the logical and cultural adjacency. However, their meaning is deprived not from the sum of the components' meanings but through their place in the conceptual cluster. During the interaction of concepts their meaning is being decontested. Conceptual cluster contains central concepts, adjacent concepts, peripheral and marginal concepts. This cluster is dynamical, concepts in it can move from one position to another. There is not one ideology, but variants of it (not one liberalism, but liberalisms). Freeden's approach may be used for the analysis of political concepts in any given political text.

**Keywords:** M. Freeden, political concept; ideology; morphology of ideology as methodology of ideology research.

#### Аннотация

В статье рассматривается методология, предложенная оксфордским политологом Майклом Фриденом для изучения идеологий и составляющих идеологии политических концептов. Особое внимание уделяется тому, как Фриден определяет предмет и функции идеологии как инструмента управления политическим сознанием и принятия политических решений. Новизна данной статьи видится в том, что в русскоязычной литературе методология Фридена впервые представлена в развернутом виде. Актуальность введения данного материала в научный оборот обусловлена тем, что метод изучения идеологий Фридена интегрирует в политическую науку способы анализа, разработанные в рамках лингвистики, антропологии, истории идей. Описываются представления Фридена об идеологии как группе политических концептов, состоящих из стабильного и вариантных компонентов, выбор которых обусловлен логически и культурно. Рассматривается идея о взаимодействии концептов, в результате которого происходит "деконтекстуализация" значения того или иного концепта, поскольку матрица идеологии является динамичной и концепты в ней могут перемещаться с одной позиции на другую. Подчеркивается мысль Фридена о том, что не существует одной идеологии, а существуют варианты (не либерализм, но "либерализмы"). Утверждается, что методология анализа политических концептов может быть использована для любых политических текстов.

#### Ключевые слова:

Майкл Фриден; политический концепт; идеология; морфология идеологии как методология изучения идеологии.

### 1. Введение

Феномен политической идеологии рассматривался учеными из разных областей знаний, представляющих различные эпистемологические парадигмы. Изучением идеологий занимается социальная и политическая теория история, в том числе история идей, социальная философия, лингвистика, культурология и антропология и пр. В лингвистике идеология как предмет исследования – не новая тема. И в то же время задача разработки методологии лингвистического изучения и описания идеологий далека от решения. Понятие идеологии востребовано в лингвистике прежде всего при изучении идеологически нагруженного дискурса, т.е. такой речи и таких текстов, в которых явно или неявно проступает политическая акси-

ология, отражающая политические взгляды продуцента дискурса; последний, в свою очередь, посредством этого дискурса стремится объективировать соответствующую систему идеологических установок или, не стремясь к эксплицитной объективации, навязать ее рецепиенту.

Среди разнообразных методологических подходов к изучению идеологии следует особо выделить подход, разработанный оксфордским профессором Майклом Фриденом. Представляется, что она в наибольшей степени подходит для того, чтобы на ее фундаменте можно было бы возвести собственно лингвистическую методологию описания политических идеологий. И хотя этот подход был создан в русле политической науки, он при определенной модификации может быть использован как од-

но из оснований для построения собственно лингвистической теории идеологии. В России работы Фридена не переведены и поэтому известны лишь узкому кругу политологов и политических философов (см., например: [Кожанов, 2010, Меньшиков, 2010, Мусихин, 2011]). При этом в англоязычной традиции Фриден, несомненно, является одним из наиболее признанных теоретиков, изучающих идеологию. При этом он известен не только в ученых кругах, исследования Фридена доступны широкому кругу читателей, поскольку он является автором популярного издания "Идеология. Очень краткое введение" [Freeden, 2003]. В настоящей статье сделана попытка осветить подход Фридена к теории идеологии на основе его главного труда "Идеология и политическая теория: концептуальный подход" [Freeden, 1996].

\* Все цитаты из работ Майкла Фридена, а также из иноязычных работ других исследователей, приведенные в настоящей статье, представлены в переводе автора статьи.

## 2. Методика изучения идеологии Майкла Фридена: общие замечания

Теория Майкла Фридена во многом базируется на выводах его предшественников и, будучи принципиально междисциплинарной, стремится инкорпорировать достижения разных областей знания. Исследователь утверждает, что, во-первых, идеологии производятся и потребляются социальными группами; во-вторых, функциями идеологии являются легитимация, социализация, упорядочивание, руководство к действию; в-третьих, идеологии – это формы политического мышления, отражающие восприятие и концептуализацию существующего или воображаемого социального мира (поэтому мы можем говорить о феномене идеологии как о форме политического мышления и о различных идеологиях, содержащих варианты или разные концепции социально-политического мироустройства); в-четвертых, идеологии связаны с концептом власти, поскольку они являются базой для принятия политических решений и, следовательно, подразумевают влияние и управление людьми; в-пятых, идеологии являются продуктом мысли, при этом Фриден акцентирует внимание именно на этом аспекте исследования идеологий, говоря, что они имеют право быть изученными как самостоятельные продукты мысли с использованием интерпретативных методов.

Фриден подчеркивает, что наряду с важными достижениями в исследовании феномена идеологии существуют и необоснованные предположения. Так, неверно считать, что существуют идеологии, состоящие из взаимоисключающих друг друга систем идей. Напротив, Фриден указывает на то, что две или более идеологии могут выступать в поддержку одних и тех же ценностей. Кроме того, неверно отождествлять идеологию с движением или партией, например, коммунистическая идеоло-

гия разделяется не только членами коммунистических партий.

Стремясь очертить и выделить предмет своего исследования, Фриден призывает различать политическую философию и политическую идеологию. И та, и другая являются формами политического сознания, состоящими из политических концептов и их взаимосвязей. Политическая философия видит свою задачу в поиске истины, пытаясь описать концепты и установить взаимосвязи между ними наиболее рациональным и логичным образом. Это не означает, однако, что политическая идеология, напротив, характеризуется иррациональностью или эмоциональностью. Идеология как инструмент политического мышления и управления обращается одновременно и к разуму, и к эмоциям человека, затрагивает его ценностные установки. Именно это делает ее столь мощным инструментом управления. Д. Белл, к примеру, указывал, что "функцией идеологии является канализация эмоций" [Bell, 1962, p. 400]. При этом идеология как общее понятие, а также частные политические идеологии (например, либерализм, фашизм и пр.) являются все же внутренне рациональными и непротиворечивыми.

Этот двойственный характер идеологии обеспечивает язык, который выступает в теории Фридена важнейшим инструментом фиксации и трансляции идеологии. Поскольку задача идеологии – создавать "карты" концептов для осуществления политического управления, она должна облекаться в определенную языковую форму, посредством которой идеология могла бы обращаться как к рациональным, так и к эмоциональным доводам, удовлетворяя как массы, так и интеллектуалов. Это и отличает идеологию от политической философии, которая не может удовлетвориться такой "неразборчивостью" в аргументации [Freeden, 1996, p. 30]. Подход Фридена направлен на отказ от попыток установить, где правда, а где ложь, где разум, а где эмоция. Вместо этого он предлагает обратиться к интерпретации и декодированию матрицы политических концептов идеологии независимо от того, используются ли концепты в ней намеренно или случайно, сознательно или неосознанно.

Восприятие идеологии реципиентом может расходиться с замыслом продуцента, однако оно имеет, как выражается Фриден, "объяснительную силу огромной значимости" [Freeden, 1996, p. 34]. Ученый указывает, что именно таким образом в лингвистике и антропологии описываются отношения между означающим и означаемым. Таким образом, идеология истолковывается в терминах семиотики с учетом как эксплицитных, так и имплицитных значений знака. Эту аналогию с лингвистикой Фриден всячески подчеркивает, говоря, что основной единицей идеологии и, следовательно, основным предметом анализа теоретика, изучающего идеологии, является политический концепт. Политический концепт имеет словесное выражение, в то же время сами по себе концепты образуют содержательный уровень идеологии, который Фриден уподобляет языковой системе: "Слова –

это внешняя форма концептов. Но концепты составляют теорию, а теория для концептов – то же, что язык для слов: организатор, регулятор, набор правил и закономерностей, грамматика, система" [Freeden, 1996, p. 48]. Таким образом, именно лингвистика (семиология) может стать проводником к пониманию сущности идеологии.

По Фридену, идеологии – это также системы значений, подход, предлагаемый Фриденем, к их изучению отличается от антропологического подхода тем, что они представляют собой не наблюдаемые антропологом непосредственно социальные практики, но дискурсивные структуры, существующие как в устной, так и в письменной форме. Поэтому изучение идеологии направлено на анализ идей, выраженных в тексте, а не на объекты действительности, социальные институты или практики, которые анализирует антропология. Необходимо прежде всего анализ знаков, составляющих язык данной идеологии. При этом встроенность каждого отдельного знака в систему знаков определяет "парадигматическое" значение этого знака; по Фридену, именно оно является носителем идеологически специфического значения. Следовательно, надо изучать именно этот аспект семантики знака.

Карлснейс [Carlsnaes, 1981, p. 6] утверждал, что политический концепт как единица изучения исследователя идеологии – это мысль, непосредственно выраженная посредством слова ("политического понятия"). В свою очередь, по Фридену, концепты – не просто означаемые, не просто абстрактные продукты мысли, а референты, относящиеся к наблюдаемым фактам и конкретным социальным практикам.

### 3. Политический концепт как "строительный материал" идеологии

Политические концепты находятся внутри матрицы идей, относящихся к пониманию и преобразованию мира политики. Политический концепт, например "власть", относится как к реальности, в которой происходит, к примеру, принуждение кого-то к чему-то, так и к мышлению, которое идентифицирует эти действия как принудительные. Политические концепты – это единицы структуры и единицы значения. Под структурой Фриден понимает культурные и исторические образцы, присущие тому фокусу, где идеология создается, а также типы поведения, принятые в данном социуме. То есть анализ идеологии или отдельного политического концепта не может быть валидным без соотнесения смыслового наполнения концептов с внеязыковой ситуацией. Внеязыковой контекст влияет на значение концепта. Как и Ч. Тейлор [Taylor, 1985, p. 38], Фриден убежден, что значение концептов – это результат взаимодействия мысли и фактов внешнего мира. То, насколько политический концепт объясняет широкой публике события или тенденции реального мира, определяет и жизнеспособность концепта. При этом, как указывал Р. Козеллек [Koselleck, 1985, p. 73–91], ин-

терпретация политического концепта должна захватывать не только синхроническую, но и диахроническую перспективу, так как следует учитывать сложившуюся политическую традицию употребления лексем, служащих означаемым для тех или иных политических концептов.

В теории Фридена природа политического концепта оказывается дуальной: с одной стороны, концепт призван вносить упорядоченность в социальный мир и структурировать его, а с другой, его значение зависит от контекста, времени и места употребления. Таким образом, политический концепт не может иметь какого-то одного закрепленного значения, каждый раз, в зависимости от продуцента идеологического дискурса и обстоятельств его создания, значение концепта может меняться. Фриден, с опорой на Л. Витгенштейна, говорит, что значение слов может быть определено только путем наблюдения их употребления в социальном контексте [Freeden, 1996, p. 53], поскольку "понятие языка <уже> содержится в понятии коммуникации" [Wittgenstein, 1958, 8, par. 43]. Важно также, что значение политических концептов определяется и их положением в констелляции других политических концептов. Идеология, таким образом, это сформированный особым образом кластер политических концептов. При этом структура кластера сама влияет на значение отдельных политических концептов кластера.

Политические термины, используемые для выражения политических идей, многозначны. В разных идеологиях и в различных политических контекстах одно и то же понятие может концептуализироваться по-разному. Такие понятия вслед за У. Галли принято называть "сущностно спорными" [Gallie, 1955, p. 167–198]. В рамках одной идеологии, структура которой может быть представлена в виде системы политических концептов, многозначность понятия минимизируется за счет помещения его в этот системный контекст. Развивая эту мысль, Фриден ввел понятие "деконтекстации концепта", которое обозначает лишение политического понятия многозначности за счет того, что содержание одного понятия уточняется и ограничивается в процессе помещения его в систему других понятий.

### 4. Стабильные и вариативные компоненты политического концепта

Морфология политических концептов характеризуется наличием стабильного и вариативных компонентов. Стабильный компонент – это основа концептуального значения, без этого компонента концепт стал бы бессмысленным, однако концепт не может быть редуцирован до этого компонента. Стабильный компонент совпадает с общепринятым (неспециальным) представлением о том или ином политическом понятии. Фриден приводит в пример представление о концепте СВОБОДА, стабильным компонентом значения которого является "неограничение", понимаемое либо как "чувствовать себя свободным", либо как "быть свободным". Без этого компонента

концепт СВОБОДА перестал бы существовать. Однако это не означает, что смысл "не-ограничение" логически необходим для концепта "свобода", а лишь говорит о том, что "не-ограничение" является центральным компонентом значения концепта "свобода" в дискурсивном узусе, причем как в специальном (научном), так и в повседневном. "Люди организовали концепт "свобода" таким образом, что данный компонент стал неизменным и неотделимым от него; хотя мы вольны желать, чтобы другие аспекты свободы, например, саморазвитие или автономия, были бы более центральными или ядерными элементами с точки зрения их важности для человеческой и социальной жизни" [Freeden, 1996, p. 64]. Очевидно также, что "не-ограничение" не покрывает всех возможных аспектов смысла концепта СВОБОДА. Неясно, кто именно должен иметь право на "не-ограничение", желаемое это состояние или нет и пр.

Наличие стабильного компонента концепта обусловлено тем, что концепт – это, по словам Фридена, "артефакт идеи" [Freeden, 1996, p. 65], способ, при помощи которого наш мозг справляется с окружающим миром. Политические идеи становятся "якорями" того или иного концепта, который строится вокруг этой идеи. "Не-ограничение" так же неотделимо от СВОБОДЫ, как "поверхность, приподнятая над землей" неотделима от концепта СТОЛ. Все остальные компоненты могут быть заменяемыми, но "поверхность" является обязательной, без нее стол не будет столом. Хотя и только признак "поверхность, приподнятая над землей" не делает стол столом, для этого необходимы другие, вариативные, компоненты: ножка или ножки, материал, из которого сделан стол, форма поверхности и пр. Без этих конкретных декоративных признаков стол будет только абстрактным понятием. И хотя свобода – это абстрактное понятие, в рамках политического дискурса оно всякий раз как бы должно быть уточнено, и эти уточняющие характеристики критичны для идеологических смыслов, которые несет это понятие в рамках той или иной идеологии. Сам по себе стабильный (или, если использовать более привычные лингвистические термины, "ядерный", "центральный") компонент значения концепта идеологически нейтрален.

##### 5. Универсальные семантические зоны политического концепта

Согласно концепции Фридена, все основные политические концепты должны включать определенные категории, составляющие своего рода универсальные семантические зоны концепта. К ним, в частности, относятся: единица политического анализа, позиция по вопросу о человеческой природе, видение общественной структуры, концепция моральных целей и пр. Кроме того, концепт должен включать специфичные категории, например, концепт ГОСУДАРСТВО должен содержать представление о власти. Помимо универсальных и специфичных категорий, концепт включает в себя некоторое количество

заменяемых компонентов, число которых ограничено контекстом идеологии, другими концептами данного идеологического кластера и пр. Фриден говорит, что идеологии представляют собой семантические поля, в которых каждый компонент взаимодействует со всеми другими и меняется в случае, если меняются другие компоненты. Некоторые концепты в ходе этого взаимодействия могут полностью или частично входить в семантическое поле других концептов. Такое представление о взаимодействии политических концептов соответствует представлению о когнитивной структуре идеологии как системы понятий, где всякий отдельный смысл существует в динамичной и изменчивой взаимосвязи с другими смыслами.

Стабильный компонент концепта обуславливает возможность включения в семантическое поле концепта таких составляющих, которые логически не противоречат "ядерному" компоненту. Таких логически совместимых компонентов может быть множество, но некоторые из них могут не быть культурно совместимыми, то есть не противоречащими социальным практикам, свойственным данному времени и месту, институтам, этическому кодексу, технологии и пр. Кроме того, Фриден указывает на то, что концепт создается людьми, которые могут произвольно, то есть вне зависимости от логического и культурного кода, выбирать те или иные компоненты способы соединения их между собой.

Таким образом, кроме логической и культурной обусловленности компонентов концепта, существует еще и чисто субъективный фактор их отбора. Если в культуре уживаются логически противоречивые компоненты и существует практика их совместного использования, то они могут стать компонентами концепта. Фриден приводит пример логически противоречивой идеи, которая может быть компонентом концепта СВОБОДА: "принуждение к свободе". Именно по этой причине идеологию могут обвинять в "нелогичности", "противоречивости", "нестройности" и пр. С другой стороны, если компонент концепта не противоречит логике, но практики его использования не существует, то компонент не будет использован. Внутри идеологического кластера концептов возможная многозначность и кажущаяся логическая нестройность редуцируются до минимума в контексте других концептов. Семантические поля концептов внутри идеологической концептуальной матрицы (термин Фридена – *idea-environment* [Freeden, 1996, p. 72]) проницаемы, они соприкасаются, дополняя и ограничивая друг друга. Таким образом и достигается "деконтекстуация" концептов (от англ. *contest* "оспаривать").

##### 6. Деконтекстуация значения политического концепта

Значение концептов уточняется, как уже было сказано выше, в контексте других концептов, а не в рамках предложения или сверхфразового единства. Политичес-

кий концепт может иметь дополнительные значения, которые становятся ясны только в структуре других концептов, в структуре идеологического кластера. Некоторые значения могут быть намеренными, а другие – ненамеренными. Возникает проблема многомерности значения концепта, интерпретировать которое можно только принимая во внимание окружающие его идеи. "Морфология политических концептов <...> характеризуется большим количеством вариантов, так как существующие возможности соединения компонентов огромны" [Freeden, 1996, p. 74]. Идеология, таким образом, имеет три уровня анализа: компоненты концепта, концепты и систему концептов.

В языке означающее и означаемое жестко привязаны друг к другу. Одно слово может иметь несколько значений. Идеология, напротив, стремится однозначным образом закрепить отношения между словом, обозначающим концепт, и концептом. "В конце концов, идеологии – это конфигурации деконтекстированных значений политических концептов" [Freeden, 1996, p. 76]. Идеология как таковая и отдельные идеологии стремятся к тому, чтобы избавиться от многозначности политического понятия, сузив его до того или иного понимания в политическом концепте. Только деконтекстация значения политического концепта позволит идеологии соединить мир политических идей и мир политических действий. Конечно же, идеологии не удастся полностью лишить политический концепт его многозначности. Степень деконтекстации будет считаться достаточной тогда, когда сформулированный тем или иным образом политический концепт или система концептов будут восприниматься реципиентом как руководство к политическому действию и принятию политических решений.

Логическая и культурная совместимость, применяемая к анализу компонентов концепта, также справедлива и для идеологии в целом. В идеологическом кластере есть центральные концепты, примыкающие к центру, и периферийные концепты. Так, центральным концептом либерализма является концепт СВОБОДА, к которому примыкают концепты ДЕМОКРАТИЯ и РАВЕНСТВО. Эта констелляция концептов соответствует западной идеологической традиции, в рамках которой свобода реализуется как самоуправление с равными правами и обязанностями для участников самоуправления.

Периферийные концепты часто соотносят идеологическую матрицу со временем и пространством. Такого типа концепты Фриден называет периметром [Freeden, 1996, p. 78]. Периметр отражает то, что центральные и примыкающие к центру концепты помещены в исторический, географический и культурный контексты. На периферии также существуют концепты, не несущие особой важности. Концепты в рамках одной идеологической традиции со временем и в связи с изменениями политического сознания или резкими переменами в политической обстановке могут перемещаться от центра на периферию и обратно. Периметр "вписывает" идеологию в окружаю-

щий мир, позволяет ей стать орудием управления политическим сознанием и служить для принятия политических решений. Центральные и примыкающие концепты, наоборот, придают идеологии тот уровень абстракции, который позволяет ей существовать не только в моменте. Если периферийные концепты мало связаны с центральным и примыкающим концептами и не играют важной роли в соотношении идеологии с реальностью, они могут занимать маргинальную позицию в идеологической матрице. При этом, как уже было сказано, матрица является динамической структурой, и в определенных обстоятельствах концепты могут перемещаться с периферии в центр и наоборот.

### 7. Вариативность идеологической концептуальной матрицы

Подвижность концептов позволяет появляться вариантам идеологий. Так, одного социализма или либерализма не существует, но есть различные реализации либерализма и социализма. Такая подвижность больше свойственна идеологии, нежели отдельному концепту, хотя и компоненты концепта могут меняться. Но в основном концепт меняет свое значение за счет изменения окружения внутри идеологической матрицы и за счет помещения его в разные позиции идеологической матрицы. В целом узнаваемость идеологии, ее относимость к той или иной большой группе идеологий обеспечивается за счет обязательно присутствующих в ней концептов. Но любая идеология (либерализм, социализм и пр.), ставящая перед собой задачу создания полноценной картины политического мира, обычно содержит почти все те же самые концепты, что и другая идеология. Более важно, какое место (центральное, примыкающее к центру, периферийное или маргинальное) занимает тот или иной концепт в матрице данной идеологии, а также какими вариантами семантическими признаками обладают составляющие его концепты.

Так, варианты одной и той же идеологии с большой вероятностью (но не обязательно) будут иметь один и тот же набор центральных концептов, но различный набор примыкающих концептов и с еще большей вероятностью отличный набор периферийных концептов. Фриден в критическом ключе использует для описания вариантов одной и той же идеологии метафору Витгенштейна о фамильном сходстве [Wittgenstein, 1958, 8, par. 67?]. При этом центральное место занимает целый кластер концептов, а не один концепт.

При такой подвижности концептуальной схемы идеологии важную роль занимает позиция ее интерпретатора. Он может воспользоваться диахроническим анализом, сравнивая интересующий его вариант с вариантами, разработанными до и после. Центральные концепты идеологии обычно неспецифичны, а их корректная интерпретация оказывается возможной за счет примыкающих к ним и периферийных концептов.

## 8. Выводы

Фриден неоднократно определяет идеологию как "со-брание политических концептов" [Freeden, 1996, p. 82] или "мультиконцептуальный конструкт" [Freeden 1996, p. 88]. Многие тексты политического характера, не ставящие перед собой задачу дать комплексное описание политической реальности, могут тем не менее подпасть под такое определение. Представляется, что методология Фридена подходит не только для анализа идеологий, но и для анализа текстов политического дискурса вообще, отчасти потому, что политический текст не может быть создан вне идеологии, он несет на себе ее отпечаток. С другой стороны, Фриден отмечает высокую подвижность концептов внутри идеологии, которая зачастую ведет к невозможности идентифицировать принадлежность того или иного текста к какой-то определенной идеологии. Отсюда появление таких определений, как "либеральный социализм", "суверенная демократия" и пр. Таким образом, установить отнесенность текста к определенной идеологии не всегда просто. Фриден говорит, что идеологии могут принимать множество форм. Представляется, что при определенной адаптации к традиции, существующей для анализа концептов в лингвистике, методологию

Фридена можно использовать для анализа политических концептов в различных текстах политического дискурса.

Фундаментально можно говорить о том, что деконтекстуация концептов, о которой говорит Фриден, обеспечивает особый прагматический статус лексем, называющих соответствующий концепт, что структура поля концептов может быть соотнесена с лексико-семантическим полем, отношения между элементами которого подчиняются, однако, не столько логическим принципам семасиологии, сколько принципам политической логики, лежащей в основе тех концептуальных пространств, которые определяют политическое поведение людей, социальных групп и институтов. Методология Фридена при определенной ее доработке может позволить получить доступ к пониманию этой логики через язык, примерно так же, как когнитивная лингвистика посредством анализа фактов языка стремится получить доступ к сознанию.

По Фридену, идеология есть порождение языка, идеология – это языковая структура *par excellence*. Следовательно, можно надеяться, что развитие лингвистических методов может потенциально иметь очень большое значение для политической теории в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гусейнов Г. Ч. Советские идеологемы в русском дискурсе 1990–х. – М.: Три квадрата, 2003. – 272 с.
2. Кажанов О. А. Феномен идейной доктрины в структуре партийной идеологии / О. А. Кажанов // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. – 2010. – № 1. – С. 12–17.
3. Культурно-речевая ситуация в современной России / Отв. ред. Н. А. Купина. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000. – 378 с.
4. Меньшиков А. С. Как теоретизировать политику? / А. С. Меньшиков // Полис. Политические исследования. – 2010. – № 1. – С. 82–101.
5. Мирошниченко А.А. Лингво-идеологический анализ языка массовых коммуникаций: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 1996. 16с.
6. Мусихин Г. И. Дискурсивный анализ идеологий: возможности и ограничения / Г. И. Мусихин // Полис. Политические исследования. – 2011. – № 5. – С. 128–144.
7. Малышева Е.Г. Концепт 'Губернатор' в региональном массово-информационном дискурсе (на материале текстов радиальных и телевизионных СМИ Омской области) // Политическая лингвистика [Гл. ред. А.П. Чудинов]. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. Вып. 2 (28). С. 76–86.
8. Нахимова Е. А. О лексикографическом представлении идеологем // Современная политическая лингвистика : материалы междунар. науч. конф. – Екатеринбург, 2003.
9. Bell D. The End of Ideology : on the exhaustion of political ideas in the fifties / D. Bell. – New York : Free Press ; London: Collier Macmillan, 1962. – 474 p.
10. Carlsnaes W. The Concept of Ideology and Political Analysis : a critical examination of its usage by Marx, Lenin, and Mannheim / W. Carlsnaes. – Westport, CT : Greenwood Press, 1981. – 274 p.
11. Freeden M. Ideologies and Political Theory : A Conceptual Approach / M. Freeden. – Oxford : Oxford UP, 1996. – 592 p.
12. Freeden M. Ideology : a Very Short Introduction / M. Freeden. – Oxford : Oxford UP, 2003. – 160 p.
13. Gallie W. B. Essentially Contested Concepts / W. B. Gallie // Proceedings of the Aristotelian Society. – 1955. – Vol. 56, Issue 6. – P. 167–198.
14. Koselleck R. Futures Past / R. Koselleck. – Cambridge, Mass : MIT Press, 1985. – 317 p.
15. Taylor C. Interpretations and the Science of Man / C. Taylor // Philosophy and the Human Sciences. – Cambridge, NY : Cambridge University Press, 1985. – Pp. 3–51.
16. Wittgenstein L. Philosophical investigations / L. Wittgenstein. – Oxford : Basil Blackwell, 1958. – 250 p.



# КАСПИЙСКАЯ ПРОБЛЕМА ВО ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ АЗЕРБАЙДЖАНА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

## CASPIAN PROBLEM IN FOREIGN POLICY OF AZERBAIJAN: PAST AND PRESENT

*S. Huseynova*

### Annotation

The article analyzes the Caspian problem in foreign policy of Azerbaijan, the country's position in different historical periods, its unchanged despite the changes in the region. The author focuses on Azerbaijan's relations with other regional and non-regional actors, shows the solve ways of problem from the perspective of the other Caspian region countries. The article also discusses the features of the political situation in the Caspian region, analyzes the changes in the balance of power, as well as the geopolitical aspirations in the region of various international actors.

**Keywords:** Azerbaijan, foreign policy, the Caspian region, oil, gas, energy.

*Гусейнова Сабина Ахлиман кызы*  
Аспирант, каф. "Теория и история  
международных отношений" Российский  
университет дружбы народов

### Аннотация

Статья рассматривает Каспийскую проблему во внешней политике Азербайджана, позицию страны в разные исторические периоды, его неизменность несмотря на перемены во всем регионе. Автор акцентирует на взаимоотношения Азербайджана с другими региональными и нерегиональными акторами, показывает пути разрешения проблемы с точки зрения остальных прикаспийских стран. В статье также рассматриваются особенности политической ситуации в Каспийском регионе, анализируется изменение баланса сил, а также геополитические устремления в регионе различных международных акторов.

### Ключевые слова:

Азербайджан, внешняя политика, Каспийский регион, нефть, газ, энергетика.

Каспий издавна являлся объектом интереса – разных правителей, исследователей, ученых, моряков и др. На разных исторических этапах Каспийское море старались контролировать то Сефевиды и Османская империя, то Ак Гойунлу, казаки и другие. Даже Петр I чтобы реализовать свои планы (поход в Индию и Среднюю Азию) создает Каспийскую флотилию, хотя первым русским военным кораблем был "Орел", который был построен царем Алексеем Михайловичем в 1667 г. Широко известны походы Петра I в Шемахи и Кефан (1722г., 1723г.). После его "Персидского похода" впервые начала возникать проблема статуса Каспия. Может и стоит искать исторические корни проблемы именно в данном периоде. В тот же исторический период были подписаны немаловажные договора Петербурге, Стамбуле, Реште, Гюлюстане и Туркменчае (1723г., 1724г., 1729г., 1813г., 1828 г.), которые разделяли регион и Каспий между такими игроками, как Россия, Иран, Турция.

Гюлюстанский договор был заключен в 1813 г. в знак перемирия между Персией и Россией после девятилетней войны [17]. По данному договору Россия имела право держать военный флот на Каспии. Так, с помощью русского военного флота страна имела большую воз-

можность реализовать планы в Каспийском регионе, это был первый и очень важный шаг для России, т.к. Каспийская военная флотилия играла важную роль для усиления позиции России в регионе и дальнейшей экспансии ее на восток.

Война в начале XIX века между Персией и Россией, дала повод заключить вторую важную договоренность – Туркменчайский мирный договор в 1828 г. [19] По этому договору Россия еще раз подтвердила свое исключительное право держать военный флот на Каспийском море. Туркменчайский договор был в силе до 1917 г. Такое положение сохранялось до Российско-персидского договора о мире и дружбе, подписанного в 1921 г.

Вопрос правового статуса был поднят на международный уровень после этих договоров. По договорам 1813г. и 1828г., в военном смысле Каспий был только российским, а общим для всех торговых судов. Каспийская юрисдикция была в руках России. Поэтому Каспий считался внутренним водоемом России. Право держать военный флот на Каспии сыграло немаловажную роль в торгово-экономической сфере Российской Империи, дополнительно, это заблокировало присутствие других

соперников России (Турция, Англия, Иран, Франция) в Каспийском водоеме. Это доказывает, что заинтересованность международных акторов в присутствии в регионе определяла важность правового статуса Каспия.

Надо отметить, что в начале XX века времена изменились, вместо царской России пришел советский режим, Каспийский вопрос тоже был на повестке. Договора Гююстан и Туркменчай были отменены. Денонсация этих соглашений послужила развитию ирано-советских отношений, т.к. Каспий стал двусторонним водоемом.

28 февраля 1921 г. между Ираном и правительством РСФСР было подписано соглашение [6], в котором отменялись все договора, заключенные царским правительством, в т. ч. и Туркменчайский договор 1828 г. Тут признавалось право Ирана на свободное плавание по Каспию. В договоре не упоминалось о разграничении Каспийских вод.

27 октября 1931 г. между СССР и Персией подписана Конвенция [10] о поселении, о торговле и мореплавании, в которой заявляется, что в Каспийском море могут находиться только суда СССР и Ирана. Договором между СССР и Ираном 1935 г. о поселении, торговле и мореплавании впервые устанавливалась десятимильная прибрежная зона [7].

В подтверждении договора 1921 г., было подписано соглашение между Персией и Россией в марте 1940 г. о торговле и мореплавании [8]. Данное соглашение опять же утверждало присутствие на Каспии только судов Персии и России. Здесь тоже, как и в соглашении 1921 г. не было четкого разграничения Каспия, не было точных границ. Поэтому государства имели проблемы при охране границ, хотя Россия в одностороннем порядке в 1931 г. приняла границу по линии Гасан-Кулу (в Туркменистане) – Астарачай (в Азербайджане). На практике эти условные границы соблюдались, несмотря на то, что не были юридически оформлены.

В период Советского Союза на Каспии преимущество было на стороне Москвы. Наличие Каспийской флотилии и морских пограничных войск свидетельствовало об успехе советской дипломатии. Например, в 1988 г. в состав флотилии входили 37 боевых кораблей и катеров. Надо также отметить, что СССР в одностороннем порядке в 1982 г. принял Закон по государственным границам [9], который разделил Каспий между Ираном и СССР. Каспий был разделен как озеро по прямой линии.

В советский период каспийский вопрос поднимался редко, и между двумя странами не возникали острые противоречия. Хотя СССР добывала нефть за десятимильной зоной ("Нефтяные Камни") – в нынешнем азербайджанском секторе (с 1949 г.); а Иран занимался до-

бычей на морском участке Анзалинского района. Между тем, они не согласовывали данные вопросы, действовали в одностороннем порядке. Почему они так делали? Потому, что не было соглашений о правовом режиме, об использовании недр Каспия. Поэтому можно отметить, что соглашения 1921 г. и 1940 г. были аморфными. Несмотря на это, никакая из сторон не выдвигали друг другу возражений и старались руководствоваться международным морским правом о континентальном шельфе. Даже в 1955 г. Иран в свое законодательство добавил положение о континентальном шельфе, что морское дно и недра под морем, смежные с берегами Ирана и иранскими островами и расположенные на континентальном шельфе, всегда были и остаются в Иранском суверенитете.

Остро встал вопрос Каспия после распада СССР, т.к. на кону стояли интересы не двух стран, а уже пяти, т.к. появившиеся страны тоже уже являлись прикаспийскими. Позицию Азербайджанской Республики по данным соглашениям озвучивал бывший начальник Договorno-правового управления МИД Азербайджанской Республики Халафов Х. на Международной научно-практической конференции в Алма-Ате 1995 г. Он говорил, что соглашения между Ираном и бывшим СССР 1921 и 1940 гг. не играют такой роли, поскольку отношения к ним неоднозначны со стороны вновь образованных независимых государств в плане признания их юридической силы. Халафов Х. отмечал, что вместе с тем эти соглашения не отвечают новым объективным реальностям и, главное, не решают вопрос делимитации морских границ прикаспийских государств, без которого сотрудничество прибрежных государств затрудняется [21, с.40].

Хотя соглашения 1921 г. и 1940 г. официально не отменялись, фактически они не имеют юридической силы, де-факто действует секторальное деление Каспийского водоема.

Нынешний статус Каспия регулируется в основном Российско-иранским договором о дружбе и сотрудничестве, подписанным февраля 1921 г., а также Соглашением о торговле и судоходстве от 25 марта 1940 г., заключенным между СССР и Ираном. Согласно этим документам, в результате разграничения по прямой линии от Астары (Азербайджан) до населенного пункта Гасанкули (Туркменистан), доля Ирана составила 14% площади Каспия, а доля СССР – 86%. В свою очередь, СССР, в порядке внутреннего распределения, по принципу срединной линии, разделил свою долю на национальные сектора между 4-мя республиками – Россией (14%), Казахстаном (29%), Азербайджаном (21%) и Туркменистаном (16%) и тем самым определил водные границы республик. По мнению международных наблюдателей, необходимости и оснований для пересмотра такого разграничения в данный момент не существует. Даже при повторном

пересмотре границ, распределение будет проводиться на тех же принципах, в результате чего все равно возможность получения Ираном 20%-ной доли, а Туркменистаном – дополнительных месторождений не появится.

Азербайджан с самого начала спора по указанному вопросу заявлял, что статус Каспия следует регламентировать согласно нормам международного морского права, прежде всего, положениям принятой ООН в 1982 г. Конвенции по морскому праву [11]. Ведь из признания Каспия морем должна следовать возможность его делимитации согласно указанной Конвенции.

Отметим, что это документ общемирового значения, принятый большинством европейских стран, Китаем, Россией. ООН считает его универсальным и всеобъемлющим, когда дело касается режима морских пространств. Другие акты соответствующей отрасли права могут применяться при условии отсутствия противоречий данной Конвенции [1, С.53]. И Азербайджан, аргументируя свою позицию, опирается также на более актуальный по времени (действующий с 1994 г.) международный договор, к тому же более четко и не двусмысленно определяющий способы, условия деления внутренних морей.

Проблема правового статуса Каспия много лет занимает всех участников международных отношений в регионе (и за его пределами тоже). Решить эту проблему – главная задача азербайджанской внешнеполитической деятельности, поскольку это позволит рационально использовать значительные природные ресурсы Каспийского бассейна. Стремясь к этой цели, Азербайджан берет за основу любых своих действий принципы дружбы, добрососедства, уважения к суверенитету и территориальной целостности стран. Республика также учитывает интересы других государств, их потребности в энергоносителях.

Азербайджан неизменно придерживается позиции, что каждое прикаспийское государство имеет полное суверенное право на поверхность и дно собственного морского сектора, и данные права каждого государства должны быть юридически защищены на международном уровне.

Срединной линией, применяемой для делимитации водных пространств между государствами с противоположными и сопредельными побережьями, является линия, каждая точка которой находится на равном удалении от соответствующих ближайших точек на побережьях этих государств. Модификация срединной линии осуществляется на основе принципа справедливости и по договоренности сторон. Модифицированная срединная линия включает в себя участки, которые не являются равноотстоящими от побережий сторон и определяются с учетом островов, геологических структур, а также особых обсто-

ятельств и понесенных геологических затрат. Каких-либо норм, лимитирующих степень отклонения модифицированной срединной линии от обычной, не установлено.

Метод модифицированной срединной линии – компромиссный по самой своей сути, поскольку он позволяет по взаимной договоренности отступать от обычной срединной линии в пользу той или иной стороны. При разграничении Каспия или его дна по обычной срединной линии на долю России приходится 18,7%, Казахстана – 29,6%, Азербайджана – 19,5%, Туркменистана – 18,4%, Ирана – 13,8%.

Можно сказать, что в секторальном делении (национальные сектора), каждая страна Каспийского водоема в своем национальном секторе будет полноправным хозяином, и данная территория будет включена в государственную границу страны (дно моря, поверхность вод, воздушное пространство). Научные исследования, полеты, судоходство и все другие деятельности остальных прикаспийских стран будут осуществляться только при согласии владельца сектора. В данном случае, в двусторонних отношениях тоже могут возникнуть новые проблемы. Т.к. некоторые страны могут лишиться общих границ: РФ с Ираном, Туркменистаном; Иран с РФ, Казахстаном; Туркменистан с РФ; Казахстан с Ираном. Со всеми прикаспийскими странами общие границы сохраняются только у Азербайджанской Республики.

Разделение Каспийского моря по принципу национальных секторов, и лишение некоторых стран двусторонних границ с другими может привести к милитаризации Каспия. Правда, милитаризация и на сегодняшний день есть на Каспии, но он может ужесточиться. Ведь, как и сухопутные границы, морские тоже должны охраняться. По вопросу милитаризации, Азербайджанская Республика против военного присутствия на Каспии, даже если оно оформлено международными соглашениями. Заместитель министра иностранных дел Азербайджанской Республики А.Азимов на международной конференции в Алма-Ате (1995 г.) говорил, что военное присутствие может очень легко превратиться в фактор давления [21, с.32].

Примечательно, что Азербайджан единственный из прикаспийских стран закрепил в своей Конституции (1995 г.) идею секторального деления Каспия и свой исключительный суверенитет в собственном секторе. В п. 2 ст. 11 указано: "Внутренние воды Азербайджанской Республики, принадлежащий Азербайджанской Республике сектор Каспийского моря (озера), воздушное пространство над Азербайджанской Республикой – составные части территории Азербайджанской Республики" [12]. Данная позиция дополнительно закрепляется и в ряде соответствующих отдельных законов Азербайджанской Республики.

Позицию Азербайджана ясно выразил его Президент (с 1993 по 2003 г.) Г. Алиев: "Каспийское море, как вы знаете, поделено на сектора, каждый из которых принадлежит той или иной прикаспийской стране. Теперь кое-кто говорит, что поделено было несправедливо: у кого-то, дескать, больше нефти, у кого-то меньше, а потому давайте поделим заново. На этот счет есть разные мнения и подходы. Но не надо строить иллюзий и надеяться, что кому-то одному удастся навязать свою точку зрения всем остальным. Мы придерживаемся твердой позиции: все должно остаться, как есть, и имеем на это серьезные основания. Я вижу, что большинство стран склоняется к этой позиции – она наиболее реалистична и отражает интересы всех прикаспийских государств" [1, с.67].

*Гейдар Алиев основывался на следующих принципах:*

- ◆ Каспий не имеет непосредственного соединения с океаном, потому является закрытым морем.

- ◆ По берегам Каспия проходят границы нескольких (пяти) государств, поэтому Каспийское море не является внутренним водоемом.

- ◆ Приморские государства могут проводить какую-либо деятельность в секторе другого приморского государства только по соответствующему рааимовыгодных отношени.Даже если Каспий не признают морем, в международно-правовой практике нет оснований считать объектами общей собственности любые другие водные бассейны, окруженные разными государствами.

Г. Алиев указывал на разделение Каспия в свое время на иранский и советский секторы. Однако СССР никогда не запрашивал разрешения Ирана для разработки ресурсов за пределами собственной зоны Каспия, составлявшей 12 морских миль. Даже на картах (советского производства) прибрежные зоны Каспия в районе ирано-советской сухопутной границы соединены и на море прямой линией, делящей его на две части. На другой карте, разработанной Министерством нефтяной промышленности СССР, Каспий разделен на нефтедобывающие секторы прикаспийских советских республик по средней линии. Разведанные месторождения распределялись соответственно данному секторальному разделу, в пределах своего сектора республики имели право самостоятельно их разрабатывать. Это дополнительное доказательство того, что секторальное деление Каспия не является новшеством. Добавим также, что геофизические и геологоразведочные работы здесь провели азербайджанские предприятия.

Для соответствующих государств постсоветского периода срединная линия Каспия послужила административно-территориальной границей (включая водную границу). А еще прежде (18 января 1991 г.) советское Министерство нефтегазовой промышленности совместно с Советом Министров Азербайджанской ССР приняли постановление, утверждающее, что Азербайджан – един-

ственный субъект права разведки и добычи энергоносителей в соответствующем выделенном ему секторе Каспия до срединной линии. В документе оговорено также, что Азербайджанская Республика может привлекать к работам зарубежные компании и распоряжаться добытыми ресурсами как своей собственностью. То есть еще с советского времени страна добывала собственную нефть в собственном секторе Каспия, так что пересмотр статуса Каспия в этом аспекте видится неуместным [1, с.84].

Председатель российского Правительства признал существование "азербайджанского сектора Каспийского моря". Это выражение употребляется в подписанном правительствами Азербайджана и РФ 20 ноября 1993 г. соглашении "О сотрудничестве в области разведки и разработки нефтяных и газовых месторождений на территории Азербайджанской Республики" [20]. Соглашение подписал Ю.Шафраник по поручению В.Черномырдина. Таким образом, документ признавал указанный сектор территорией Азербайджана. В контракте от российской стороны стоит подпись тогдашнего министра топлива и энергетики Ю. Шафраника. Поручение подписать данный документ ему дал В. Черномырдин, председатель правительства России того времени.

Соглашение было важно для всех прикаспийских стран, поскольку как раз начался новый этап переговоров – по созданию международного консорциума – на котором в переговорный процесс была включена и Россия. Нефтяная компания "ЛУКОЙЛ" добилась для себя 10 % будущих доходов от добычи каспийского нефти. Поэтому руководство Азербайджана имело повод подчеркнуть, что соглашение о совместной разработке месторождений "азербайджанского сектора Каспийского моря" было подписано обеими сторонами [11].

Договоренности по поводу размежевания каспийского дна были достигнуты и 2001 г., когда в январе Президент России В.В. Путин посетил Баку. После этого визита отношения двух стран заметно улучшились. Впервые стороны согласились на компромисс по статусу Каспия. В том же году, в ноябре, двусторонние переговоры с Казахстаном также привели к соглашению о секторальном разделе дна Каспия [15, с.21]. Содержание всех этих договоренностей близко ранним азербайджанским предложениям: речь идет о демаркации национальных секторов Каспийского моря пропорционально длине береговой линии каждого прикаспийского государства.

В мае 2003 г. прошли уже трехсторонние переговоры и заключен контракт по разделению Каспия. Туркмения и Иран не участвовали, но им предложено разделить 36 % водной территории на двусторонней основе. А остальные 64 % акватории поделили между собой Азербайджан (18 %), Россия (19 %), Казахстан (27 %) [13, с.34].

Разведывая и вводя в эксплуатацию нефтяные месторождения национального сектора Каспия, расширяя отраслевое сотрудничество с зарубежными компаниями, Азербайджан осуществляет свой суверенитет в области использования собственных природных ресурсов согласно международно-правовым нормам и принципам. И эта его деятельность очень важна для развития региона, укрепления международного экономического сотрудничества.

Обобщить позицию Азербайджана можно так: Каспий необходимо официально признать пограничным озером, разделить на секторы, опираясь на мировую практику, и определить сферы совместной деятельности (торговое судоходство, природоохранные меры, например). В деле обеспечения национальных интересов прикаспийских стран экономическая интеграция в Каспийском бассей-

не должна заменить конфронтацию.

Азербайджанская сторона по правовому статусу Каспия опирается на положения ООН 1982 г. – Конвенция по морскому праву. Надо отметить, что Каспий представляет собой закрытый внутриконтинентальный водоем и не имеет естественного выхода в Мировой океан.

Решить Каспийскую проблему является одной из главных задач внешнеполитической деятельности Азербайджанской Республики. По решению данной проблемы страна старается опираться на принципы территориальной целостности, добрососедства и взаимоуважения. По позиции Азербайджана каждое прикаспийское государство имеет право владеть своим каспийским сектором. Поэтому страна предлагает принцип разделение Каспия до середины линии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев И. Каспийская нефть Азербайджана. Москва, 2003.
2. Алиев И.Г., Мурадвердиев А.Ш. Азербайджанская нефть в мировой политике. Баку, 1997–1998.
3. Барсегов Ю.Г. Каспий в международном праве и мировой политике. Москва, 1998.
4. Гасанов А.М. Современные международные отношения и внешняя политика Азербайджана. Баку, 2005.
5. Губкин И.М. Мировые нефтяные месторождения. Москва, 1934.
6. Договор между РСФСР и Персией от 26 февраля 1921 г. // Сб. действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. Вып. I–II, М., 1935.
7. Договор между СССР и Ираном 1935 г. о поселении, торговле и мореплавании // Документы внешней политики СССР. Том 18. (1 января – 31 декабря 1935 г.). – М. : Политиздат, 1973.
8. Договор о торговле и мореплавании между СССР и Ираном от 25 марта 1940 г. // Сб. действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. Вып. X. М., 1955.
9. Закон СССР о государственной границе СССР от 24 ноября 1982 г.
10. Конвенция: СССР и Персией от 27 октября 1931 г.
11. Конвенция ООН по морскому праву, 10 декабря 1982 г. // Действующее международное право. М., Московский независимый институт международного права, 1997, 12 с.
12. Конституция Азербайджанской Республики от 12 ноября 1995 г.
13. Лукьянов А. Саммит в Тегеране, или визит Президента России в Иран // Центральная Азия и Кавказ, 2008, № 1 (55), с.82.
14. Мамедов Р. Современный международно-правовой статус Каспийского моря: вчера, сегодня, завтра. 1998–2010.
15. Мамедов Р. Политика, дипломатия и право – Каспийский регион. Москва, 2005.
16. Мехтиев А., Крышталева Е., Чеботарев А., Консолидация потенциала "прикаспийской пятерки": проблемы и перспективы, 2009.
17. Мирный трактат: заключенный между Россией и Персией (Гюлистанский мирный договор). – 12 октября 1813 г.
18. Михалёва М. Каспий–зона соперничества или сотрудничества? Обозреватель, № 10, с.58
19. О мире между Россией и Персией (Туркманчайский мирный договор). – 10 февраля 1828 г.
20. О сотрудничестве в области разведки и разработки нефтяных и газовых месторождений на территории Азербайджанской Республики – 20 ноября 1993 г.
21. Правовой статус Каспийского моря, проблемы и перспективы сотрудничества прикаспийских государств. Международная научно-практическая конференция (стенографический отчет). Алматы, 1995г.
22. Семедов С. Международно-правовой статус Каспийского моря. Обозреватель, 2009.
23. Шорохов В. Нефть и политика Азербайджана. Москва, 1997.
24. Чернявский Е.Б. Что есть Каспий и как его поделить? Природа, 2007.
25. Юля Алекина. Отказ от толерантности // Комсомольская правда, 05.02.2012.

## ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ ИЛЬИНА И.А. И СОРОКИНА П.А. НА ИСТОРИЮ РОССИИ

### POLITICAL AND LEGAL VIEWS OF I.A. ILYIN AND A.P. SOROKINA ON THE HISTORY OF RUSSIA

V. Zaytsev

#### Annotation

The General characteristics of scientific work of I. A. Ilyin and A. P. Sorokin Reveals the total essence of the peculiarities of political and legal views of I. A. Ilyin and A. P. Sorokin Raised the issues of globalization and comparative studies. Conceptual–categorical apparatus. Suggestions for improving the political and legal family.

**Keywords:** Political–legal idea (thought), (national) consciousness, social consciousness, political consciousness, political–legal identity, legal sense, integralism, instinctive procuste, the law of social illusionism, integrated global society, futuristic ultraconservatism, globalization, comparative studies.

*Зайцев Владислав Геннадьевич*  
Аспирант, Российский  
аграрный заочный университет

#### Аннотация

Приведена общая характеристика научного творчества Ильина И.А. и Сорокина П.А. Раскрыта общая сущность особенностей политико–правовых взглядов Ильина И.А. и Сорокина П.А. Подняты вопросы глобализации и компаративистики. Разработан понятийно–категориальный аппарат. Внесены предложения по совершенствованию политико–правовой семьи.

#### Ключевые слова:

Политико–правовая идея (мысль), (национальное) правосознание, общественное сознание, политико–правовое сознание, политико–правовая идентичность, правовые чувства, интегрализм, инстинктивное правочувствие, закон социального иллюзионизма, интегрально–глобальное общество, футуристический ультраконсерватизм, глобализация, компаративистика.

**П**олитико–правовая мысль российского государства, на мой взгляд, возникла из стремления осмыслить его природу и специфику, культурно–историческое бытие, а также национальное достояние. Потому ее можно рассматривать как экстраординарную в сравнении с западной общественно–политической традицией. Такая отличительная особенность объясняется двумя исторически сложившимися основными обстоятельствами. Одно из них, это промежуточное положение между Европой и Азией, обусловленное особым территориальным расположением России, что ставит ее перед выбором своего истинного политико–правового и исторического пути. Острая проблема отношения России к Европе и Азии, как к Западу и Востоку всегда занимала в русской политико–исторической мысли важное место. При непосредственном столкновении двух видов цивилизационного развития, Западного и Восточного, и под постоянным воздействием этих противостоящих цивилизаций, российская государственность и формировалась. Можно сказать, что Россия географически и исторически сочетает в себе Запад и Восток. И потому история западной и российской политико–правовой мысли имеет сходство, но в тоже время и существенные различия. По утверждению величайшего русского философа и публициста Чаадаева П.А. Россия не принадлежит к Востоку, а

также не имеет ничего общего и с Западом. По поводу положения России в системе цивилизаций Чаадаев П.А. писал следующее: "Про нас можно сказать, что мы составляем как бы исключение среди народов. Мы принадлежим к тем из них, которые не входят составной частью в человечество, а существуют лишь для того, чтобы преподать какой–то великий урок отдаленным потомкам" [5]. По мнению философа, смысл России состоит в том, чтобы быть уроком всему миру и человечеству. Второе, в силу внутренних и внешних факторов Россия находилась на более низкой стадии политико–правового развития. В свою очередь это дает ей особое преимущество, которое можно рассмотреть в становлении и своеобразии политико–правовой идеи, представляющее собой содержание как поставленных, так и решаемых государственных проблем, способностью видеть такие проблемы как общие для всех стран и всего мира в целом. Здесь можно справедливо сказать об исключительной роли российского государства. Однако такое своеобразие означает, что у политико–правового развития стран есть и много общего, так как они в силу географического пространства могут быть близки по культуре и общественным традициям. В связи с этим, на мой взгляд, целесообразно объединить их в одну политико–правовую семью по принципу политико–исторического развития. Это дало бы

блестящую возможность в исторических науках распределить большинство стран по новому весьма необходимому историческому принципу, для более детального исследования.

Политико-правовая мысль России развивалась неразрывно с русской историей, философией, национальной культурой и естественно с российской государственностью. Но до сих пор она не определена и не сформирована. Сегодня практически нет государств, которые могли должным образом существовать и функционировать без конкретного, выбранного ими, политического и правового направления, которое отражало бы курс самого государства на международной арене. Политико-правовая мысль России ранее практически не исследовалась советскими учеными в силу тогдашней известной государственной идеологии. Активная борьба с так называемым инакомыслием в науке была нормой. Из-за всего этого появился чрезвычайный и позорный пробел в российской исторической науке, который и восполнили русские ученые, высланные из России за свои политические, научные и антикоммунистические взгляды. Ими являются научные деятели русского зарубежья, которое сложилось в ряде западных стран и представляет собой уникальное редкостное научное сообщество. Русское зарубежье проявляло себя в самых различных формах, и тем более в плане политико-правовых размышлений. Многие из них занимались исследованием европейского опыта общественно-политического устройства. Перед ними остро стоял вопрос экстренного поиска собственных теоретико-практических моделей преобразования российского государства и общества, учитывая особенность как его исторических, политических, национально-культурных и социально-экономических условий.

Одними из самых ярких представителей данного течения, которые и внесли огромный вклад в решение поставленного вопроса были ведущие русские мыслители, такие как Ильин Иван Александрович и Сорокин Питирим Александрович. Им принадлежит формирование различных научных концепций, дающие далекие перспективы государственного развития современной России. Их работы на протяжении долгих лет, к сожалению, были вне поля зрения российских ученых. В своих работах они затрагивают обширный комплекс проблем, актуальных, в том числе и для нынешней российской действительности. Актуальность научного исследования творчества крупнейших деятелей русского зарубежья обусловлена не только необходимостью общетеоретического анализа истории российского общества и государства, на которое огромное влияние оказывают на данный момент глобализационные процессы, но и существенными потребностями, состоящими в определении, становлении и формировании конкретной политико-правовой идеи, и в определении политико-правовой идентичности российского государства, на этапе исторического процесса. Следует

учитывать, что научная деятельность российского зарубежья проходила в пределах основополагающих направлений политико-философской, философско-правовой и отчасти консервативно-либеральной мысли. Соответственно само абстрактное рассмотрение научной мысли русского зарубежья придает особую научную значимость, поскольку одной из насущных задач современных исторических наук является возрождение, формирование и дальнейшее развитие политической философии, философии права, социальной философии, как на этапе становления конкретного философского политико-правового мышления. Творчество русского зарубежья, что в западной, что в советской литературе не рассматривалось как часть российской историографии. Потому изучение историко-философской мысли русского зарубежья стало самостоятельной и укоренившейся проблемой. В связи с этим сейчас расширен научный интерес к данной проблеме. Наука русского зарубежья лишь относительно недавно стала объектом исследования отечественных ученых-историков.

Политико-правовая идея представляет собой один из важнейших институтов человеческой цивилизации. Возникновение исторической политико-правовой мысли обусловлено закономерным процессом социально-экономического, политического (государственного), правового и культурно-исторического развития. Одним словом, это последовательный процесс прогрессирования от первобытной, общинно-родовой организации человеческих отношений к новейшей, государственно-правовой. Становление и формирование политико-правовой идеи, это долгий и противоречивый исторический путь государства на этапе общечеловеческого развития. Следует подчеркнуть, что политико-правовая идея достаточно сложное и многоаспектное понятие, которое может насчитывать несколько определений. Исходя из общепринятого определения, политико-правовая идея – это система взглядов на политику и право, отражающая политическую реальность и правовую жизнь государства и общества. Она должна быть направлена на поиск наиболее совершенной формы государственного управления и политического устройства. Неполнота исследования в сфере политико-правового формирования и развития заставляет обращаться к прошлому историческому опыту России. Изучение политико-правовой мысли государства обеспечивает переход от теоретического рассмотрения различных аспектов политико-правовой и общественно-традиционной действительности к разработке соответствующего понятийно-категориального аппарата, который позволит осуществить комплексно научное исследование в этой области. Ведь без досконального исследования политико-правовой действительности государства посредством разработанного понятийно-категориального аппарата невозможно в полной мере представить эволюцию российской государственности и эффективно решать ее злободневные проблемы. В наше

время политико-правовая действительность занимает одно из главных мест в российской исторической науке.

Нецелесообразно рассматривать политико-правовые идеи Ильина И.А. и Сорокина П.А. без определения основополагающего понятия политико-правовая идентичность. Данное понятие также является сложным, многоаспектным и включает в себя государственные, национально-культурные и исторические особенности. Политико-правовая идентичность – это сущностная историческая принадлежность государства к определенной политической и правовой системе. Она выступает как форма организации государственно-политической, правовой, социально-экономической, национально-культурной и исторической жизни современного общества. Представляет собой институт самобытности общества, детерминированный его ментальным уровнем. Политико-правовая идентичность естественно оказывает значительное влияние на специфику политико-правового сознания у людей. Она играет существенную роль в процессе формирования субъектной позиции. С помощью политико-правовой идентичности индивид или общество становятся субъектом политических отношений и политико-правового процесса. Именно политико-правовая идентичность проявляется в ощущении принадлежности общества к определенной национальной культуре, истории и общественному самопознанию. Отождествление обществом с какой-либо политической позицией и признание этого со стороны других субъектов политико-правового процесса. Политико-правовая идентичность затрагивает актуальные проблемы правовой культуры и политико-исторического менталитета. Важно указать, что сущность политико-правовой идентичности должна принадлежать историческим и социально-философским ценностям. Подытоживая вышесказанное необходимо отметить, что понятия политико-правовая мысль и политико-правовая идентичность неразрывно связаны, но при этом являются абсолютно нетождественными понятиями.

Исследование научно-творческого наследия Ильина И.А. дает возможность выявить отличительную особенность становления его политико-правовых идей, в том числе в теоретико-историческом аспекте, а также найти способы их практического применения. Ильин И.А. не только выдающийся научный деятель русского зарубежья, но и политический мыслитель, правовед, юрист, гегельянец, культуролог, педагог, философ и публицист. В основе политико-правового мышления Ильина И.А. лежит его утверждение об исторической и национально-культурной специфике российского государства, а также о специфике функционирования права в социально-политической жизни общества. Можно сказать, что Ильин И.А. предлагает творческое формирование и развитие собственного политико-правового сознания у людей, детерминированное ментальностью российского обще-

ства, в соответствии с его историческими, культурными и общественно-политическими традициями. Необходимо обратить внимание также на то, что этапы эволюции политико-правовой идеи напрямую зависят от содержания направленности общественного сознания, от уровня правовой и политической культуры общества. И потому Ильин И.А. выделял необходимые факторы, влияющие на формирование политико-правового сознания людей. Такими являются социально-экономические, социально-политические, исторические и национально-культурные факторы. Именно они и определяют изначальные политико-правовые представления человека. Соответствие массового политико-правового сознания с государственной политико-правовой идеей является необходимым условием для эффективного существования, функционирования и развития самого государства. Естественно любые разрабатываемые совершенные теоретико-практические модели форм политического правления и политического режима и их собственно реализация станет возможной только в том случае, если они будут соответствовать уровню политико-правового сознания общества.

По мнению Ильина И.А. должно быть неразрывное единство социально-политической жизни общества с одной стороны, и духовной жизни каждого отдельного человека, с другой. То есть нормы культуры, морали и нравственности, религии, а также и права необходимо рассматривать как взаимообусловленные социальные явления, которые в совокупности обеспечивают их добровольное соблюдение обществом. По этому поводу Ильин И.А. про Россию высказывался так: "Она была и будет Империей, единством во множестве: государством пространственной и бытовой дифференциации и в то же время – органического и духовного единения. Она должна строиться не страхом, а любовью, не классовым произволом, а правом и справедливостью, не тоталитарностью, а свободой" [3]. Здесь следует обратить внимание на то, что политико-правовые размышления Ильина И.А. формировались в свете его специфического консервативно-либерального мировоззрения. Оно заметно отображается в его концепции эволюционно-исторического развития государства, в соответствии с которой создание могущественной, социально и экономически сильной, в целом процветающей России требует аналитического переосмысления ее исторического опыта. Таким образом, анализируя историю российского государства, Ильин И.А. смог достаточно точно определить его будущие задачи. Основополагающей задачей Ильин И.А. считал коренное изменение абсолютно всех сфер государственной жизни и социально-политической жизни общества. Преобразования должны пройти в социальном строе, политико-правовой структуре и в национальном правосознании. Особое внимание Ильин И.А. уделяет понятию правосознание, дает свое определение данному понятию. Так, правосознание – это добровольное следо-



вание законам гражданами государства. Именно реализация следования представляет собой важнейшую задачу правителя. Обязанностью же правителя является воспитание в обществе национального правосознания. С точки зрения Ильина И.А. общественное сознание, включающее политико-правовое сознание и национальное правосознание, свободно и творчески сформированное, порождает внутреннее, духовное согласие народа со своим государством и признает его политику. Такую особенность Ильин И.А. назвал "инстинктивное правочувствие", свойственное не каждому обществу [6]. Ильин И.А. также посвятил свои размышления вопросу глобализации. Он считал, что глобализация рассматривается как своеобразный процесс достаточно быстрой и необходимой модернизации общества. Глобальный процесс оказывает значительное влияние на большинство стран мира, в том числе и на историческое развитие России. Поскольку Россия непосредственно в мировой истории играла немаловажную роль, то стать частью глобального процесса для России неизбежно.

Исследование научно-творческого наследия Сорокина П.А. вызывает особый интерес, учитывая особенность формирования его политико-правовых идей. Сорокин П.А. политический мыслитель, правовед, юрист, культуролог, педагог, публицист и философ, профессор Гарвардского университета, социолог, один из основателей американской социологии. В сфере политико-правовых воззрений Сорокина П.А. лежит его утверждение о вторичности государства по отношению к праву и обществу. Не государство, а только право выступает силой, определяя поступки человека и гражданина. Сорокин П.А. рассматривает поведение человека с точки зрения права и морали. В отличие от Ильина И.А. Сорокин П.А. провел отграничение права от морали и нравственности, разделяя их по двум основным типам. Так, правовые явления относятся к категорически-обязательному типу, а морально-нравственные к рекомендуемо-пожелательному. Соответственно у права и морали разное отношение к мотивам человеческого поведения. Но, не смотря на это, у них есть кое-что общее, это воспитание. Посредством права или морали в человечестве можно привить свободу и уважение, или сформировать рабское мышление. Сорокин П.А. называет это "дрессирующей силой". Право по своей сути должно отображать морально-нравственные ценности. Но, именно принципиальные различия права и морали являются основанием их взаимодействия. Тем самым Сорокин П.А. по своему решает сложный философский вопрос о соотношении права и морали. Сорокин П.А. рассматривает правовые явления как объективные и потому признает их фундаментальной основой объективное право. Он считает, что человеку априори присуще правовые чувства, определяющие его поведение в политико-правовой жизни. Правовое чувство является одним из самых сложных и широких понятий, которое имеет множество определений. Исходя из обще-

принятого определения, правовое чувство – это социально-психическое явление, представляющее собой самоорганизующееся систему установок правовой природы, основанной на эстетическом восприятии добра и справедливости. Это своеобразный духовный центр правовой системы самого общества. Правовое чувство следует рассматривать как один из важнейших условий создания правового государства и гражданского общества. Данное понятие ввел в научный оборот Сорокин П.А. Объективное право не зависит от воли и сознания отдельного человека, его субъективной оценки конкретных юридических норм объективного права, но оказывает значительное влияние на поведение каждого человека, поскольку человек воспринимает объективное право посредством своих правовых чувств. Следовательно, объективное право представляет собой объективное правовое явление психически обусловленное. Также как и Ильин И.А. Сорокин П.А. выводит свою мысль, что общественное сознание должно содержать политико-правовое сознание, и потому непосредственно отображало бы объективное право. Поэтому по поводу Сорокин П.А. утверждал: "мы видим, что право – живая реальность, окружающая нас со всех сторон. Оно, в виде убеждений – в нас, и в виде словесных и письменных формул, в виде поступков и общественно-правовых институтов – вне нас" [2]. Данное утверждение говорит о внушительной роли права в социокультурном и историческом процессе.

Также как и Ильин И.А. Сорокин П.А. выделяет необходимые факторы, влияющие на формирование политико-правового сознания. К ним относится, в первую очередь психологический фактор, морально-нравственный, социально-экономический и социально-исторический. Сорокин П.А. считал, что наилучшие формы политического правления и политического режима для каждого общества определяются его национальной культурой, историей и его политико-правовым сознанием. Исходя из этого Сорокин П.А. утверждал, что господствующим типом возникающего общества должен быть определенный специфический тип, в свою очередь не капиталистический и уж тем более не социалистический, который объединяет в себе все позитивные ценности. Под такими ценностями Сорокин П.А. понимает право, мораль и нравственность, эстетику, этику, свободное творчество, искусство и даже семейные отношения. В этом плане общество должно стать единым целым, во всех своих проявлениях, такова должна сформироваться его идеология. Соответственно фундаментальной основой такой идеологии является свободное творчески сформированное политико-правовое сознание общества в целом. Данному процессу Сорокин П.А. дал наименование – интегрализм. Интегрализм – это сплочение нации вокруг одной идеи, в частности – вокруг идеи легитимного правителя, управляющего корпоративным государством. Данное понятие ввел в научный оборот Сорокин П.А.. Он рассматривает общество, его историю и явления с позиции инте-

гральной сущности человека, его ценностного мира. Сорокин П.А. утверждает, что интегральное существо человека проявляется в том, что он вообще является "активным участником создания творческого начала во вселенной". Человек создал новую уникальную реальность – суперорганический мир. Высшей интегральной ценностью суперорганического мира Сорокин П.А. признает невидимое триединство – это Истина, Красота и Добро, являющееся частью социокультурной системы. Он рассматривает интегрализм как парадигмальную основу будущего социокультурного строя. Одним словом, интегральное общество Сорокина П.А. есть не что иное, как историческая стратегия для преодоления кризиса политико-правовой жизни общества и государства, а также социокультурной системы. Сорокин П.А. видел создание интегрального общества посредством воскрешения и очищения истинной культуры, свободного формирования общественного сознания, основанного на созидательной альтруистической любви, эстетическом восприятии и развитии, и этике солидарности. Эти специфические факторы, указывает Сорокин П.А., присутствуют почти у всех людей всех времен и народов, за исключением людей, страдающих моральной тупостью и моральным идиотизмом. Можно справедливо сказать, что Сорокин П.А. определил новаторскую проблему политико-правового прогресса. Он вывел научную концепцию политико-правового идеала. Хотя, по мнению Сорокина П.А. идеал как таковой нельзя доказать теоретически. Здесь он выделяет теоретико-практический критерий истинности, детерминированный его новаторской концепцией политико-правового идеала. Указанный критерий по праву соответствует историческим законам, которые основательно подтверждают политико-правовой прогресс человеческой цивилизации. Сам факт стремления человечества к саморазвитию, самосовершенствованию, к лучшей жизни, доказывает мировая история. Сорокин П.А. утверждает, что в тот или иной период исторического процесса, как правило, складываются определенные политико-правовые идеалы, которые порой не отвечает реальной действительности. Исходя из этого, Сорокин П.А. выводит особый "закон социального иллюзионизма", который говорит о недостижимости политико-правового идеала в реальной действительности, в силу тех или иных обстоятельств [4]. Под такими обстоятельствами Сорокин П.А. понимал насилие и произвол (бесправие) в государстве, революцию, войну. Именно в эти исторические моменты идеалы являются иллюзорными, т.е. псевдоидеалы, нерассчитанные для достижения общих благ, представляющие чистый обман. Нельзя верить идеалам, которые возникают в революционный период, так как они направлены на то, чтобы нагло и цинично использовать общество, народ в своих политических и корыстных целях. Опасно это в свою очередь и тем, что именно в такие периоды крайне обостряются правовые чувства у людей. В соответствии с законом социального иллюзионизма, политико-правовые идеи, которые выдвигаются в обще-

стве, по-разному функционируют в различные периоды общественного развития. Должным образом политико-правовые идеи функционируют, только тогда, когда происходит последовательно и более плавно реформистское развитие, особенно в спокойное время.

Наравне с Ильиным И.А. Сорокин П.А. уделял особое внимание вопросам глобализации. Глобализация всегда рассматривалась как экстраординарный процесс всемирной экономической, политической, культурной, религиозной и информационной интеграции и унификации. Является одним из отличительных признаков современного этапа общечеловеческого развития. Сорокин П.А. утверждал, что разные страны, цивилизации между собой, не смотря на их национальную культуру и историю, неразрывно связаны в большинстве своих проявлений. Отделяет их друг от друга лишь только территориальные (государственные) границы. Формироваться и развиваться изолировано без каких-либо связей любое государство априори не может, так как это невозможно. Поэтому Сорокин П.А. рассматривал границы между государствами как некую условность, которая не способна удержать в непреодолимых пределах социокультурную систему в целом, включающую в себя язык, этнос, национальную культуру, искусство, науку, религию, мораль и нравственность, право, правовую систему, творчество, информационное пространство, семейные отношения и многое другое. Тот или иной период в историческом процессе характеризуется, прежде всего, расширением и углублением глобализационных процессов. Именно глобализационный процесс способствует к прогрессивному существованию разных народов, наций и культур, благодаря которому сам факт существования и интенсивного развития человечества и возможен. Глобализация дает уникальную возможность заимствовать или пользоваться лучшими достижениями человечества за всю ее историю, в то же время, сохраняя свою национальную самобытность (национально-культурную идентичность). На мой взгляд, идеалистическое общество есть, ни что иное, как интегрально-глобальное общество, которое базируется на футуристическом ультраконсервативном балансе. Футуристический ультраконсерватизм – это новое очень сложное и многоаспектное понятие. Данное понятие разработано лично мной, опираясь на научные труды Ильина И.А. и Сорокина П.А. Футуристический ультраконсерватизм – представляет собой совершенство прошлого, все наилучшие достижения человечества, начиная с Древнего мира, которые актуальны и крайне необходимы сейчас (в наше время). Без задействования прошлых достижений и их дальнейшего, объемного, диалектического развития и применения невозможно совершенное будущее. Исходя из самого названия, становится ясно, что совершенствование достижений прошлого дает процветающее будущее.

Исследование общего и различного в политико-пра-

вовых взглядах таких величайших ученых как Ильина И.А. и Сорокина П.А. дает уникальную возможность найти действенные ответы на основной вопрос политико-правового формирования и развития государства, в том числе и России, в историческом аспекте. В этом заключается практическая значимость исследования. Данное исследование является естественно сравнительным. Сравнительное исследование, которое проводится в историческом, юридическом и философском аспекте представляет собой отдельную отрасль, называемой компаративистика. Именно компаративное исследование дает возможность осуществить сопоставление двух или более предметов, явлений, объектов многоаспектно, с разных точек зрения, всеобъемлюще. Компаративистика делает возможным углубленно познать все многообразие объекта исследования.

Политико-правовые проекты виднейших ученых российского зарубежья, Ильина И.А. и Сорокина П.А. серьезно требуют важных исследований и необходимой оценки. Достаточно сильное влияние их политико-правовых идей можно наблюдать и в наше время. Все больше возрастает интерес к данной проблеме у ученых-преподавателей, аспирантов, что свидетельствует о частоте случаев успешно защищенных диссертаций в этой области. Также особый интерес к творчеству Ильина И.А. и Сорокина П.А. за последнее десятилетия наблюдается и у правящего класса. Неоднократно к высказываниям Ильина И.А. и Сорокина П.А. в последнее время прибегают политики, политические аналитики, деятели культуры, искусства и науки. Так, в своем ежегодном Послании Федеральному собранию РФ от 04.12.2014 г. Президент РФ привел цитату выдающегося мыслителя российского зарубежья Ильина И.А.: "Главное сейчас – дать гражданам возможность раскрыть себя. Свобода для развития в экономике, социальной сфере, в гражданских инициативах – это лучший ответ, как на внешние ограничения, так и на наши внутренние проблемы. И чем активнее граждане участвуют в обустройстве своей жизни, чем более они самостоятельны, как экономически, так и политически, тем выше потенциал России, – произнес Владимир Путин. Приведу в этой связи одну цитату: "Кто любит Россию, тот должен желать для неё свободы; прежде всего свободы для самой России, её международной независимости и самостоятельности; свободы для России – как единства русской и всех других национальных культур; и наконец – свободы для русских людей, свободы для всех нас: свободы веры, искания правды, творчества, труда и собственности" (Иван Ильин). В этом огромный смысл и хороший наказ всем нам в сегодняшнее время" [1]. Следует обратить внимание на то, что Президент РФ употребил слово "наказ" не случайно. Наказ – это нормативно-правовой документ, излагающий поручение вышестоящего органа власти нижестоящему об определенном порядке действий. Тем самым Президент РФ указал на важность данной цитаты сейчас, в историческом аспекте. Ильин

И.А. утверждал: "Любить свою страну совсем не значит отвергать всякое иноземное влияние. Есть творческая мера в духовном общении и взаимодействии народов; и мера эта лучше всего обретается живым, расцветающим творчеством самого народа" [7]. Владимир Путин уже не раз цитировал Ильина И.А., в том числе и на ежегодных посланиях ФС РФ, что подтверждает тот факт, что Ильин И.А. является одним из самых цитируемых ученых в России, получивший высокое признание у Президента РФ.

Творчество Ильина И.А. и Сорокина П.А. поражает своей необычной глубиной, разносторонностью и точностью предсказаний, что еще раз подтверждает не только актуальность исследования их научно-творческого наследия, но и научную новизну. Их научные труды можно рассматривать в контексте юридических, политических, правовых, философских и исторических наук, и учебных дисциплин. Этим и подтверждается научная значимость такого исследования. На мой взгляд, Ильин И.А. и Сорокин П.А. являются самыми пронзительными российско-зарубежными учеными. Они смогли дать ответы не только на те вопросы, которые уже были поставлены еще тогда, но и на многие вопросы, которые возникли лишь через десятилетия перед политиками, властями, в том числе и в России. От кого зависит и должно зависеть выживание и процветание, как отдельного человека, так и человечества в целом? Необходима ли замена прежних политико-правовых идей, политико-правовых систем на новые ценности и нормы поведения? Какова роль общества при принятии судьбоносных решений о ситуации в мире, о войне и мире? И так неисчисляемое количество актуальных мировых вопросов. В их научных взглядах явно прослеживается закономерный характер исторических событий и явлений, строящийся на конкретный исторический материал и результаты многочисленных исследований. Исследование их творческого наследия крайне необходимо для масштабного развития любых проектов модернизации, как Запада, так и России. Отсутствие в наши дни единого политико-правового идеала, способного объединить общество, для достижения лучшей жизни в государстве, становится насущной проблемой или потребностью современной России. Компаративное исследование политико-правовых идей Ильина И.А. и Сорокина П.А. дает уникальную возможность диалектически изучить их творчество, чтобы в дальнейшем использовать полученные результаты для правильного понимания и решения конкретных проблем современности. Следует отметить, что Ильин И.А. и Сорокин П.А. стали одними из первых ученых-эмигрантов получивших широкое профессиональное признание в мировом научном сообществе. Благодаря бесценному вкладу таких величайших научных деятелей как Ильина И.А. и Сорокина П.А. запущен особый механизм политико-правового идеала, которому необходимо реализоваться в том или ином государстве, желательно в России. Творчество Ильина И.А. и Сорокина П.А. важно для распространения и применения

экстраординарной политико–правовой мысли, борьбы с политико–правовым нигилизмом.

Исходя из вышесказанного, становится предельно ясно, что данная проблема научного (диссертационного) исследования является одной из самых неразработанных в российской исторической науке, которая вдобавок явно имеет общественно–политическую актуальность. Данный факт подтверждает значительное отсутствие разработок в научной литературе, не смотря на конкретное периодическое издание книг данной тематики. Также несомненна значимость творчества Ильина И.А. и Сорокина П.А. в контексте исторической преемственности российской политико–правовой мысли. Я считаю, что возросший в последнее время интерес к их научно–творческому наследию, как в политических, так и в академических кругах, свидетельствует также о жизненно необходимой потребности экстренного возрождения в стране "jus naturale", естественного права человека, то есть право, кото–

рое от рождения априори дает право на жизнь, неприкосновенность самих прав личности, свободу мысли, творческой самореализации, без чего немислимо вообще существование человека в государстве. Все то, что касается естественно–правовых ценностей человека и гражданина. Теоретико–практической значимостью самого научного исследования является, определить место величайших ученых российского зарубежья, Ильина И.А. и Сорокина П.А. в западной и российской науке, в том числе и в российской исторической науке.

К сожалению, показать все аспекты научной деятельности политико–правового характера Ильина И.А. и Сорокина П.А. не позволяет объем статьи. Однако, была приведена общая характеристика их творчества, и раскрыта общая сущность особенностей политико–правовых взглядов Ильина И.А. и Сорокина П.А., так насущных для современной России. Положения данной статьи могут быть использованы при чтении лекционных курсов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 4 декабря 2014 г. // "Парламентская газета" от 5–11 декабря 2014 г. N 43. // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173>
2. Графский В.Т. История политических и правовых учений: учеб. – М.: ТК Велби, Изд–во Проспект, 2014. С. 532–589
3. Ильин И.А. Наши задачи, Том 1, Обоснование свободы. Изд: Эксмо, 2011.
4. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. – М., 2014.
5. Чаадаев П.Я. Философические письма. Изд: Римис, 2011 г.
6. Ильин И.А. О сущности правосознания / Основа здорового правосознания, Изд: Эксмо, 2014 г.
7. Ильин И.А. Путь духовного обновления. Изд: Институт русской цивилизации, 2011г.

© В.Г. Зайцев, ( bernd@yandex.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# ПРОБЛЕМА КАПИТАЛИСТИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ В ВОЗЗРЕНИЯХ РУССКИХ ЛИБЕРАЛЬНЫХ КОНСЕРВАТОРОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

## THE PROBLEM CAPITALIST MODERNIZATION RUSSIA IN THE VIEWS RUSSIAN LIBERAL CONSERVATIVES SECOND HALF XIX CENTURY

*M. Krot*

### Annotation

The article deals with the views of the most prominent representatives of the Russian liberal-conservative thought in the second half of the XIX century – B.N. Chicherin and K.D. Kavelin on socio-economic development of Russia in the post-reform period. Particular attention is paid to understanding the problems associated with the spread of capitalist relations in the country, as well as the place and role of the state in the economy. The development and strengthening of capitalist relations, which should take into account national specificities, liberal conservatives saw an important step not only economic modernization of Russia, but also an important step towards building a civil society in the country.

**Keywords:** capitalism, modernization, economics, liberal conservatism, B.N. Chicherin, K.D. Kavelin, peasantry.

### Аннотация

В статье рассматриваются воззрения наиболее видных представителей русской либерально-консервативной мысли второй половины XIX века – Б.Н. Чичерина и К.Д. Кавелина по вопросам социально-экономического развития России в пореформенный период. Особое внимание уделяется осмыслению проблем, связанных с развитием в стране капиталистических отношений, а также места и роли государства в экономике. С процессом становления и укрепления капитализма, который должен был протекать с учетом национальной специфики, либеральные консерваторы связывали не только экономическую модернизацию России, но и возникновение в стране гражданского общества.

### Ключевые слова:

Капитализм, модернизация, экономика, либеральный консерватизм, Б.Н. Чичерин, К.Д. Кавелин, крестьянство.

*XIX столетие* ознаменовалось в России нарастанием процессов экономической модернизации, происходило переоснащение промышленных предприятий новым оборудованием, менялся характер трудовых отношений на фабриках и заводах, где неэффективный крепостной и полукрепостной труд постепенно вытеснялся вольнонаемной рабочей силой, возрастал объем внутреннего и внешнего рынка. Все эти процессы неизбежно влияли на структуру российского общества, постепенно размывая сословные перегородки и формируя новую модель социальных отношений. При сохранении внешне неизменного политического строя Россия постепенно трансформировалась, что проявилось в напряженном поиске путей и концепций социально-политической и экономической модернизации страны, происходившем в российской общественной мысли во второй половине XIX века.

Безусловно, наиболее значимым проявлением данных изменений стала крестьянская реформа 1861 года, которую многие современники и более поздние исследова-

тели трактовали как событие, открывшее новую эру в истории России и ознаменовавшую переход к новым социальным отношениям. Либеральные слои просвещенного российского общества видели в этой реформе и последовавших за ней преобразованиях первые шаги по созданию в стране полноценного гражданского общества. Именно такой позиции придерживались наиболее видные представители либерально-консервативного направления русской общественной мысли, к которым можно отнести видных ученых и общественных деятелей Б.Н. Чичерина и К.Д. Кавелина.

Необходимо отметить, что одной из принципиальных идей, лежащих в основе либерально-консервативной концепции модернизации, была мысль о том, что возможность и успех любых преобразований в политической сфере напрямую зависят от уровня социального и экономического развития общества, его просвещенности и благосостояния. Именно это обуславливает возможность и готовность общества осознать и принять возможные политические трансформации. Отсутствие прочной со-

циальной базы было главным препятствием на пути реализации любых проектов политических преобразований в России в предшествующий период. Такая ситуация, по мнению либеральных консерваторов, сохранится и в будущем, если политическим реформам не будет предшествовать широкая модернизация социально-экономических отношений.

Социально-экономические проблемы стали объектом внимания либеральных консерваторов с середины 50-х годов XIX века, когда российское общество охватил невиданный до того времени общественно-политический подъем, в ходе которого по воспоминаниям современников, "все, что было в России интеллигентного, с крайних верхов и до крайних низов, начало думать, как оно еще прежде не думало... Все стали думать и думать в одном направлении, в направлении свободы, в направлении разработки лучших условий жизни для всех и для каждого" [8, с. 23]. В это время, наполненное ожиданием перемен после "николаевской зимы", представители тогда еще формирующегося либерально-консервативного направления приняли самое активное участие в разработке проектов отмены крепостного права, многие из положений которых впоследствии были использованы участниками Редакционных Комиссий при составлении окончательного проекта крестьянской реформы [7]. Реформа 1861 года хотя и не в полной мере отвечала требованиям либеральных консерваторов, тем не менее, была встречена ими с огромным энтузиазмом, поскольку в ней они видели начало новой эры не только в социально-экономическом, но и в политическом развитии страны. Основным последствием этого преобразования они считали устранение наиболее серьезного препятствия на пути развития в России капиталистических отношений.

Наиболее принципиальным сторонником развития России по капиталистическому пути был историк, правовед и общественный деятель Б.Н. Чичерин, которого даже его оппоненты считали "наиболее многосторонне образованным и многознающим из всех русских, а может быть, и европейских ученых своего времени" [10]. Неоднократные заявления Б.Н. Чичерина о необходимости устранения всяческих преград на пути развития в России капиталистических отношений, аналогичных европейским, позволяло многим исследователям характеризовать его экономические взгляды как западнические или "классически либеральные" [4, с. 100; 1, р. 155]. Б.Н. Чичерин считал, что прошедшая в России крестьянская реформа, упразднившая крепостнические отношения и превратившая миллионы бесправных крестьян в граждан, наделенных имущественными и гражданскими правами, открыла путь для развития в стране капиталистических отношений, в которых, по его мнению, воплотились основные свойства человеческой природы.

Главное экономическое значение крестьянской ре-

формы он усматривал в переходе от принудительного труда к вольнонаемному. Под термином "свободный труд" мыслитель понимал именно капиталистическое производство. Б.Н. Чичерин отмечал, что крепостной, несвободный труд необходим только лишь на низких ступенях развития быта, когда человек еще не прошел "школы высшей гражданственности, не привык к постоянному труду и не понимает экономических выгод". На более высоких стадиях развития человека и общества производство неизбежно должно становиться свободным. Б.Н. Чичерин считал, что только в свободном труде раскрываются все человеческие силы и способности, давая мощный толчок развитию экономики. Он писал: "Никогда принуждение не сможет заменить той внутренней энергии, которая проистекает из свободной самодеятельности" [14, с. 271]. По его мнению, именно в рамках капиталистических отношений принципы экономической свободы находили наиболее реальное воплощение.

Необходимо упомянуть о некоторых особенностях понимания Б.Н. Чичериным феномена капитализма. Он считал, что "совершенно бессмысленно говорить о капиталистическом производстве как об исторической категории, имеющей преходящее значение. Капиталистическое производство есть сама история человечества" [13, с. 123]. Согласно этой трактовке, капиталистические отношения признавались идеальной формой человеческого взаимодействия, к которым должны стремиться все общества. Установление в России полноценных правовых отношений, а тем более конституционного порядка, было совершенно невозможно при сохранении докапиталистических форм производства. Безусловно, Б.Н. Чичерин не мог не замечать многих негативных явлений, связанных с установлением капиталистических отношений, таких как резкое имущественное расслоение, крайняя нищета низших слоев общества, растущая социальная напряженность. Однако он подчеркивал, что данные явления носят временный характер, поскольку связаны не с самой сущностью капитализма, а с негативным наследием прежнего общественного строя [3, с. 49].

Имущественное расслоение, неизбежное при развитии капиталистических отношений, Б.Н. Чичерин считал вполне закономерным состоянием, поскольку именно в условиях свободного труда "все экономическое благосостояние страны зависит от личных свойств предпринимателей", то есть личностей, способных к созидательному труду, занимающих активную экономическую и социальную позицию [13, с. 130]. Эти личности, обладающие различными талантами, – организаторскими, управленческими, экономическими, хозяйственными, – по самой своей природе должны иметь большие доходы, нежели те, кто не обладает подобными способностями или обладает ими в меньшей степени. По мнению Б.Н. Чичерина доходы предпринимателей делятся на две части: первая – плата за его труд, как физический, так и умственный, за

"промышленный талант", вторая – вознаграждение за риски, которые он несет. Таким образом, элиту капиталистического общества ученый трактовал как некую "аристократию знаний, талантов и характеров", которая неизбежно будет возвышаться над "массой рабочих рук" [11, с. 215–216].

При анализе работ Б.Н. Чичерина обращает на себя внимание тот факт, что ученый зачастую отождествлял капиталистическое и помещичье хозяйства, не проводя между ними каких-либо различий. На эту особенность обращали внимание некоторые советские ученые-экономисты, которые указывали на то, что мыслитель, смешивая крупное помещичье землевладение и крупное капиталистическое хозяйство, защищает первое под видом второго [12, с. 272]. Тем самым, под сомнение ставилось утверждение о либерально-западнической позиции Б.Н. Чичерина в экономических вопросах. Утверждалось, что буржуазная экономика защищалась им лишь постольку, поскольку "класс помещиков в пореформенных условиях может сохранить свое господство лишь в рамках данной системы". Ученый характеризовался как последовательный защитник дворянского землевладения, сохранявшего в деревне "наиболее отсталые формы производства полуфеодалного характера" [12, с. 296].

Необходимо отметить, что Б.Н. Чичерин, вопреки многим устоявшимся мнениям, не являлся исключительно кабинетным ученым, рассуждения которого об экономических реалиях и предпринимательской деятельности носили сугубо теоретический характер. Борис Николаевич был крупным помещиком, имение которого в селе Караул Тамбовской губернии составляло более полутора тысяч десятин земли, приносящих в совокупности с имением его жены в Малороссии вплоть до начала 1870-х годов около 7–8 тысяч годового дохода. В период экономического кризиса первой половины 70-х годов, когда цены на российское зерно резко упали вследствие изменения структуры мирового зернового рынка, и многие помещики стали нести серьезные убытки, Чичерин сумел перестроить свое хозяйство по рыночным принципам, проведя его значительную модернизацию. Агротехнические мероприятия по улучшению качества пашенной земли, переход от сошной пахоты к плужной, совершенствование ведения овцеводства, внедрение новых сельскохозяйственных культур (табака) помогло ему вывести свое имение из кризиса и даже несколько увеличить свои доходы [11, с. 212].

По мнению Б.Н. Чичерина, в ходе укрепления капиталистических отношений жизненный уровень основной массы населения будет постепенно повышаться, что с течением времени полностью устраним угрозу социальных конфликтов. Ведущим общественным слоем станет сильный и многочисленный средний класс, рост которого будет способствовать превращению буржуазного обще-

ства в единое гармоническое целое [14, с. 265]. Капиталистическое развитие страны должно со временем полностью устранить сословные перегородки в обществе, дав возможность личности свободно передвигаться из одного разряда общества в другой исключительно в соответствии со своими потребностями и способностям. Сами же общественные категории, по мнению ученого, должны формироваться только в зависимости от экономической деятельности лиц, без какой-либо искусственной, внеэкономической регламентации; границы между ними должны носить условный характер [14, с. 399–400].

Либеральная составляющая экономических воззрений Б.Н. Чичерина особенно ярко проявилась в вопросе о роли государства в развитии экономики. В полном созвучии с постулатами классического либерализма ученый заявлял, что "вся экономическая деятельность есть дело частное, а не государственное" [15, с. 270]. Данная позиция аргументировалась тем, что экономический прогресс возможен только в условиях "свободного соперничества", которые в наибольшей степени побуждают членов общества к активной деятельности. В условиях господства государства в экономике, которое, по мнению Б.Н. Чичерина, избавлено от всякого соперничества, у потребителей не останется выбора, что отрицательно скажется на производстве [14, с. 404]. Государство должно регулировать лишь общие условия экономической деятельности и сохранять в своем ведении те сферы экономики, которые представляют "совокупный интерес граждан" – оборонную промышленность, средства коммуникации, добычу и переработку природных ресурсов и т.п. Вмешательство государства в экономическую жизнь должно было носить исключительно характер "содействия" и "восполнения" частной деятельности там, где она оказывалась недостаточной.

Однако в мировоззрении консерваторов четко выделялись теоретический и практический уровни мышления. Считая, что в идеале роль государства в экономической сфере должна сводиться к минимуму, Б.Н. Чичерин, в то же время, отмечал, что в реальной жизни степень государственного вмешательства в экономику зависит от состояния общества и в различных исторических условиях может существенно меняться. Исходя из состояния российской действительности в пореформенные годы, он приходил к выводу о том, что отечественная экономика нуждается в серьезной государственной поддержке и защите. Вмешательство государства в экономическую жизнь на данном этапе развития мыслитель считал исторически оправданным постольку, поскольку оно содействовало укреплению капиталистических отношений в России, защищая молодой отечественный капитал, с одной стороны, от пережитков прошлого, а с другой стороны – от конкуренции более мощных индустриальных держав. Помимо этого, Б.Н. Чичерин, выступавший против

слишком резкого перехода к новым экономическим отношениям, отмечал, что власть должна даже до поры до времени сохранять некоторые существующие стеснения и ограничения, сдерживая естественный ход развития, в целях обеспечения постепенности в трансформации социально-экономических отношений и избегания социальных конфликтов [3, с. 121]. И лишь по мере полного отмирания феодальных пережитков и укрепления буржуазных отношений в России роль государства в экономической сфере должна постепенно сокращаться.

О нерациональности и убыточности государственной экономики неоднократно говорил и К.Д. Кавелин. Ученый считал, что для подъема и модернизации отечественной промышленности необходимо большую часть заводов и фабрик передать в руки частных владельцев, которые, заботясь о собственной выгоде, сделают эти предприятия рентабельными [5, стлб. 15–16]. Однако и он утверждал, что концепция невмешательства государства в экономику справедлива лишь тогда, когда в стране существует развитая конкуренция и силы соперников равны. К.Д. Кавелин отмечал: "В устроенном сожителстве людей победа одних над другими, нарушение равновесия сил есть бедствие... Государство и общество для того и существуют, чтобы уравнивать общественные элементы и интересы". Отстаивая этот тезис, мыслитель опирается на опыт Англии – страны классической рыночной экономики, где во второй половине XIX в. все чаще раздавались голоса, требующие государственного вмешательства и регулирования [6, стлб. 438–439].

И в то же время К.Д. Кавелин гораздо более сдержанно, нежели Б.Н. Чичерин рассматривал закономерность и перспективы развития в России капиталистических отношений, характерных для Западной Европы. Во многом это было связано с теми чертами воззрений К.Д. Кавелина в пореформенный период, которые П.Б. Струве называл "народнической сентиментальностью" [10], а некоторые современные авторы – "крестьянским либерализмом" [2, с. 84]. Их суть заключалась в убежденности ученого, к которой он пришел к концу жизни, в неприменимости многих западных явлений к российским реалиям в силу особой социальной структуры общества.

Неизбежность господства капитала, который должен лежать в основе любой промышленной и предпринимательской деятельности, признавалась ученым, но лишь там, где он сложился естественным путем в ходе длительного развития. Если же его рост вызывается искусственно и ограждается монополиями и законами, то тогда капиталистический порядок неизбежно становится "источником зла и притеснений" [14, стлб. 576]. По мнению К.Д. Кавелина, в России складывалась именно такая ситуация. Создаваясь искусственно, на казенные средства и не встречая никаких преград в лице юридических прав и экономической обеспеченности населения в силу

отсутствия таковых, отечественный капитал действовал только в своих интересах и приводил к обнищанию народных масс.

К.Д. Кавелин неоднократно подчеркивал, что в России нет общественных слоев, создавших мощную промышленность и торговлю, которые стали основой европейской капиталистической экономики. Исходя из этого, он делал вывод о том, что экономическое развитие России никак не может проходить по пути, полностью аналогичному западному [6, стлб. 577]. Нельзя, таким образом, согласиться с мнением некоторых исследователей, считавших, что К.Д. Кавелин уже после отмены крепостного права рассматривал Россию как страну, в которой сложились все условия и возможности для вхождения ее экономики в европейскую рыночную систему [4, с. 23]. Этому препятствовали, прежде всего, социальные условия страны, где единственным значимым экономическим слоем, по мнению К.Д. Кавелина, было крестьянство. Либерально-консервативный мыслитель считал, что именно это обстоятельство должно было определять характер и направленность всей дальнейшей модернизации социально-экономических отношений в России. Ее первоочередной задачей должно было стать превращение русского крестьянства в полноправный и материально обеспеченный слой общества, который будет являться надежной сознательной опорой существующего политического режима. К.Д. Кавелин писал: "От экономического, умственного и нравственного состояния четырех пятых народонаселения зависит весь наш быт. В каком положении находятся крестьяне, в таком будут находиться и наши образованные классы..." [6, стлб. 423].

Социально-экономическим идеалом К.Д. Кавелина являлась страна трудового оседлого крестьянства, с сильной централизованной властью, широкими интеллигентскими кругами, возникающими в результате развития образования и просвещения, без каких-либо классов или слоев, наделенных особыми юридическими или экономическими привилегиями [6, стлб. 596].

Б.Н. Чичерин также рассматривал сельскохозяйственную сферу как основу социально-экономического порядка в России. Противореча собственному принципу отделения экономических вопросов от "моральных соображений", он подчеркивал позитивное нравственно-этическое свойство землевладения, отмечая, в то же время, чрезвычайную неустойчивость промышленности и ее спекулятивную, авантюристическую сущность [11, с. 217]. Ученый полагал, что развитие России по капиталистическому пути возможно только после полного завершения крестьянской реформы, которая в 1861 году была лишь начата.

Таким образом, по мнению либеральных консерваторов, в первые пореформенные десятилетия главный век-



тор социально-экономической модернизации должен был направляться на решение крестьянской проблемы, что будет способствовать дальнейшей экономической

модернизации страны, позволит избежать социальных противоречий и конфликтов, а также откроет дорогу преобразованиям в гражданской и политической сферах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Валицкий А. Философия права русского либерализма. М.: Мысль, 2012. 567 с.
2. Григорова Д. Дзуликий Янус. Имперский либерализм и позднее славянофильство в конце XIX века // Родина. 2010. № 10. С. 83–85.
3. Зорькин В.Д. Из истории буржуазно-либеральной политической мысли России второй половины XIX – начала XX в. (Б.Н. Чичерин). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 173 с.
4. Иванников И.А. В поисках идеала государственной формы России. Ростов н/Д.: Издательство Ростовского университета, 2000. 240 с.
5. Кавелин К.Д. Записка об освобождении крестьян в России // Кавелин К.Д. Собрание сочинений. Т. II. СПб.: И. Глаголев, 1904. Стлб. 9–87.
6. Кавелин К.Д. Крестьянский вопрос // Кавелин К.Д. Собрание сочинений. Т. II. СПб.: И. Глаголев, 1904. Стлб. 393–598.
7. Об этих проектах см. подробнее: Крот М.Н. Проблема отмены крепостного права в России в воззрениях либеральных консерваторов // Когито. Альманах истории идей. Вып. 1. Ростов-на-Дону: НМЦ "Логос", 2006. С. 303–315.
8. Лемке М.К. Эпоха цензурных реформ 1859–1865 годов. СПб.: Книгоиздат-во М.В. Пирожкова, 1903. 529 с.
9. Секиринский С.С. Борис Николаевич Чичерин. // Российские либералы: Сб. статей / под ред. Б.С. Итенберга и В.В. Шелохаева. М.: РОССПЭН, 2001. С. 85–113
10. Струве П.Б. Б.Н. Чичерин и его место в русской образованности и общественности // Электронный ресурс, URL: <http://www.mnemosyne.ru/library/struve-3.html> (Дата обращения: 2 апреля 2016 г.)
11. Сугиура С. "Домоводство" и "политическая экономия" в теории Б.Н. Чичерина (к вопросу об определении характера русского "либерализма") // Россия в XX веке: Судьбы исторической науки. М.: Наука, 1996. С. 207–224.
12. Цаголов Н.А. Очерки русской экономической мысли периода падения крепостного права. М.: Государственное издательство политической литературы, 1956. 464 с.
13. Чичерин Б.Н. Курс государственной науки. Ч. II. М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1896. 437 с.
14. Чичерин Б.Н. Собственность и государство. Ч. 1. М.: Тип. Мартынова, 1882. 494 с.
15. Чичерин Б.Н. Философия права. М.: Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнерев и Ко, 1900. 344 с.

© М.Н. Крот, ( makrot2010@rambler.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

**ИХО**  
**Каллиграфия**  
**для всех**

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

Реклама

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В С. РАМЕНСКОЕ БРОННИЦКОГО УЕЗДА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

### PROGRESS OF EDUCATION IN RAMENSKOYE IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

*E. Kurenkova*

#### Annotation

The article is devoted to the development of education in s. Ramenskoye in the early twentieth century. Conducts analysis of the Society for the Propagation of secondary education and Society welfare poor students. As examples of the advanced educational institutions of that time are Ramenskaya factory's school and Ramenskaya women's gymnasium. special methods of the educational process are considered separately, such as holding school trips and breeding gardens, read a vague picture, organization of folk choirs and film screenings.

**Keywords:** the development of education, Ramenskoye, Society for the Propagation of secondary education, reading with vague images, Bronnitskaya county rural council.

*Куренкова Евгения Алексеевна*

*К.ист. н., доцент, Московский  
государственный областной университет,  
каф.истории России средних веков  
и нового времени*

#### Аннотация

Статья посвящена развитию образования в с. Раменское Бронницкого уезда в начале XX века. Анализируется деятельность Общества распространения среднего образования и Общества вспомоществования недостаточным ученицам. В качестве примеров передовых учебных заведений того времени приводятся Раменская фабричная школа и Раменская женская гимназия. Отдельно рассматриваются особые методы организации учебного процесса такие как проведение школьных экскурсий, разведение огородов, чтения с туманными картинками, организация народных хоров и кинопоказов.

#### Ключевые слова:

Развитие образования, Раменское, Общество распространения среднего образования, чтения с туманными картинками, Бронницкая уездная земская управа.

В начале XX в. Бронницкое земство вело работу по совершенствованию системы народного образования в уезде. Продолжается строительство новых школ. Земство содержало начальные школы и два высших народных училища в Бронницах и Раменском. С 1909 г. в них было введено преподавание языков (немецкого, французского) и бухгалтерии. Оказывало земство денежную помощь и 48 церковноприходским школам, а также министерской четырехклассной школе в Мячкове. Без земской поддержки обходились только Раменская фабричная и Быковская частная школы.

Открытие Раменской фабричной школы связано с именем директора фабрики Федора Михайловича Дмитриева. Он вместе со своим счетоводом и кассиром Александром Филатовым решил учредить в Раменском школу для малолетних рабочих. Открытие школы, первоначально помещавшейся в двух комнатах одного из фабричных корпусов, прошло в 1858 году. Позднее было построено деревянное здание. В 1900 году – каменное здание.

Ученики делились на 2 смены по 125 человек в каждой. Ежедневные занятия, по 1–2 часа, велись в школе по системе Ланкастера, и, по свидетельству посетившего

эту школу профессора М. Я. Киттары, успехи превзошли его ожидания [6]. Одним из первых учителей в школе был А.А. Филатов. В школе ставились спектакли с приглашенными артистами. Причем для этого был выделен большой зал с двумя ярусами балконов.

Учебный год начинался 1 сентября, заканчивался для работников фабрики к пасхальной неделе, для остальных детей – к 15 мая. Уроки продолжались с 8.30 до 16.00 с переменами по 10–15 минут и часом обеда.

В 1872 году на первой Всероссийской выставке в Москве Раменская школа была признана образцовой и получила большую золотую медаль. Братья Малютины не поспешили на экспозицию. Представители фабрики привезли на выставку 36 комплектов пособий по математике, истории, географии, грамоте и Закону Божию. Учителя и инспектора народных училищ могли увидеть предметы для рисования и черчения, репродукции картин. Особенного внимания заслуживали различные коллекции: минералогическая – с образцами камней, снабженных описанием места и времени их нахождения, коллекция разных видов деревьев с указанием, где они растут и чем полезны человеку, собрание образцов почвы из

разных уголков России с объяснениями, что на какой земле лучше сеять. Также была представлена коллекция хлопка, веретена с фабрики, модели паровых машин, школьная мебель в натуральную величину и даже уменьшенные интерьеры классных кабинетов.

Мариэтта Шагинян в романе-хронике "Первая Всероссийская" рассказывала: "Таких школ на всю Россию насчитывалось в те годы всего две, и обе у богатых, на западный манер хозяйничавших купцов – братьев Малютиных; одна при бумагопрядильной фабрике, в сорока двух верстах от Москвы возле Раменского: другая – по Владимирскому шоссе при химическом заводе. В первой школе училось у них 420 человек (8–9–10 лет), из них 40 взрослых (17–18 лет), во второй – 220 человек. Сами же братья Малютины ничего не жалели для школы – деньги и предметами" [5].

Школа демонстрировалась на первой Всероссийской выставке в Москве. В ней было до 20 педагогов. Руководство осуществлял Н.В. Кашин, видный московский педагог. Общее число учащихся в 1899 году насчитывало 659 человек. Правлением фабрики на оборудование школы в 1916 году было потрачено около 22 000 рублей. При школе была открыта библиотека.

В Бронницком уезде действовало Общество распространения среднего образования. При участии Общества в уезде были открыты три гимназии: мужская и женская в Бронницах и женская в Раменском. Построены они были и содержались на пособия от земства и пожертвования членов Общества, в котором числилось 296 человек.

В число их входили землевладельцы и промышленники уезда, передовые крестьяне и местная интеллигенция. Плата за обучение в гимназиях была высокой (до 60 руб. в год в старших классах и до 5 руб. за проживание в интернате), но земство наиболее способных учеников из крестьян брало на свое содержание, внося плату за их обучение и предоставляя им стипендии. Одну стипендию имени П.А. Столыпина лучшему ученику выдавало государство [1, С.75].

В Общество входила княжна Мария Прозоровская-Голицына, на ее средства был устроен физический кабинет, приобретен рояль для занятия музыкой и пением [4, С.5]. С ее разрешения в парке устраивались детские праздники с очень разнообразной программой и балы. Праздники и балы давали прибыль около 300 рублей чистой прибыли, которые передавались в специальный фонд, из которого производилась плата за право учения за недостаточных учениц гимназии [4, С.6].

С октября 1913 года начало действовать Общество вспомоществования недостаточным ученицам. Оказывалась следующая помощь: вносилась плата за обучение, снабжали книгами, учебными пособиями, платьем и обу-

вью. На переменах раздавались молоко. Таким образом, поддерживали 5 учениц гимназии [4, С.8].

При организации учебной деятельности применялись передовые методы того времени. В ежегодных отчетах Бронницкой уездной земской управы встречаются аналитические доклады об использовании принципа наглядности в обучении. Причем авторы сетуют, что принцип наглядности хорошо применяется в преподавании естественных и математических дисциплин, к отчету прикладываются сметы на приобретение необходимых материалов, в то время как в преподавании русской истории наблюдается почти полное отсутствие подходящих картин, выделяется только "Русская история в картинах" под редакцией Исторической комиссии учебного отдела Общества распространения технических знаний.

При земских школах и гимназиях учителями были организованы огороды, которые использовались в организации учебного процесса.

Большое внимание уделялось организации школьных экскурсий. Считалось, что "школьная экскурсия – это детский праздник в честь важного события в детской жизни окончания курса в школе. ...Она дает много материала для укрепления уже полученных в школе знаний, так и для пополнения и расширения их новыми знаниями, нужными и полезными" [2, С. 177]. Соответственно школьная экскурсия должна была носить характер не просто увеселительный, а преимущественно образовательный. Ученики земских школ и гимназий уездили в Москву, посещали музеи Румянцевский и Политехнический, в Новый Иерусалим, в Троице Сергиеву лавру.

Признавая пользу школьных экскурсий и выделяя ассигнования в размере 300 рублей на их организацию, в Бронницкой уездной земской управе отмечали и проблемы: преподаватели не сдают в управы отчеты об экскурсиях, проблемы организации питания (во время путешествий по Москве ученицам приходится питаться исключительно колбасой и чаем, при это иногда приходится заходить в первый трактир). В качестве пожелания Московской городской управе высказывалось указание адресов дешевых столовых и удобных чайных лавок, или же организация горячих завтраков в школах Москвы [2, С. 180].

Много внимания было уделено проявлениям хулиганства в среде фабричной молодежи и "манкировкам", таким как непосещения школ и прогулы занятий. По разным причинам дети из бедных крестьянских семей учиться в школах отказывались. В связи с этим было предложено ввести пособия или организовать бесплатные школьные завтраки для детей бедняков. Такой опыт в уезде уже имелся, так как в ряде школ на время постов организовывали горячее кормление школьников – давали "приварки". Эти "приварки" состоят обыкновенно из одного горячего блюда, обычно супа, кашицы. В смету

Бронницкой уездной земской управы закладывались от 300 до 450 рублей для организации приварок. Посещаемость школ в это время резко возрастала [3].

Вели школы и просветительскую деятельность. Самым массовым мероприятием были чтения с туманными картинками. В ежегодном отчете Бронницкой уездной земской управы чтениям уделялось большое значение. Анализировалось количество земских, церковно-приходских школ, в которых проводились чтения и количество слушателей, посещавших мероприятия (причем в среднем количество слушателей достигало до 300 в Лорковско-Архангельской, до 600 в Турыгинской и до 1300 в Раменкой фабричной школе). Количество волшебных фонарей было более чем по одному на каждую школу и постоянно обновлялись. Для этого уездное земство ежегодно ассигновало 250 рублей [3, С. 123]. Однако земство вынуждено было констатировать ограниченность числа чтений, составленных безо всякой системы,

недостаточное количество картин, отсутствие правильной организации пересылки картин школам, отчасти теснота помещений и некоторое замедление при разрешении на ведение чтений.

Для организации досуга подростков фабричных местностей приглашались в уезд специалисты по фольклору, чтобы создать при школах народные хоры. В 1910-х годах земство приобрело киноаппарат и организовало при школах кинопросмотры. Начинание имело необычайный успех. Кинофильмы были показаны в более чем 40 школах при огромном стечении детей и взрослых. Сельские общества начали откладывать деньги для покупки собственных аппаратов [1, С. 76].

Таким образом, в Бронницком уезде в начале XX века проводились различного рода мероприятия для развития образования и повышения культурного уровня населения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянова М.Г. Край Раменский. Век XX: Очерки краеведа. М.: Энциклопедия сел и деревень, 1998. 575 с.
2. Доклад Бронницкой Уездной Земской Управы по вопросам народного образования №4. г. Бронницы, типография И.А. Тоцакова, 1916.
3. Доклад Бронницкому Очередному Уездному Собранию 1908 года. Б.У.З.У. г. Бронницы, типография И.А. Тоцакова, 1908.
4. Отчет о деятельности Бронницкого Общества распространения образования за 1909, 1910, 1911 и первую половину 1912. Изд. Бронницкого Общества распространения образования. Сентябрь 1912.
5. Шагинян М. Первая всероссийская. [Электронный ресурс] URL: [http://royallib.ru/book/shaginyan\\_marietta/pervaya\\_vserossiyskaya.html](http://royallib.ru/book/shaginyan_marietta/pervaya_vserossiyskaya.html) (дата обращения: 07.02.2014).
6. Энциклопедия купеческих родов. 1000 лет русского предпринимательства [Электронный ресурс] URL: <http://lib.rus.ec/b/377544> (дата обращения: 07.02.2014).

© Е.А. Куренкова, (kurenkovagane@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# ПРАВОСЛАВНОЕ ДУХОВЕНСТВО В УСЛОВИЯХ ГОЛОДА 1891-1892 гг. В ГУБЕРНИЯХ ЦЕНТРАЛЬНО-ЧЕРНОЗЕМНОГО РЕГИОНА\*

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-01-00026а.

## THE ORTHODOX CLERGY WITHIN THE CONTEXT OF FAMINE OF 1891-1892 IN PROVINCIAL ADMINISTRATIONS OF THE CENTRAL BLACK EARTH REGION

*P. Ponarin*

### Annotation

The article examines the state of the Orthodox clergy during the 1891–1892 famine in provincial administrations of the Central Black Earth Region of Russia. The author, based on published and unpublished sources, also analyzes the activity of the Orthodox clergy and church officers aimed at the recovery from the food crisis. It is concluded that the vigorous public service of the rural clergy contributed to the recovery from social and economic crises in Russian Empire.

**Keywords:** the clergy, a rural community, famine, diocese, social service, denomination, a parish, Synod.

**Понарин Павел Валентинович**

*К.ист.н., доцент каф. теории и истории государства и права Тульского филиала Международного юридического института, доцент каф. правовых дисциплин факультета истории и права Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого*

### Аннотация

В статье рассматривается положение православного духовенства в период голода 1891–1892 гг. в губерниях Центрально-Черноземного региона России. На основе опубликованных и архивных источников исследуется также деятельность священно- и церковнослужителей по преодолению продовольственного кризиса. В статье делается вывод, что активное общественное служение сельского духовенства способствовало преодолению социально-экономических кризисов в Российской империи.

### Ключевые слова:

Духовенство, сельская община, голод, епархия, социальное служение, конфессия, приход, Синод.

Исследование голода в Российской империи в 1891–1892 гг. невозможно без понимания места и роли православного духовенства в этот период, особенностей его материального положения. В последние годы царствования императора Александра III Русская Православная Церковь насчитывала 35 814 приходов, при которых состояло 92 615 священно- и церковнослужителей [3, с. 40]. К 1890 г. православное население Империи составляло 71 080 070 человек, в среднем – по две тысячи человек на приход.

Большая часть подданных, исповедующих традиционное Православие, была сосредоточена на территории Великороссии. В губерниях Земледельческого центра Российской империи наибольшее количество православных проживало в Воронежской, Курской и Тамбовской епархиях по 2 315 627, 2 067 239 и 2 360 429 человек. В Рязанской епархии православных насчитывалось 1 709 892, а в Орловской – 1 773 607, Пензенской – 1 328 039, Тульской – 1 327 201 верующих [3, с. 580]. Эта масса не только духовно окормлялась клиром, но и в

свою очередь обеспечивала существование православного духовенства.

При этом официально доходы Русской Православной Церкви складывались из трех источников – епархиальных сборов, специальных средств Святейшего Синода и сумм, отпускаемых из имперской казны. Но синодальное руководство официально признавало, что "исконный и главный источник для материальной поддержки нашей церкви составляют добровольные даяния благочестивого русского народа" [2, с. 411]. Государственное финансирование клириков осуществлялось избирательно и не распространялось на духовенство центральных губерний, которое существовало за счет добровольных пожертвований прихожан. Во Всеподданнейшем отчете обер-прокурора Св. Синода К.П. Победоносцева за 1888 и 1889 гг. признавалось, что содержание из казны причтов внутренних губерний производится гораздо в меньших размерах по сравнению с финансированием духовенства Холмско-Варшавской, Рижской и других западных епархий, а в четырнадцати церковных округах, таких как Кур-

ская, Орловская, Тамбовская, Тульская, Рязанская епархии, "вовсе не производится жалованья из казны" [2, с. 424]. Правда, некоторые причты указанных епархий все же получали символическое финансирование. Например, в 1888 г. из казны выделялись средства всего трем церквям Воронежской епархии (всего – 135 руб. 96 коп.) и тринадцати приходам Курской епархии (1 285 руб. 50 коп.). В Тульской епархии двадцать три причта получали государственное жалованье, составлявшее в общем 2 273 руб. 98 коп., а в Рязанской епархии на обеспечение пятидесяти пяти приходов отпускалось 5 711 руб. 24 коп. [2, с. 602]. К 1891 г. ситуация не улучшилась: количество причтов, получаемых содержание от государства, осталось прежним [3, с. 746]. А.В. Штепа приводит сведения, согласно которым в 1880–е годы XIX в. епархии Центрально–Европейского региона России были обеспечены скудно, в них содержание священника колебалось от 72 до 180 руб., диакона – 54–80 руб., причетника – 24–40 руб. в год [21, с. 31]. Здесь следует учитывать и различие в материальном положении городских и сельских пастырей.

Основной доход сельскому духовенству приносили земля, плата за требоисправления, пользование церковными домами, вознаграждения за обучение в церковно-приходских школах и школах грамоты, процент с причтового капитала, если таковой имелся. За каждым приходом был закреплен обязательный надел в тридцать три десятины земли, и занятие земледелием в черноземных районах обеспечивало причты продовольствием, особенно псаломщиков и дьяконов. Однако именно эти источники делали клириков крайне зависимыми от прихожан, сельского схода и помещиков. И к тому же занятие земледелием отвлекало священников от пастырского служения, уравнивая их с крестьянским миром.

Итак, провинциальное "белое" духовенство на рубеже 1880–1890–х гг. с одной стороны оказалось зависимым от местной экономической конъюнктуры, ибо голод в крестьянской поземельной общине полностью лишал сельские причты местных источников. С другой стороны, любой аграрный кризис заставлял приходских священников спасать не только самих себя, но и более активно заниматься благотворительностью, изыскивать внешние ресурсы для оказания помощи нуждающейся пастве, являвшейся основным "донором" приходского духовенства. В этом случае показательна чрезвычайная продовольственная ситуация, возникшая в провинции осенью 1891 – летом 1892 гг., а также деятельность православного духовенства по ее преодолению.

Неурожай 1891 г. затронул 29 из 97 губерний России, большинство из которых относились к районам производства товарного хлеба. По данным Синода наиболее пострадали 13 губерний [18, с. 357]. Применительно к

земледельческому центру Российской империи, кризис коснулся таких губерний, как Воронежская, Курская, Орловская, Пензенская, Тамбовская, Тульская и Рязанская. Приходскому духовенству этих епархий, насчитывавшему около 20 тыс. священно- и церковнослужителей, предстояло поддержать примерно 12 млн. бедствующих прихожан [3, с. 664].

Помощь пострадавшим от неурожая со стороны Церкви требовала серьезных материальных ресурсов. К 1 января 1891 г. Св. Синод располагал бюджетом в 36 494 015 руб., расписанным на разные нужды духовного ведомства. Из них теоретически на обеспечение голодающего духовенства и мирян могли быть отпущены суммы: из капиталов на усиление средств содержания городского и сельского духовенства (1 552 300 руб.); завещанных и пожертвованных в пользу православных церквей, монастырей и причтов России (464 257 руб.); собранных в кружки, учрежденные в церквях (2 156 616 руб.). Всего – 835 103 руб. [3, с. 760].

Для оказания денежной помощи голодающим пастырям и пастве могли быть использованы также и епархиальные средства, к которым относились суммы попечительств о бедных духовного звания. Однако этот источник не был значителен: всего у попечительств епархий земледельческого центра, к началу голодного года имелось 12 393 руб. наличных средств и 7 155 664 руб. в ценных бумагах [3, с. 750].

В борьбе с голодом гипотетически можно было рассчитывать и на суммы, находившиеся в распоряжении церковно-приходских попечительств, насчитывавшихся к концу 1890 г. 1468 (в Воронежской, Курской, Орловской, Пензенской, Рязанской, Тамбовской, Тульской губерниях). Больше всего попечительств было создано в Рязанской (233), Тамбовской (322) и Тульской (353) губерниях. В распоряжении церковно-приходских попечительств находилось 195 930 р. 67 коп. [3, с. 756]. Деньги попечительств должны были идти: 1) на поддержание и украшение церквей; 2) на церковно-приходские школы и благотворительные учреждения в приходах; 3) на содержание причтов. Однако в условиях голода они могли быть использованы и для решения продовольственной проблемы в рамках прихода.

Итак, определенные материальные возможности, позволяющие организовать помощь голодающему клиру и мирянам, у Русской Православной Церкви формально существовали. Важно, что 21 августа 1891 г. Св. Синод признал факт голода в ряде губерний и уездов и предписал начать создание епархиальных комитетов по оказанию помощи населению губерний, пострадавших от неурожая [17, с. 330–332]. Следующим шагом стало решение "синодальных" властей от 23 августа 1891 г., со-

гласно которому церковные власти распорядились выдать в помощь клирикам 25 тыс. руб., разрешив епархиальным властям в случае особой надобности выдавать ссуды [21, с. 130]. Кроме того, РПЦ, используя свой авторитет и духовное влияние, могла привлечь также ресурсы государства, земств и частных благотворителей. Так, 23 сентября 1891 г. был опубликован указ Св. Синода о бесплатном провозе по железной дороге продуктов для местностей, пострадавших от неурожая, в котором отмечалось, что все российские железные дороги отнеслись к предложению ведомства православного исповедания с полным сочувствием и "заявили согласие перевозить отправляемые Епархиальными Комитетами, в неурожайные местности, всякого рода пожертвования бесплатно, при условии предъявления на станциях отправления пожертвования надлежащих свидетельств Комитетов" [6, л.1]. Но приходское духовенство находилось на низшем уровне церковной иерархии и имело более скромные организационные и материальные возможности, часто выступая в роли просителя в отношении епархиального начальства и мирян.

В социальном подвижничестве сельского духовенства во время голода 1891–1892 гг. следует выделить несколько направлений: во-первых, оказание помощи бедствующим лицам духовного звания, в том числе членам их семей, путем сбора средств по церквям и через участие в деятельности попечительств о бедных духовного звания; во-вторых, участие в работе приходских (сельских) комитетов по оказанию помощи голодающим; в-третьих, осуществление иной благотворительной деятельности в пределах прихода, например организация бесплатных столовых, кружечных и тарелочных сборов, создание церковно-приходских попечительств, участие в работе отделений Красного Креста.

Оказание помощи бедствующим лицам духовного звания и членам их семей стало серьезной проблемой для церковных властей. С осени 1891 г. в адрес епархиальных архиереев и возглавляемых ими епархиальных комитетов по оказанию помощи голодающим поступали многочисленные просьбы от священно- и церковнослужителей, их вдов и сирот о выдаче денежных пожертвований в связи с неурожаем и голодом. К зиме 1892 г. ситуация стала критической. Благочинные активно информировали епархиальное начальство о крайней нужде сельских клириков, которые с сентября по декабрь еще держались на собственных небольших денежных и продовольственных запасах. В их рапортах отмечалось, что голодание в среде прихожан уменьшилось, благодаря стараниям земств, Красного Креста, Епархиального комитета, Дирекции народных училищ, старавшихся "удовлетворять всех нуждающихся в пропитании, а не по выбору только особенно нуждающихся в пропитании, в истекшем году", в то время "в духовенстве наоборот с течени-

ем времени все более и более возрастает нужда в пропитании себя, своих семейств и необходимой прислуги. В истекшем году духовенство еще получало некоторую часть своего обыкновенного вознаграждения за требоисправления, ничтожными копейками, хлебных доходов несколько. В настоящее время добротное подаяние духовенству прекращается и естественно должно совсем прекратиться, ибо наши прихожане все, что можно было продать, давно продали. От церковных земель наше духовенство ничего не получает" [12, л. 3].

Более тяжелым оказалось положение низшего духовенства – причетников (псаломщиков, пономарей, дьячков), доходы которых и в урожайный год считались мизерными и зависели, в основном, от урожая с церковной земли. У большинства церковнослужителей имелись многодетные семьи. В неоднократных обращениях к епархиальному начальству псаломщики просили, главным образом, о денежной помощи, часто отмечая, например, что "по случаю неурожайного года совершенно прекратился доход, за исправление треб перестали уплачивать, вследствие этого у меня средств не достает к пропитанию семейства, которое состоит из десяти душ требующих от меня содержания" [11, л. 241, 243, 248].

В крайне бедственном положении находились также вдовы священно- и церковнослужителей и сироты. Преклонный возраст, болезни, а иногда и инвалидность мешали им найти какой-либо иной заработок, а потому эти лица, относящиеся также к духовному званию, всецело зависели от причта и прихожан. Их состояние и в обычные, урожайные годы считалось нуждающимся, а в условиях голода наблюдалось полное обнищание этой категории сельского населения. На содержание вдов и сирот причты в голодный период выделяли до 20 руб. серебром (в обычное время сумма доходила до 40 руб.), а иногда и отказывали в помощи, если в семье был трудоспособный взрослый сын [15, л.9]. Дополнительно к пособию мог выдаваться хлеб – не более 30 ковриг на год. Вдова псаломщика села Нижнего Скворчего Новосильского уезда 30 апреля 1892 года писала в епархию, что получает от причта 40 руб. и 60 ковриг печеного хлеба, но в нынешний год получила только 20 руб. и 30 ковриг хлеба "в прежнее время я кое-как проживала, а в нынешний неурожайный год по случаю дороговизны на хлеба совсем жить нечем стало" [14, л. 11].

На денежное пособие нуждающимся лицам духовного звания – примерно 416 семьям духовенства – Тульским епархиальным комитетом было израсходовано с ноября 1891 г. по июнь 1892 г. 6050 рублей. Наибольшего размера финансовая помощь клирикам, а также вдовам и сиротам духовенства, достигла в мае 1892 г., когда на 194 семьи выделили 3020 руб. и в июне 1892 г. В этот месяц 86 семей получили от епархиального комитета

1200 руб. [11, л. 177]. Помощь распределялась по уездам. В первую очередь деньги получали священно- и церковнослужители наиболее "голодных" районов. Так, в январе пособие выдали духовенству Богородицкого, Епифанского и Новосильского уездов, а в феврале – Ефремовского, Чернского уездов. В марте отдельные лица, причты и семейства умерших священников Тульского, Богородицкого, Веневского, Алексинского, Епифанского, Ефремовского, Каширского, Крапивинского, Новосильского, Ефремовского и Чернского уездов получили от епархиального комитета 759 руб. и 130 пудов хлеба. В мае 1892 года помимо суммы в 2245 руб., духовному сословию Тульского, Алексинского, Веневского, Ефремовского, Епифанского, Каширского, Новосильского, Чернского, Одоевского уездов по дополнительному списку епархия оказала помощь в размере еще 2500 руб. [11, л. 186–188]. Таким образом, основным ресурсом выживания нуждающегося духовного сословия Тульской епархии, стал бюджет епархиального комитета помощи голодающим, в который поступали средства и из других епархий.

На нужды бедствующих лиц духовного звания традиционно производились сборы и среди местного духовенства, но собираемые суммы, в частности в Тульской епархии, оказывались невелики. Так, тульское духовенство могло пожертвовать в относительно благополучный 1891 год не более 240 руб., сельские благочиния жертвовали максимально 180–190 руб. [13, л. 1]. Однако в течение 1892 года в тульское попечительство о бедных духовного звания из разных источников все же поступило 18 357 руб. Большая часть средств – 17 763 руб. – была израсходована в этом же году [4, с. 688]. В другие епархиальные попечительства в пострадавших местностях также жертвовались значительные суммы: в Курское – 58 010, Рязанское – 29 458, Орловское – 25 691, Воронежское – 22 526 руб. Никаких поступлений не было только в Тамбовское попечительство, которое имея к 1 января 1892 г. в бюджете 860 руб. наличными и 86 000 билетами на начало 1883 г. ничего не израсходовало на поддержку нуждающегося клира. При том, что траты других попечительств на эти же нужды в 1892 г. составили от 6 до 58 тыс. рублей наличными и банковскими билетами [4, с. 688]. Несмотря на неравномерное поступление средств в разных епархиях земледельческого центра, попечительства о бедных духовного звания сыграли свою положительную роль в период голода 1891–1892 гг.

Не столь эффективной в действительности оказалась деятельность церковно-приходских попечительств: большая часть их средств даже в голодное время тратилась на содержание и украшение храмов, тогда как расходы на благотворительность и на причт были минимальными. Например, в Тамбовской епархии, где в 1892 г. насчитывалось 621 попечительство, расходы на благотвори-

тельность и церковно-приходские школы составили 9 854 руб. 39 коп., а на содержание причтов ими было отпущено только лишь 73 руб. 30 коп. В Рязанской епархии попечительства, выделяя на приходские школы и благотворительность 6 385 руб. 58 коп., вообще отказывались содержать причты церквей. Церковно-приходские попечительства Тульской епархии – в 1892 г. их насчитывалось 360 – на содержание своего духовенства тратили только 420 руб., а на школы и социальную помощь – 2 361 руб. [4, с. 692]. Исследователи объясняют подобную структуру расходов составом попечительств, степенью влияния их членов [1, с. 225], отношениями между духовенством и сельским обществом. Но пассивность приходских попечительств в деле помощи голодающим отчасти объясняет критику в их адрес, звучавшую со страниц церковной периодической печати в 1890–е гг. [22].

Более заметную роль в период аграрного кризиса сыграли сельские (приходские) комитеты о помощи голодающим, подчиняющиеся епархиальным комитетам. Это были временные чрезвычайные органы, созданные в соответствии с Определением Св. Синода от 21 августа 1891 г. и фактически просуществовавшие с октября 1891 по июнь 1892 г. В Тульской губернии образование сельских комитетов произошло после 18 сентября 1891 г. В их состав вошли местные священники, церковные старосты, лица, избранные из числа членов церковно-приходского попечительства самими же попечительствами, а там, где не было попечительств – доверенные от прихожан. Признавалось полезным пригласить в состав сельского Комитета представителя земств, а "земского начальника, если не возможно будет иметь его постоянным членом сельского Комитета, по крайней мере, должно просить о возможном с его стороны содействии успешному ходу дел Комитета" [17, с. 374]. На практике настоятели сельских храмов выходили с инициативой к прихожанам после воскресной литургии или выносили вопрос на сельский сход, предварительно проведя переговоры с предполагаемыми кандидатами в члены создаваемых комитетов. В итоге, в их состав включались не только священно- и церковнослужители, крестьяне-собственники, но и представители дворянства, купечества, сельской интеллигенции. Особо следует выделить поддержку усилий духовенства со стороны влиятельных помещиков и купцов. В частности, помощь приходским комитетам в Богородицком и Ефремовском уездах Тульской губернии оказали граф В. А. Бобринский и князь Д. М. Голицын; в Чернском – помещики С. А. Ильинская и Н. Д. Селезнев. Серьезное значение имел в данном случае и административный ресурс земских начальников.

В Тульской губернии самые первые сельские комитеты стали создаваться в наиболее пострадавших районах – Ефремовском, Чернском, Богородицком и Епифанском



уездах. Так, 25 октября 1891 г. комитет при Казанской церкви села Долматово Казинки Ефремовского уезда составил первый список нуждающихся в количестве 100 крестьян [11, л. 13–14]. К декабрю 1891 г. сельские комитеты по оказанию помощи голодающим появились во всех охваченных голодом приходах Тульской епархии.

Клирики не только экстренно создавали комитеты при церквях, но и оперативно составляли списки голодающих. Учитывая густую населенность приходов, многие из которых насчитывали от 3000 до 5000 прихожан и могли включать в среднем 7–8 поселений, работу по выявлению голодающих следует признать непростой. Необходимо учитывать и осеннюю распутицу, что затрудняло также передвижения членов сельских комитетов между разбросанными вокруг центра прихода населенными пунктами. Но причты с этой работой справились. Каждый приход представил в епархию не только протокол об образовании комитета, подробный список голодающих прихожан, но и дополнительную справку, содержащую детальный анализ продовольственной ситуации на селе. В рапортах духовенства объективно характеризовалась ситуация в голодающей русской деревне. Например, священнослужители Николаевской церкви села Никольского Чернского уезда Тульской губернии от 5 декабря 1891 г. писали, что плодородная земля всех прихожан вследствие засух не дала урожая: "Все это тяжело отразилось на благосостоянии народном. Скот многие продали за бесценок, соломы для корма и топки нет, хлеба, хотя бы с примесью лебеды, разрушительно действующего на здоровье, уже не стало" [11, л. 85–85 об.].

В составе сельских комитетов по оказанию помощи голодающим духовенство приняло деятельное участие в распределении продовольственной помощи бедствующим прихожанам. Так, комитет прихода села Казанское-Греково Ефремовского уезда, включавшего шесть поселений, в отчете о расходовании пожертвованных средств за декабрь 1891 – март 1892 гг. отмечал, что население не только пострадало от неурожая, но и оказалось охвачено тифом: "народ крайне истощен и почти не может работать". Помощь такому приходу, по мнению священника Сергия Гумилевского, требовалась в размере 800 пудов муки и ржи [7, л. 1–1 об.]. В итоге поступление составило 315 руб., 364 пуда 13 фунтов зерна и 13 пудов хлеба. На пожертвованные средства комитетом было куплено 235 пудов 30 фунтов хлеба по цене 1 руб. 35 коп. за пуд. С декабря 1891 по март 1892 г. 741 голодающим крестьянским семьям прихода села Казанское-Греково роздали 623 пудов 30 фунтов хлеба и 293 пуда 20 фунтов муки. В условиях продовольственного кризиса раздача хлеба голодающим прихожанам стала основным делом сельских клириков, что подтверждают и отчеты приходских комитетов в епархию [8]. Не столь широко, но достаточно активно сельское духовенство оказалось вовлечено в иную благотворительную деятельность в пределах

своих приходов. Так, при его участии широко открывались общественные столовые [19, с. 133–134; 13, л. 1].

Участие православных священно- и церковнослужителей в преодолении голода нашло признание со стороны официальных властей. В частности, тульский губернатор Н.А. Зиновьев в письме на имя епископа Тульского и Белевского Ириней от 11 ноября 1893 г. положительно охарактеризовал "работу служителей церкви в Обществе Красного Креста и благотворительных комитетах" в течение двух голодных лет, отметив, что "состоя ближайшим и усердным сотрудником Попечительства Красного Креста и благотворительных комитетов, духовенство Тульской губернии оказало большую помощь этим учреждениям в их благотворительной деятельности и тем значительно содействовало к успешному ее окончанию" [8, л. 1–1 об.]. Согласился с А.В. Штепой, что деятельность православных пастырей, относившихся к духовному ведомству, "превзошла другие мероприятия по обширности, активности и эффективности" [21, с. 130] и должна была стать серьезным основанием для изменения финансовой политики в отношении Русской Православной Церкви со стороны государства.

Предложение о преобразовании государственного содержания причтов было озвучено обер-прокурором Св. Синода К.П. Победоносцевым с предварительного согласия Александра III на заседании Государственного совета 25 февраля 1893 г. и предусматривало выделение из казны в качестве кредита дополнительных 250 тыс. рублей на финансирование "белого духовенства". Эта инициатива нашла поддержку в "верхах" и отпущенные по распоряжению министра финансов С. Ю. Витте средства были в этом же году распределены между 592 беднейшими причтами разных епархий. В 1894 г. сумма, выделяемая на содержание духовенства, должна была увеличиться на 150 тыс. руб. [4, с. 589–592]. В этом же году оказались пересмотрены и оклады членов причтов, получавших жалованье из казны: священнику стало выплачиваться от 100 до 600 руб., диакону – 80–300 руб., псаломщику – 40–200 руб.

Предпринятая мера имела определенное экономическое значение, но в большей степени идеологическое: правительство продемонстрировало обществу свою заботу о православном клире. Материальное положение духовенства епархий земледельческого центра Российской империи стало меняться только с 1895 г., когда заметно увеличилось количество причтов, получаемых содержание от государства. Так, в Воронежской епархии финансировались уже 74 причта, в Курской и Орловской – по 71, в Пензенской – 612, в Рязанской – 126, в Тамбовской – 109, в Тульской – 60 храмов [5, с. 590]. Следует признать, что государство извлекло уроки из кризиса 1891–1892 гг. Однако большая часть причтов черно-

земных епархий все же сохраняла традиционную зависимость от благосостояния крестьянской общины и снова могла оказаться жертвой неурожая и голода как в конце 1890-х гг., так и в последующие десятилетия.

Изучение социально-экономического положения православного духовенства и его благотворительной деятельности в период неурожая 1891–1892 г. позволяет сделать некоторые выводы.

*Во-первых*, наличие финансовых ресурсов на синодальном и епархиальном уровнях не предотвратило обнищания и голода православного духовенства Центрального Черноземья в период 1891–1892 гг. Причина кроется не только в сохранявшейся материальной зависимости от паствы, но и в существовавшей схеме государственного финансирования господствующей конфессии, под которое подпадало лишь ограниченное количество причтов. В конце 1880-х – начале 1890-х гг. духовенство епархий Центрального Черноземья практически не получало жалованья из казны и находилось в зависимо-

сти от экономики села. Другая причина заключается в том, что Русская Православная Церковь в начале 1890-х гг., формально обладая определенными возможностями, не могла поддерживать удовлетворительный материальный уровень православных священно- и церковнослужителей, потому что, по мнению С.Л. Фирсова, "была принципиально несвободна, являясь необходимым элементом православного государства". Это означало, что "она не могла иметь самостоятельную финансовую политику, полагаясь на материальную опеку и поддержку" государства [18, с. 457]. Именно поэтому существование реальных финансовых ресурсов в распоряжении Церкви, предназначенных для материального поддержания пастырей, стало определенной иллюзией государства и общества.

*Во-вторых*, на примере кризиса 1891–1892 гг. можно увидеть, что активное общественное служение сельского православного духовенства способствовало преодолению голода в крестьянской среде в конце XIX в. и являлось фактором стабильности аграрного социума в условиях эпохи модернизации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Власова А.В., Смирнов С.С. Организация попечительств о бедных церковного звания и церковно-приходских попечительств в России второй половины XIX – начала XX века // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 1 (216). История. Вып. 43. С. 124–128.
2. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Святейшего синода по ведомству православного исповедания за 1888 и 1889 годы. СПб, 1891. 710 с.
3. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Святейшего синода по ведомству православного исповедания за 1890 и 1891 гг. СПб, 1893. 776 с.
4. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Святейшего синода по ведомству православного исповедания за 1892 и 1893 гг. СПб, 1895. 784 с.
5. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Святейшего синода по ведомству православного исповедания за 1894 и 1895 гг. СПб, 1898. 614 с.
6. Государственный архив Тульской области. Ф. 3. Оп. 18. Д. 4155.
7. Государственный архив Тульской области. Ф. 3 Оп.7. Д. 2812.
8. Государственный архив Тульской области. Ф. 3. Оп. 7. Д. 3278.
9. Государственный архив Тульской области. Ф. 3. Оп. 7. Д. 2967.
10. Государственный архив Тульской области. Ф. 3. Оп. Д. 1658.
11. Государственный архив Тульской области. Ф. 1373. Оп. 1. Д. 2.
12. Государственный архив Тульской области. Ф. 1373. Оп. 1. Д. 21.
13. Государственный архив Тульской области. Ф. 1373. Оп. 1. Д. 29.
14. Государственный архив Тульской области. Ф. 1373. Оп. 1. Д. 32.
15. Государственный архив Тульской области. Ф. 1373. Оп. 1. Д. 36.
16. Приходы и церкви Тульской епархии. Тула: Тип. Н.И. Соколова, 1895. 828 с.
17. Тульские епархиальные ведомости. 1891. 1 сентября. № 17.
18. Тульские епархиальные ведомости. 1891. 15 сентября. № 18.
19. Тульские епархиальные ведомости. 1892. 1 марта. № 5.
20. Фирсов С.Л. Церковь в Империи. Очерки из церковной истории эпохи Императора Николая II. СПб.: Сатисъ, 2007. 460 с.
21. Штепа А.В. Социальное служение Русской Православной Церкви в Калужской епархии (вторая половина XIX – начало XX веков) / Под общ. ред. протоиерея Р. Смигирёва. Калуга: Издательство научной литературы Н. Ф. Бочкаревой, 2007. 264 с.
22. Якубсон Е.В. Церковно-приходские попечительства в Тульской губернии в конце XIX – начале XX века // Тульский краеведческий альманах. Вып. 6. Тула: Тульский полиграфист, 2008. С. 50–53.

# ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМИССИИ ПРАВОСЛАВНОГО МИССИОНЕРСКОГО ОБЩЕСТВА ПРИ БРАТСТВЕ СВЯТИТЕЛЯ ГУРИЯ

## EDUCATIONAL MISSION OF THE TRANSLATION COMMITTEE OF THE ORTHODOX MISSIONARY SOCIETY OF THE BROTHERHOOD OF ST. GURY

*O. Sumarokov*

### Annotation

The article is dedicated to translation, publishing and educational activities of the Translation Committee of the Orthodox Missionary society of the Brotherhood of St. Gury, founded in 1876. Studied translation and publishing of the repertoire of the Commission in accordance with the target region and its strategy of translation of religious, secular, scientific-popular and educational literature in the languages of the peoples of the Russian Empire. An attempt was made to assess the significance of the activities of the Translation Committee, not only in missionary and secular education field.

**Keywords:** Brotherhood of St. Gury, the Translation Commission of the Orthodox Missionary Society, translation and publishing activities in the Russian Empire, Ilminsky N. I., translation of Christian literature, a translation into national minority languages, Turkestan, Kirghiz translations.

*Сумарокова Ольга Леонидовна*  
К.ист.н., докторант каф. истории  
и культурологии, Кыргызско-Российский  
Славянский университет  
им. Б. Н. Ельцина

### Аннотация

Статья посвящена переводческо-издательской и просветительской деятельности Переводческой Комиссии Православного Миссионерского Общества при Братстве святителя Гурия, учрежденной в 1876 г. Исследуется переводческо-издательский репертуар Комиссии в соответствии с целевым регионом и разработанная ею стратегия перевода религиозной, светской, научно-популярной и учебной литературы на языки народов Российской империи. Предпринята попытка оценить значение деятельности Переводческой Комиссии не только на миссионерском, но и светско-просветительском поприще.

### Ключевые слова:

Братство Святителя Гурия, Переводческая Комиссия Православного Миссионерского Общества, переводческо-издательская деятельность в Российской империи, Ильминский Н. И., перевод христианской литературы, перевод на инородческие языки, Туркестанский край, киргизские переводы.

Появление в Казанской губернии в 1867 г. первого частного общественного православно-миссионерского учреждения – "Братства святителя Гурия", вставшего у руля российского православного проповедничества, выходявшего далеко за пределы Казанской епархии, – стало одним из важных этапов в процессе утверждения и распространения православной веры и просвещения в Российской империи. А учрежденная при нем в 1876 г. Переводческая Комиссия Православного Миссионерского Общества оказалась, по сути, единственным издательским органом в стране, занимавшимся издательской и переводческой деятельностью, ориентированной на инородческое население, исповедующее не только православие, но и ислам.

Актуализация практики Переводческой Комиссии была обусловлена сложившейся в 60–е гг. XIX в. в Восточной полосе России религиозной ситуацией, отмеченной усилением тенденции к "отпадению" от христианства в ислам крещеных татар, номинальной религиозностью большинства православных инородцев, а также призна-

нием неэффективными ранее применяемых методов перевода христианской литературы на инородческие языки. Большинство переводов первой половины XIX в., предназначенных для укрепления в православии своих адептов, было обречено на хранение в церковных библиотеках и кладовых, а в худшем случае использовались для обертки свечей и церковных принадлежностей. Как утверждал профессор Казанского университета Н. В. Никольский, плачевные результаты полувековой работы переводчиков объяснялись тем, что "творцами переводов были исключительно русские, мало или вовсе незнакомые с духом инородческих языков" [8, с. 1].

Одной из ключевых фигур Переводческой Комиссии стал известный миссионер и просветитель Н. И. Ильминский, задавший новые ориентиры переводческой стратегии. Занимаясь переводческим делом с 1845 г. и удивившись в непригодности прежних, сделанных им и его сподвижниками, переводов богослужебных книг и Священного Писания, в своей дальнейшей переводческой деятельности он стал отталкиваться от принципа просто-

ты изложения, лишённого тонкостей, искусственности и отвлеченности. "Как портной или сапожник (извините за сравнение), – писал он в своей работе, посвященной теории перевода христианской литературы для инородцев, – шьет по мерке снятой с того человека, для которого он берется работать кафтан или сапоги: так и инородческие переводы должны быть, так сказать, примерены к инородцам, т.е. точно соображены с мерою их разума и с обычным характером их речи" [5, с. 5]. И мера эта не должна была выходить за пределы круга бытовых отношений.

Такой подход требовал от переводчиков Комиссии не только основательного богословского образования и понимания древнегреческого и древнееврейского языков, но и значительного опыта и усердия в передаче сложных оборотов подлинника в простых и ясных оборотах инородческих языков. Не лишними считались знания экстралингвистических свойств языка перевода, а также этнокультурного и бытового своеобразия его носителей. Особенно актуальными они были при переводе нравоучительных книг, повествующих о недостатках и пороках, свойственных русским и малоизвестным инородцам. Перевод их в том виде считался неуместным.

Скрупулезность подхода к интерпретации религиозных текстов состояла, кроме того, в требовании включения в процесс перевода носителя языка перевода, поскольку русскому человеку, как было отмечено Ильминским, "невозможно узнать всех тонкостей и оттенков, всей психологической глубины чужого языка" [9, с. 10].

Выработанная таким образом стратегия позволяла переводчику сделать качественный перевод даже на те языки, которыми он не владел. Делясь своим опытом перевода рассказа из Святого Писания на незнакомый ему вотяцкий язык, Ильминский писал: "Со мной сидит вотяк. Для такого сотрудничества нужно выбрать человека толкового, любознательного, а лучше – набожного, который бы готов был сидеть с вами часы и дни для Бога и спасения своей души и понимал бы серьезность и духовную пользу этого дела. '...' И так начинаю: я диктую своему вотяку порусски, словами простыми и определенными, предложениями краткими. Говорю одно предложение, он перелагает его на свой родной язык – я пишу. Я говорю порусски другое предложение, он говорит его повотятски – я пишу и так далее. '...' Написавши таким образом несколько строк, некоторую, довольно цельную, часть повествования, я снова, в связи уже, прочитываю написанное своему сотруднику. '...' Тут нескладница сразу бросится в глаза, как фальшивый звук при последовательном пении какой-нибудь пьесы. Сначала я настаиваю на ясности; потом добиваюсь того, чтобы наше изложение было складно" [5, с. 12].

Стратегия эта отлаживалась несколько десятилетий и к началу XX в. представляла собой следующий алгоритм: подготовленный вышеописанным способом перевод текста направлялся для чтения воспитанникам школы – носителям языка, которые должны были указать на неточности и устранить их; далее рукопись поступала в Переводческую Комиссию для редакции, цензуры и издания; напечатанный небольшим тиражом труд попадал в руки сельских священников и народных учителей, вносящих в перевод свои коррективы. Безупречный и в отношении языка, и в отношении достоверности и истинности перевод этот только тогда печатался 2-м изданием и распространялся среди инородцев [8, с. 10].

За 24 года с момента образования Переводческой Комиссии, ею были изданы переводы на 20 языков: татарский, чувашский, черемисский, вотяцкий, мордовский, киргизский, башкирский, калмыцкий, пермяцкий, алтайский, бурятский, тунгусский, гольдский, якутский, остяцко-самоедский, чукотский, арабский, персидский, аварский и азербайджанский. Количество изданий составило к 1900 г. 1599385 экземпляров [13, с. 68–69], над которыми трудились 50 штатных переводчиков – преимущественно священников, учителей инородческих местностей и миссионеров. Среди них чувашский просветитель, организатор народных школ, создатель нового чувашского алфавита и учебников чувашского и русского языков для чувашей И. Я. Яковлев; педагог, попечитель Оренбургского учебного округа, с 1909 г. член Совета министра народного просвещения Н. А. Бобровников; один из основоположников чувашского научного языковедения, тюрколог-компаративист, этнограф Н. И. Золотницкий и др.

С присоединением в 1867 г. к Российской империи среднеазиатского региона, государство приступило к формированию здесь новых механизмов духовной интеграции своих граждан в общеимперское пространство через просвещение, через русский язык, отказавшись от политики прозелитизма и встав на позицию "строгого необходимого невмешательства" [10, с. 440] в дела религиозного культа подданных-мусульман. В связи с этим деятельность Переводческой Комиссии была частично переориентирована на подготовку переводов и издание на киргизском языке общеобразовательных книг для русско-туземных школ Туркестанского края – букварей, учебников русского и киргизского языков, книг нравственно-назидательного и общеобразовательного характера для детей и взрослых, а также информационной литературы, к примеру, по поводу холерной эпидемии.

Уйдя от религиозных сюжетов, Ильминский настаивал на том, чтобы содержанием киргизской книги были "предметы и понятия, развивающие ум и воспитывающие нравственное чувство". "Интересными эти книги могут

быть тогда, – уверял просветитель, – когда они будут соответствовать народному вкусу, народной любознательности, народным понятиям о добром, честном, полезном и т.д. При этом, кроме излагаемого предмета, большое значение имеет манера изложения, точка зрения, вообще постановка предмета, применительная к народным понятиям и вкусу, но применительная настолько, чтобы не нарушалась научная истина" [13, с. 70–71].

Эти книги, по замыслу просветителей, должны были со временем составить серьезную конкуренцию мусульманской литературе, широко представленной на книжных рынках Туркестанского края XIX в., по оценкам российских просветителей, "отуманивающей умы читателей превратными толкованиями". "Спрашивается, какую пользу может извлечь туземец из книг мусульманских мистиков–суфии, в которых они излагают в стихах свои философские учения и путем сравнений объясняют различные состояния своей души? – Задавался вопросом Н. С. Лыкошин, военный губернатор Самаркандской области. – Какую пользу может извлечь туземец из чтения классического сочинения "Аджаиб–уль–махлукат", где подробно описываются всевозможные несуществующие в действительности животные, птицы, рыбы и т.п." [7, с. 239–240].

Главное отличие книг, предложенных взамен мусульманских (не религиозных), по мнению военного администратора, должно было состоять в игнорировании темы прославления ислама, как мировой религии, и вопроса разделения всех людей на мусульман и неверных.

С 1893 по 1898 гг., уже после смерти идеолога Переводческой Комиссии Н. И. Ильминского, на киргизском языке в свет вышли 16 наименований книг общим тиражом 27025 экземпляров, среди них – учебники русского языка для киргизов, грамматики киргизского языка, русско–киргизский и киргизско–русский словари, информационный бюллетень о глазной болезни трахоме, а также Жития некоторых святых православной церкви [9, с. 52–56].

Как отмечал А. Никольский, переводы для Казахстана и Средней Азии делались единоличной работой В. В. Катаринского. Его карьера как ученого–ориенталиста началась в связи с назначением его в 1875 г. на только что введенную должность инспектора татарских, киргизских, казахских и башкирских школ Оренбургского учебного округа, включавшего в себя с 1865 г. Уфимскую, Оренбургскую, Пермскую губернии, а также Уральскую и Тургайскую области, и являвшегося, по сути, аванпостом проникавшей в Казахстан и Среднюю Азию российской государственности. С этого момента жизнь славного просветителя была посвящена приобщению нерусских народов к русской культуре, организации десятков русс–

ко–туземных школ, обучению будущих учителей переводам и составлению учебных пособий.

В своих воспоминаниях о великом просветителе тюрколог и педагог А. Е. Алекторов писал: "Кабинет Василия Владимировича вмещал в себе массу печатных трудов его. И замечательно, что ни на одном из трудов его не значится имени переводчика или редактора, – так скромно он был. Только люди, более или менее близко к нему стоявшие или к братству св. Гурия в Казани, знали, кто трудится над киргизскими и башкирскими книгами, – книгами, хотя и медленно, но постепенно и неотступно разбивающими мусульманскую исключительность и фанатизм наших инородцев–магометан. В отчете переводческой комиссии православного миссионерского общества, учрежденного при братстве св. Гурия в Казни, за 1893 г. читаем следующие строки: "Киргизские переводы в отчетном году, как и в прошлые годы, обязаны своим появлением главным образом неутомимой деятельности на поприще просвещения инородцев В. В. Катаринского, инспектора инородческих школ Оренбургского края" [2, с. 42–43].

В качестве основы Катаринский использовал татарские переводы Ильминского, перерабатывая их на "чисто–народный киргизский язык", привлекая для этого природных киргизов, и отчасти сокращая их, ввиду того, что киргизские переводы предназначались для мусульман, а татарские переводы Ильминского – для христиан. Как правило, из религиозных текстов убиралась молитвы и церковные песнопения, но сохранялся их нравоучительный и назидательный характер.

К числу собственно авторских работ оренбургского просветителя относится пережившая два издания "Грамматика киргизского языка. Фонетика, этимология и синтаксис" (1906 г.). В предисловии к учебнику сообщалось, что издан он был преимущественно для русских, "имеющих почему–либо надобность изучить киргизский язык, а потому имеет чисто практический характер" [13, с. 71]. В качестве образца для создания данной работы были взяты "Материалы к изучению киргизского языка" (1869 г.) Н. И. Ильминского и "Грамматика алтайского языка" (1869 г.), составленная иеромонахом Макарием, по мнению специалистов, входящая в золотой фонд мировой тюркологии. В правке первоначальной рукописи грамматики принимал участие российский востоковед–тюрколог, профессор Петербургского университета П. М. Мелиоранский.

Помимо "Грамматики..." из–под пера Катаринского вышли "Киргизские пословицы", "Календарь для киргизов", "Практические уроки русского языка для киргизов", "Букварь для киргизов", "Учебник русского языка для киргизов" (1893 г.), "Первоначальный учебник русского

языка для киргиз" (1894 г.), "Краткий киргизско-русский словарь" (1895 г.), "Киргизско-русский словарь" (1897 г.), являвшийся наиболее полным двуязычным словарем своего времени (более 10 тысяч слов), "Русско-киргизский словарь" (1899–1900 гг.), "Грамматика киргизского языка" (1897 г.). Изданный в 1893 г. "Краткий русско-киргизский словарь" [6] "по выбору необходимых в обыденной жизни слов, по удачному расположению их по отдельным группам и по весьма точному и чистому переводу" был признан одним из лучших изданий среди существовавших книг такого рода [1, с. 481].

Для лучшего познания народной речи и в целях более совершенного исполнения переводов Комиссией издание образцов народных языков считалось делом принципиально важным. В свою очередь данные труды стали первыми шагами в истории развития киргизского языкознания и лексикографии, ознаменовавшими подлинно научный этап сбора, анализа и систематизации языкового материала киргизского языка, повлекшего за собой усиление его функциональной мощности, появление тенденций к его регламентации, а также всплеск научного интереса киргизской интеллигенции к проблемам родного языка, столетиями находившегося на периферии национальных интересов и пр. [11, с. 77].

Изучая труды Катаринского, Отунчи Альджанов, киргиз по происхождению, очевидным их достоинством называл использование кириллического алфавита. "Этим достигается та выгода, – писал Альджанов, – что для учащегося киргиза до невероятности облегчается возможность научиться читать на родном языке, если киргизские слова изображены русскими буквами; – это потому, что русская азбука гораздо лучше и точнее передает звуки киргизского языка, чем арабская..." [3, с. 3].

Труд сотрудников Переводческой Комиссии, "поистине колоссальный" [4] по своим масштабам, но известный сравнительно немногим, в 1904 г. был отмечен на Особом Совещании по вопросам образования восточных инородцев в связи с вопросом о необходимости учреждения государственного переводческо-издательского органа, ориентированного, в первую очередь, на население Туркестанского края. "Если припомнить, что и при Ильминском переводы на инородческие языки были не одного только миссионерского, но и общеобразовательного содержания, – заявлял в своем докладе С. В. Смоленский, – даже и весьма разнообразного, то ничто не мешает принять эту переводческую деятельность и издательство за исходный пункт воздействия на будущие рус-

ско-туземные школы и мусульманское население" [12, с. 94–95].

В русской литературе на национальных языках народов Туркестанского края докладчик видел опору для утверждения самобытности русско-туземных школ и ослабления влияния в регионе ассимиляторских проектов – пантюркизма и панисламизма. Касательно содержательной стороны книг для туркестанцев было указано, что "воздействие с помощью новых книг не должно иметь и тени заглядывания в область вероучения, или быта, или гражданско-религиозного права мусульман; малейшая попытка в этом направлении и энергичный отпор, – след. потерю, или обесценение сделанного уже труда и приобретенного кредита. Такт Ильминского в этом деле – глупо поучителен" [12, с. 95].

Следует признать, что проекту учебной туркестанской книги как государственному не суждено было реализоваться ввиду инертности властного механизма. Занимаясь экспортом российского образования, продвижением русского языка и распространением общероссийских культурных ценностей в Средней Азии, имперский центр так и не пришел к осознанию того, что русская книга на туземном языке являлась столь же эффективным и необходимым инструментом реализации здесь "мягкой силы", способной кардинально изменить результаты конфессиональной и образовательной политики Российской империи в регионе. И как отмечалось в отчете Переводческой Комиссии за 1904 г., "издание книг подготовительного, так сказать, характера не должно собственно лежать на обязанности Миссионерского Общества, но предпринимается изредка Комиссией по отсутствию иной инициативы в этой области" [8, с. 33–34].

Лишенная политических притязаний, служа 50 лет "православно-религиозному просвещению инородцев" и издавая в соответствии с этой целью переводы богослужебных книг и Священного Писания, религиозно-нравственные и назидательные брошюры, а также буквари, учебники и словари для инородческих школ, Переводческая Комиссия вплоть до заката Российской империи оставалась у руля издательско-переводческого дела, география которого была обширна, а результат бесценен – формирования у инородческих граждан Империи различных конфессий духовно-нравственных ориентиров, передачи в простой форме некоторых научных сведений, а также поддержка и развитие через переводческую деятельность национальных языков, многие из которых к середине XIX в. находились на грани исчезновения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алекторов А. Е. Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах. Казань: Типо-литография Императорского университета, 1900. 970 с.

2. Алекторов А. Очерки из истории развития инородческого образования в России // Журнал Министерства Народного Просвещения. Седьмое десятилетие. СПб., 1904. Ч. ССCLIV. Июль. С. 27–46.
3. Альджанов О. Полезные книги для киргизов // Киргизская Степная Газета. 1894. № 39. С. 3.
4. Дело и деятельность Переводческой Комиссии Православного Миссионерского Общества. (В извлечении читано в общем собрании Полтавского Отделения Православного Миссионерского Общества, 27 марта 1894 года) [Электронный ресурс] // Приход в честь Святого Преподобного Серафима Сирина. URL: <http://www.st-efrem.orthodoxy.ru/krest/aweb/d/text/s7.htm>. (дата обращения: 1.12.2015).
5. Ильминский Н. И. Практические замечания: О переводе православных христианских книг на инородческие языки. Казань: Унив. тип., 1875. 47 с.
6. Краткий русско–киргизский словарь / Сост. В. В. Катаринский. Оренбург: Тип. Б. А. Бреслина, 1893. 66 с.
7. Лыкошин Н. С. Полжизни в Туркестане. Очерки быта туземного населения. Петроград: Тип. Б. Д. Брунера, 1916. 415 с.
8. Никольский А. Переводческая Комиссия в Казани и ее просветительная деятельность среди инородцев. (По поводу отчета Казанской Переводческой Комиссии за 1904 год). Казань: Центральная типография, 1905. 15 с.
9. Никольский А. Переводческая Комиссия Православного Миссионерского общества при Братстве Св. Гурия в Казани. Очерк из истории православной миссии во второй половине XIX–го столетия. М.: Печатня А. И. Снегиревой, 1901. 70 с.
10. Проект всеподданнейшего отчета Ген.–Адъютанта К. П. фон–Кауфмана по гражданскому управлению и устройству в областях Туркестанского Генерал–Губернаторства. 7 ноября 1867 – 25 марта 1881 г. СПб.: Военная тип., 1885. 503 с.
11. Сумарокова О. Л. Вклад российской интеллигенции в научное изучение и развитие тюркских языков Туркестанского края (на материале киргизского языка). Бишкек: ИД "Принтхаус", 2015. 110 с.
12. Труды особого совещания по вопросам образования восточных инородцев / Под ред. А. С. Будиловича. СПб.: Тип. Э. Л. Пороховщиковой, 1905. 366 с.
13. Чичерина С. В. Как началось дело просвещения восточных инородцев. СПб.: Сенат. тип., 1907. 92 с.

© О.Л. Сумарокова, ( [futureya@rambler.ru](mailto:futureya@rambler.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

## XVII МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА

РЕКЛАМА

2016



ИНДУСТРИЯ  
КАМНЯ

МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА

Добыча, обработка  
и использование  
природного камня

### ИНДУСТРИЯ КАМНЯ - новое название международной выставки ЭКСПОКАМЕНЬ




## Москва, ВДНХ, Павильон 75

### 21 – 24 июня 2016г.

**Организатор**  
**Выставочная компания ЭКСПОДИЗАЙН РА**  
 При участии  
**CONFINDUSTRIA MARMOMACCHINE –**  
**Assomarmomacchine (ИТАЛИЯ)**  
**HUMMEL GMBH (ГЕРМАНИЯ)**  
 Под патронатом  
**Торгово-промышленной палаты РФ**

При поддержке  
**Ассоциации строителей России**  
**Российского общества инженеров**  
**строительства**  
**Российского союза строителей**  
**Союза архитекторов России**  
**Союза дизайнеров Москвы**  
**Союза московских архитекторов**



Тел. +7 (495) 783-06-23    +7 (499) 181-41-26    [www.stonefair.ru](http://www.stonefair.ru)    [stonefair@expo-design.ru](mailto:stonefair@expo-design.ru)

## ПОЯВЛЕНИЕ ПЕРВЫХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТРУДОВ И ЗАРОЖДЕНИЕ ОСНОВНЫХ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ПО ИСТОРИИ КАЗАНСКОГО ХАНСТВА

### THE APPEARANCE OF THE FIRST SPECIAL WORKS AND THE ORIGIN OF THE MAIN HISTORIOGRAPHICAL CONCEPTS ON THE HISTORY OF THE KAZAN KHANATE

*B. Khamidullin*

#### Annotation

Scientific interest in the history of the Kazan khanate originated in the XVIII century the First studies devoted directly to this Tatar state on the territory of the Middle Volga region, was created "chronicle" with the pattern following in General the Russian tradition, founded the authoritative and conceptual works of V.N.Tatishchev and N.M.Karamzin. In General, the khanate of Kazan was presented in the scientific works of the XVIII–XIX centuries as an object of Moscow's foreign policy as hostile force with which the Russian government was forced sometimes to enter into tactical agreements.

**Keywords:** The khanate of Kazan, Russia, Kazan, the Golden Horde, Tatars, historical works, historiography, Chronicles.

*Хамидуллин Булат Лиронович*  
Институт татарской энциклопедии  
и регионоведения Академии наук  
Республики Татарстан, Казань

#### Аннотация

Научный интерес к истории Казанского ханства зародился в XVIII в. Первые исследования, посвященные непосредственно этому татарскому государству на территории Среднего Поволжья, создавались по летописным лекалам, в рамках общей российской традиции, заложенной авторитетными концептуальными работами В.Н.Татищева и Н.М.Карамзина. В целом Казанское ханство представлялось в научных трудах XVIII–XIX вв. в качестве объекта московской внешней политики, как враждебная сила, с которой русское правительство иногда вынуждено было заключать тактические соглашения.

#### Ключевые слова:

Казанское ханство, Россия, Казань, Золотая Орда, татары, исторические труды, историография, летописи.

Казанское ханство (1445–1552) имело богатую историю [10; 11], научный интерес к которой проявился уже в XVIII в. [14, с.34], в период становления дворянской историографии и формирования просветительства в России. Характерной чертой российской историографии того времени было ограничение круга ее интересов исключительно вопросами политической истории. Поэтому многие социально-экономические и этнокультурные аспекты развития общества изучались слабо, а в центре внимания находились такие события, как дипломатия, войны, завоевания, а также причины, их порождавшие (аналогичная ситуация наблюдалась в XIX в. и в зарождающейся татарской исторической науке, см.: [12, с. 222–228]). Ограничивала творческую активность историка и его исследовательские возможности также зависимость от формы изложения материала в источниках и сам способ его критического анализа. Летописная форма долгое время была преобладающей в изложении средневековой истории Руси/России, а факты, излагаемые в текстах летописей, были настолько отрывочны и скудны, что становились препятствием для написания российской истории по типу европейских, в первую очередь образцовых для того времени немецких работ. Эта

зависимость заметна в трудах ранних российских историков, таких как А.И.Лызлов (анализ сочинений А.И.Лызлова о татарах и Казанском ханстве см.: [11, с.142–143; 13, с.48–55]), В.Н.Татищев, М.В.Ломоносов, М.М.Щербатов, И.Н.Болтин и др. Да и С.М.Соловьев не отошел полностью от этой формы. Не удивительно, что и первые исследования, посвященные непосредственно Казанскому ханству, создавались по этим "летописным" лекалам, следуя в рамках общей российской традиции, заложенной авторитетными концептуальными работами В.Н.Татищева и Н.М.Карамзина.

Первым, кто специально обратился к истории Казанского ханства, был член-корреспондент Петербургской Академии наук П.И. Рычков (1712–1777) – автор трудов по археологии, этнографии и истории Поволжья, Урала и Прикаспия. Он был также участником Оренбургской академической экспедиции. Именно в Оренбурге П.И.Рычков впервые обращается к истории татар. Об этом свидетельствует сочинение, написанное им в конце 1740-х гг., – "Краткое известие о татарах и о нынешнем состоянии тех народов, которые в Европе под именем татар разумеются" [4, с.8]. Он также является автором первого путе-



водителя по городу Казани [3, с.31]. Наиболее интересной для изучения Казанского ханства является его публикация "Опыт Казанской истории древних и средних времен" [7; 9, с.76–78], которая для своего времени была написана на хорошем научном уровне, с использованием как русских, так и восточных источников. И все же, основным источником по истории Казанского ханства для Рычкова являлась "Казанская история", которую он практически переписал, трактуя некоторые сложные или непонятные сюжеты на свой лад и дополняя сведениями, которые смог найти в весьма ограниченном круге опубликованных на тот период письменных источников. Вместе с текстом этого публицистического произведения автор воспринял и перенес в свою книгу многие его идеологические штампы, оправдывающие и легитимизирующие захват Казани Иваном IV в 1552 г.

Вся история Казанского ханства в его изложении, таким образом, неизбежно превратилась в описание политических взаимоотношений Казани и Москвы. В самом начале своего сочинения Рычков пишет о том, что история Казанского царства неразрывно связана с историей России, особенно на раннем ее этапе. Волжских болгар (одних из предков казанских татар) автор причисляет к древнейшим славянам, которые пришли на Волгу с незапамятных времен. Это утверждение базируется, в частности, на сведениях, приведенных в "Казанской истории", в которой территория, "где стоит теперь город Казань", именовалась частью "единой Русской земли" [5, с.47], и на лингвистическую трактовку этнонима "болгары/болгары", созвучного названию реки Волги. "Не только наши российские летописи, – писал Рычков, – но и иностранные писатели согласно и довольно уверяют нас, что в нынешних Казанской, Оренбургской и Астраханской, частью ж и в Сибирской губерниях, особливо же около Камы, Волги и Яика рек, в древние времена под разными именами Славянские народы обитали, между которыми Болгары по их бывшему великому купечеству, и многим ремеслам, как сильный, богатый и в городах обитавший народ, за знатнейший признавался" [7, с.2]. По его мнению, эти болгары и создавали первые города на землях Поволжья. Благодаря этому весьма сомнительному доводу, целиком заимствованному из "Казанской истории", автор создается основа для утверждения, что Казанское ханство было образовано на издревле заселенной русскими территории: "...Казанское царство и город Казань, более, нежели за триста лет, основаны Татарами на земле Российскому государству принадлежащей, к великому государственному вреду..." [7, с.113–114]. Завоевание татарами русского края, по его мнению, произошло во времена хана Бату. Именно с этим Чингизидом связывает Рычков строительство города Казани. При этом он критикует автора "Казанской истории" за то, что тот считал Бату и Саина двумя разными личностями и утверждает, следуя известной летописной "Повести об убиении Батия", что хан Бату был убит венгерским королем во время похода в Паннонию [7, с.74]. Казанское ханство

Рычков считал частью Золотой (Большой) Орды. "Казанское Татарское царство, – писал историк, – с начала его было ничто иное, как отрывок или отрасль той же Большой Орды..." [7, с.25], чья политика ничем не отличалась от политики Золотой Орды. Ведь, по его мнению, на смену миролюбивым и родственным славянам болгарам пришли "лукавые" и "пронырливые" татары, которые занимались только тем, что грабили русские земли. Большую роль Рычков отводил исторической роли хана Улуг-Мухаммеда, которого считал вторым после Бату самым жестоким разорителем русских земель [7, с.81]. С именем этого золотоордынского хана Рычков, как и казанский летописец, связывал повторное "возрождение" Казани. Несмотря на имеющиеся недостатки, в целом его работа явилась определенным этапом в изучении истории Казанского ханства. Создавалась она как летопись и писалась на основе публицистического сочинения ("Казанской истории"), которое автор воспринимал именно как летопись, заимствуя оттуда концепцию и смысл всей истории Казанского ханства.

Первой действительно серьезной научной работой по истории Казанского ханства стала "История города Казани" (Казань, 1817) профессора Казанского университета К.Ф. Фукса (1776–1846). Именно ему можно отдать приоритет в монографическом изучении Казанского ханства. В дальнейшем многие отечественные историки XIX – начала XX в. именно на основе его исследований и выводов строили свои концепции. Его сочинение дало повод для многочисленных дискуссий в российской историографии, в особенности по поводу даты/места основания Казани. Фукс, воспитанный на классической немецкой историографии, строил свои выводы на рационалистической западноевропейской концепции и, хотя при написании своей книги опирался на русские летописи и татарские письменные источники и фольклор, был достаточно свободен от национальных пристрастий. Фукс относил первое упоминание о Казани к 1396 г. (здесь имеется в виду зимний поход московских войск 1399 г. на болгарский вилайят Улуса Джучи), когда русские войска заняли город, отдельно указывая, что "до царствования хана Золотой Орды Туктамыша (1380), мы ничего не знаем о городе Казани" [8, с.1]. Старинные предания об этом он считал "баснословными, как и повествования о сем предмете в сочинениях Лызлова и Рычкова" [8, с.1]. По его мнению, ко времени прихода хана Улуг-Мухаммеда в Казань, который Фукс относил к 1430 г., она уже освободилась от власти Золотой Орды и имела собственных князей. В 1446 г. Улуг-Мухаммед, по мнению ученого, вновь покорил Казань и убил правившего там казанского князя Али-Бея (Либея). Фукс также писал, что сам Улуг-Мухаммед в Казани не правил, а "возвел на Казанское царство своего сына Махмутека, коим началась новая династия" [8, с.1–3]. Автор первым в отечественной историографии указал на несколько важных моментов казанской истории. Во-первых, что Казань не была разрушена до прихода Улуг-Мухаммеда; во-вторых, что пос-

ле захвата города ханством стал править не сам Улуг–Мухаммед, а его сын Махмутек. Эти идеи Фукса были приняты наукой, и их, в частности, в дальнейшем развивал известный российский востоковед В.В.Вельяминов–Зернов (1830–1904). В целом можно сказать, что автор сделал немало интересных замечаний по истории Казани и Казанского ханства, однако сделать большее ему не позволило отсутствие качественного и достоверного источникового материала. На то время многие летописи еще не были опубликованы, а известия большинства западноевропейских путешественников еще не стали достоянием научной общественности. В таких условиях написать источниковедчески выверенный цельный труд было практически невозможно. Автор, понимая, что "Казанская история" – источник довольно сомнительный, не смог опереться в последовательном изложении событий на другие, более достоверные сведения. Вынужденно он следовал за канвой военно–политических событий, практически не уделяя внимания фактам внутреннего устройства казанского государства и его политического строя. Можно сказать, что это весьма характерный пример, показывающий, как в XVIII–XIX вв. терпела фиаско немецкая историософская ученость, столкнувшаяся с сопротивлением российского исторического материала.

Новой вехой в изучении истории Казанского ханства стал выход в 1847 г. книги "Казанская история" врача Казанского порохового завода, краеведа Н.К. Баженова (1804–1878). Автор расширяет рамки своего исследования, фактически рассматривая всю историю Поволжья и уделяя возникновению самого Казанского ханства лишь незначительное внимание. История Поволжья и Казанского ханства рассматривалась им через призму Российской истории. Как писал сам Баженов, он "держался истории Государства Российского, сохраняя историческую сущность и хронологический порядок" [1, с.3]. Источниками при создании работы, как указывал историк, были татарские рукописи и устные предания, неясные моменты и лакуны он трактовал по–своему. Однако созданная Баженовым работа и ее событийная канва дают повод думать, что автор использовал в большей степени лишь русские летописи, включая ту же "Казанскую историю". Вся его работа, как и у предшественников, сводится к хронике военно–политических отношений Москвы и Казани. Причем Казань априори выступает как завоеватель и зачинатель политических конфликтов. О внутреннем устройстве ханства автор практически ничего не сообщает. Вопрос об основателе "Новой Казани" Баженов решает в пользу Улуг–Мухаммеда, считая, что "Алим–Бек не был основателем Новой Казани, но поселился в Старой, а новую основал Улуг–Мухаммед" [1, с.27]. Город, по словам автора, по установившейся уже у отечественных историков традиции ссылавшегося в этом случае на "Казанскую историю", укрепился жителями, "вызванными из Золотой Орды, Астрахани, Азова и Тавриды" [1, с.24]. Далее Баженов указывает, что по политической значимости Казань заменила Булгары, "переме-

нивши только имя и место свое" [1, с.53]. Краевед дает оригинальную трактовку исчезновения из русских летописей Улуг–Мухаммеда после 1445 г. и появления хана Махмутека. Он, следуя рассказу "Казанской истории" и некоторым иным летописям (например, Никоновской), составляет цельный рассказ об этих событиях. Исследователь повествует, что, когда в 1445 г. Улуг–Мухаммед с сыновьями предпринял поход на русские земли, Казанью завладел болгарский князь Либей. Хан был вынужден вернуться, чтобы восстановить порядок. Этим положением воспользовался его сын Махмутек, который в ситуации политической неразберихи убил отца и брата, а сам "вступил на престол Казанский". Интересно, что Баженов рассматривал татарское феодальное общество с позиции гражданского общества современного ему европейского типа, поэтому на страницах его работы появляются "граждане", которые всеобщим голосованием решают насущные проблемы [1, с.53].

Таким образом, создание первых научных работ по истории Казанского ханства показало, что без кардинального расширения источниковой базы исследования и новых концептуальных подходов, которые позволили бы раскрыть внутренние механизмы функционирования Казанского ханства как государства, историки будут находиться в плену летописных рассказов о событиях лишь военно–политической истории...

Во второй половине XIX в. появляется еще ряд серьезных работ, касающихся истории Казанского ханства. Среди них можно отметить исследование академика В.В. Вельяминова–Зернова (1830–1904) о касимовских ханах, в котором содержится много сведений о Казани. Вельяминов–Зернов указывал, что основными источниками по истории ханства являются русские летописи. Но при этом он весьма скептически относился к "Казанской истории", о которой писал, что это "источник, которым надобно пользоваться с большой осторожностью. В ней рассказывается множество басен и небылиц; года часто перепутаны и происшествия искажены; автор, как видно, писал на память, мало заботясь о том, что у него выйдет из–под пера" [2, с.6]. Вельяминов–Зернов небезосновательно отвергал мнение о том, что Казань до прихода Улуг–Мухаммеда находилась в развалинах, считая этот факт неподтвержденным источниками: "В летописях нигде не сказано, чтобы Русские в 1399 году разрушили Казань дотла..." [2, с.12]. Это позволило ему раскритиковать точку зрения Карамзина о том, что Казань с 1399 г. была в упадке. В отличие от многих своих предшественников, прекрасный источниковед Вельяминов–Зернов, опираясь на сообщения Воскресенской и Никоновской летописей и на некоторые другие источники, относил возникновение Казанского ханства к осени 1445 г. и приписывал приоритет его создания сыну Улуг–Мухаммеда Махмутеку. Именно Махмутек, по мнению В.В.Вельяминова–Зернова, убил казанского вотчика "князя Али–Бика" и овладел городом, "и чрез то положил начало но–

вому ханству и новой династии царей" [2, с.4]. Автор, однако же, не удержался, чтобы не использовать при этом рассказ критикуемой им "Казанской истории" при объяснении ситуации смены хана. По его мнению, "по освобождению Василия, Улуг–Мухаммед двинулся с Махмутеком из Курмыша на Казань, с целью завоевать ее; Махмутек же, побуждаемый честолюбием, решился убить отца и выполнил этот умысел, либо не за долго до взятия Казани, либо немного времени спустя" [2, с.11]. Свою гипотезу он подкреплял данными летописей. Вельяминов–Зернов обращал внимание на тот факт, что после октября 1445 г. об Улуг–Мухаммеде нет ни одного упоминания в летописях, а Воскресенская и Никоновская указывают, что Махмутек овладел Казанью и положил основание Казанскому ханству. Тем самым, хотя Вельяминов–Зернов предостерегал ученых от ошибки безусловного доверия "Казанской истории", сам он, указывая на исчезновение Улуг–Мухаммеда с политической сцены, считал, что хан был убит своим сыном Махмутеком.

Впервые межгосударственные и межэтнические отношения в Среднем Поволжье получили детальное освещение в 1877 г., после выхода в свет монографии ученика С.М.Соловьева Г.И. Перетятковича (1840–1908) "Поволжье в XV и XVI веках (Очерки из истории края и его колонизации)" [6]. Для второй половины XIX в. его работы явились существенным вкладом в изучение проблемы колонизации Среднего Поволжья. Автор попытался разобраться в улусной системе Золотой Орды, взаимоотношениях различных группировок мурз и военно–политической истории поздней Золотой Орды.

Необходимо отметить как значительный вклад историка в освещение истории Казанского ханства то, что Перетяткович одним из первых сделал попытку изучить его внутривластную структуру и государственное устройство. При создании монографии основным источником для ученого также послужили русские летописи, которые он изучал в комплексе. Следуя в русле концепции "борьбы леса со степью", Перетяткович, развивая мысль об экономической отсталости Казанского ханства, считал, что "Казань предпочитает жить чуть не ежегодным грабежом своего соседа и уводом в плен жителей" [6, с.116]. Он прямо писал, что "сам город обращается в депо, где постоянно содержится огромное количество пленных, которыми Казанцы ведут торговлю на своем и на чужих рынках" [6, с.116]. Этот вывод тем более парадоксален, учитывая, что автору были известны факты о развитой земледельческой культуре татар и прямые указания источников на наличие земледелия в Поволжье.

Рассуждая о происхождении и государственном устройстве Казанского ханства, Перетяткович пришел к противоречивому выводу о характере государства. С одной стороны, Казань унаследовала от Булгарского государства городскую цивилизацию и развитую агрокультуру, а с другой – это государство, которое "по своим хищническим инстинктам более напоминает монголов" и

имеет чрезвычайно малое количество городов [6, с.117–131]. Он доказывал в своей работе, что отождествление в летописях Казани с "именем Болгар" – явление не случайное и что "у Казанцев была та же религия и те же занятия, что и Волжских Болгар" [6, с.116]. Тем не менее, Перетяткович писал, что "не без основания некоторые видят в Казани не сколько наследницу древнего Булгара, сколько преемницу Золотой Орды" [6, с.116].

Хотя автор и изучил большое количество источников и прекрасно ориентировался в них, он не смог найти собственного подхода к сложной истории Казанского ханства, оказавшись в зависимости от весьма противоречивых историографических традиций. Появление Улуг–Мухаммеда Перетяткович относил к 30–м гг. XV в., когда в Золотой Орде была "замятня великая". Историк считал, что Улуг–Мухаммед сам овладел Казанью, убив правившего там князя, и старался "укрепиться и распространить пределы нового своего государства". Основным населением Казанского ханства автор считал татар, но при этом в состав государства входили и финские племена, к которым он относил и черемис. Перетяткович, скорее под влиянием историографической традиции, нежели на основании собственных данных, писал о том, что "земледелием казанские татары вряд ли занимались охотно и с усердием. Земледелие у казанских татар и в настоящее время находится в плохом состоянии, а любимое и успешное занятие их – торговля" [6, с.123]. Так же категорично писал он и о религиозных традициях казанцев: "...Татары Казани отличались такою же ревностью к своей религии, как и предшественники их Волжские Болгары; как последние, увлекаемые религиозным фанатизмом, побуждали христиан обращаться к исламу и, в случае отказа, замучивали их, так позже в Казани Русские были принуждаемы к отречению от Христа..." [6, с.125]. Скорее всего, этот вывод автор делал на основании предвзятого отношения летописцев к Казанскому ханству.

Г.И.Перетяткович первым довольно подробно остановился на внутреннем устройстве Казанского ханства. Он писал, что в Казанском ханстве существовала сильная аристократия, которая ограничивала власть царя. Перетяткович попытался воссоздать иерархическую лестницу Казанского ханства. Не смотря на то что в его распоряжении были те же источники, что и у предшествующих ему историков, он попытался найти новые подходы к изучению социальной структуры казанского государства. К аристократии он относил все княжеские фамилии, каждый член которых имел право на звание "мирзы". В свою очередь, представители наиболее знатных фамилий носили титул "бик". И лишь "бики" главнейших дворянских родов имели право на звание "карачия" [6, с.126]. Нужно особо отметить, что именно Перетяткович первым указал на существование в Казани политических партий, которые боролись за власть [6, с.125]. Позднее эти выводы воспроизводили многие историки, в частности М.Г.Худя-

ков, Г.С.Губайдуллин, Н.Н.Фирсов, развивая их дальше. В отдельную группу Перетятковичем были отнесены "ула-ны", которых он ошибочно считал влиятельными чиновниками. Так же ошибочно он пытался усмотреть в феодальном государстве неких земских или городских князей [6, с.126]. Низшим сословием историк считал земских и черных людей, оговариваясь, что, исходя из источников, ничего определенного написать о них не может [6, с.130].

Говоря о границах Казанского ханства, Перетяткович отмечает, что они довольно неопределенные. По его данным, Казанское ханство должно было соприкасаться с другими постзолотоордынскими образованиями: "Казань по необходимости должна была войти в сношения с шибанскими Татарами, жившими в соседстве с Пермью, на севере от Казани, – с Ногаями, которые кочевали в неизмеримых степях между Волгою, Уралом и Каспийским морем; принуждена была общаться также с Москвою. Кроме этого, Казань была отраслью знаменитой некогда Золотой Орды, и поэтому не могла не иметь сношения с подобною себе отраслью той же Орды – Крымом..." [6, с.128]. Как мы видим, границы государства были указаны очень неопределенно, но для того времени этого было вполне достаточно в виду того, что практически не имелось археологических источников. Перетятковичу принадлежит мнение о том, что в Казанском ханстве было очень мало городов. Это точку зрения в свое время попытался опровергнуть М.Г.Худяков, отмечая "особый вид" татарских городов и многочисленность открытых городских поселений.

Несомненная заслуга Перетятковича состоит в том, что он сделал попытку рассмотреть Казанское ханство как независимое государство со своими государственно-политическими традициями. Хотя отношение автора к ханству было традиционно для российской историографии крайне тенденциозным, но, несмотря на это, его работы значимы для исследователей, которые обращаются к тем или иным вопросам по истории этого татарского государства. Ученый смог на довольно ограниченном источниковом материале выявить новые факты и наметить новые подходы к теме, которые ранее игнорировались его предшественниками. Можно сказать, что труд Перетятковича стал своеобразной ключевой вехой, после которой рассматривать историю Казанского ханства только в рамках военно-политической истории стало просто невозможно.

В том же 1877 г. вышла еще одна крупная работа по истории Среднего Поволжья. Ее автором был известный краевед, профессор права Казанского университета С.М. Шпилевский (1833–1907). По сравнению с другими авторами, в своей работе ему удалось во многих случаях удачно сопоставить данные письменных источников с археологическими памятниками, например летописные города с выявленными остатками древних городищ. Опи-

рался он и на труды своих предшественников, особенно часто цитируя работы К.Ф.Фукса и В.В.Вельяминова–Зернова. Так же, как и они, Шпилевский считал важнейшими и основными источниками по истории Казанского ханства русские летописи. Например, он вслед за Вельяминовым–Зерновым отмечал, что нет причин выделять "Казанскую историю" на фоне других летописей. "Казанская история неизвестного сочинителя, – писал он, – с первых страниц возбуждает к себе недоверие и представляет противоречия другим более достоверным источникам" [15, с.80]. В результате своих исследований Шпилевский делает справедливый вывод о том, что "Казанская история" – это "плохая компиляция из русских летописей с прибавлением весьма немногих данных" [15, с.80].

Казанское ханство Шпилевский рассматривал как преграду на пути московского государства в деле собиранья земель. Он писал, что "к половине XV столетия обстоятельства так сложились, что Москве еще на 100 лет была положена преграда усиливаться за счет Булгарии: на Волге, в западных пределах собственно Булгарской земли, образовалось новое, сильное татарское царство – Казанское" [15, с.191]. К тому же Москве пришлось выдержать большие разорения от самой Казани. На основе сопоставления русских летописей и татарских письменных источников автор предложил свои даты основания Старой и Новой Казани. Временем основания Старой Казани, на его взгляд, являются 1290–1298 гг., сразу после похода Менгу–Тимура на Булгарию. Основание же Новой Казани отнесено им на 1394–1402 гг. При этом он возражал против наименования в 1429 г. татар "Казанскими, когда центром Булгарской земли не была еще Казань, по-моему, этих татар должно называть Булгарскими до основания Казанского ханства сыном Улуг–Мухаммеда" [15, с.190]. В целом работа Шпилевского дала не очень много новых сведений по истории Казанского ханства, часто следуя за трудами К.Ф.Фукса и В.В.Вельяминова–Зернова. Однако в заслугу автору можно поставить стремление анализировать и сопоставлять различные источники, а в привлечении археологических данных он был подлинным пионером.

В заключение хотелось бы отметить, что в трудах по русской истории, созданных в XVIII–XIX вв., Казанское ханство выступало в качестве объекта московской внешней политики, одного из тех татарских постзолотоордынских образований, что определяло характер их государственности и "захватнические традиции". В целом, Казанское ханство представлялось в работах тех лет как враждебная сила, с которой русское правительство иногда вынуждено было заключать тактические соглашения. Хотя отсутствие соответствующей квалификации при работе с историческим материалом и сказалось на качестве исследований, но эрудиция и интуиция историков XVIII–XIX вв. заложили основы изучения Казанского ханства.

Таким образом, к началу XX в. имелось несколько фундаментальных работ, на основании которых уже можно было получить представление о формировании и развитии Казанского ханства – и идти дальше, ставить и ре-

шать более узкие и глубокие проблемы.

Вместе с тем возникла потребность в работе, которая бы объединила и подытожила исследования историков XVIII–XIX вв.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баженов Н.К. Казанская история. – Казань: Тип. университета, 1847. – 156 с.
2. Вельяминов–Зернов В.В. Исследование о Касимовских царях и царевичах. – СПб.: Тип. Имп. АН, 1863. – Ч.1. – 581 с.
3. Ефремов А.В. Петр Иванович Рычков: историк и просветитель. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1995. – 119 с.
4. История Казахстана в русских источниках XVI–XX вв. Первые историко–этнографические описания казахских земель. – Алматы: Дайк–Пресс, 2007. – Т. IV. – 368 с.
5. Казанская история / Подготовка текста, вступ. статья и прим. Г.Н.Моисеевой. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1954. – 195 с.
6. Перетяткович Г.И. Поволжье в XV и XVI веках (Очерки из истории края и его колонизации). – М.: Тип. И.В.Грачева, 1877. – 338 с.
7. Рычков П. Опыт Казанской истории древних и средних времен. – СПб.: Тип. Имп. АН, 1767. – 244 с.
8. Фукс К. История города Казани / 5-е издание. – Казань: Умид, 1914. – VII, 23 с.
9. Хамидуллин Б.Л. Историография этносоциальной истории Казанского ханства // Научный Татарстан. 2004. – № 4. – С.76–85.
10. Хамидуллин Б.Л. Казанское ханство // Большая Российская энциклопедия. – М.: Изд-во БРЭ, 2008. – Т.12. – С.402–405.
11. Хамидуллин Б.Л. Основание Казани и история Казанского ханства. – Казань: Изд-во КГУ – Изд-во "Фэн" АН РТ, 2005. – 184 с. (на тат. яз.).
12. Хамидуллин Б.Л. Отражение истории Казанского ханства в трудах татарских исследователей второй половины XIX – начала XX вв. // Восток–Запад: диалог культур и цивилизаций Евразии: Проблемы древней и средневековой истории и археологии. – Казань: ИИ АН РТ, 2007. – Вып. 8. – С. 222–239.
13. Хамидуллин Б.Л. "Скифская история" – история тюрко–татар // Идель. 2000. – № 10. – С. 48–55.
14. Худяков М.Г. Очерки по истории Казанского ханства / Подг. к печати, предисловие Б.Л.Хамидуллина. – Казань: Магариф, 2004. – 304 с.
15. Шпилевский С.М. Древние города и другие булгарско–татарские памятники в Казанской губернии. – Казань: Тип. университета, 1877. – 610 с.

© Б.Л. Хамидуллин, ( b\_khamidullin@list.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



6-я специализированная выставка

# ГЕО-КАЗАНЬ:

## Геологоразведка. Геодезия. Картография.

В РАМКАХ ТАТАРСТАНСКОГО  
НЕФТЕГАЗОХИМИЧЕСКОГО  
ФОРУМА

**Форум проводится при поддержке:  
Президента Республики Татарстан  
Правительства Республики Татарстан**

12+  
РЕКЛАМА

Организатор: ОАО «Казанская ярмарка»  
Россия, 420059, Казань, Оренбургский тракт, 8  
т./ф.: (843) 570-51-14, 570-51-17,  
570-51-11 (круглосуточный)  
e-mail: d2@expokazan.ru, expokazan02@mail.ru  
www.geoexpokazan.ru, www.expokazan.ru

КАЗАНСКОЕ  
ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ  
ЦЕНТРО-ИЗДАТЕЛЬСТВО  
ИСО - 9001



## "ПИСЬМА ОБ ИСПАНИИ" В.П. БОТКИНА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ПРОТОИСПАНИСТИКИ

### "LETTERS OF SPAIN" BY V. P. BOTKIN IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THE RUSSIAN PROTOSEMITIC

*M. Yunusova*

#### Annotation

In the article "Letters on Spain" V. P. Botkin in the context of the formation of the Russian protosemitic raises the question about the origins and the philosophical and methodological foundations of Spanish studies Russian. Examines the role of "Letters..." in the formation of protopalatial tradition in Russia. Analyzed periods of development of the Russian renaissance. Investigates the sources of "Letters on Spain" V. P. Botkin.

**Keywords:** "Letters of Spain"; V. P. Botkin; protosemitic; methodology of providentialism; "social physics"; the Spanish Renaissance and the concept of "Gothic tension".

*Юнусова Махаббат Гумеровна*

*К.ист.н., каф. всеобщей истории  
Института международных отношений,  
истории и востоковедения, Казанский  
(Приволжский) федеральный  
университет*

#### Аннотация

В статье "Письма об Испании" В.П. Боткина в контексте становления российской протоиспанистики ставится вопрос об истоках и философско-методологических основаниях российской испанистики. Рассматривается роль "Писем..." в формировании протоиспанистской традиции в России. Анализируются периоды развития российского ренессансоведения. Исследуются источники "Писем об Испании" В.П.Боткина.

#### Ключевые слова:

"Письма об Испании", В.П. Боткин, протоиспанистика, методология провиденциализма, "социальная физика", испанский Ренессанс, понятие "готическая напряженность".

В свое время известный французский специалист по истории художественной культуры Ж. Базен заявил: "Испанское искусство – своего рода Золушка у историков искусства. Об Испании писали много, но не давали себе труда проникнуть в глубинный смысл" [1, с.340] ее художественных произведений.

Сложность постижения глубинных смыслов ренессансной культуры Испании, о чем пишет Ж. Базен, обусловлено не только сложностью самого исследуемого феномена, но и разноречивостью, пестротой методологических установок, на основании которых исследователи выстраивали и выстраивают свои концепции испанского Возрождения. В свою очередь, эти философско-методологические основания во многом predetermined матрицей времени, эпохи, в которую происходил или происходит процесс самоопределения той или иной конкретной методологии.

Детерминаты культуроведческой формулы "мир – мироощущение культуры – мир культуры" [2, с.4] вполне могут быть спроецированы на процесс выработки концептуальных оценок испанского Ренессанса в российской историографии конца XIX – начале XXI вв.

Необходимо особо подчеркнуть, что полтора века

российской испанистики прошли под эгидой зачастую взаимоисключающих друг друга философско-методологических идей. В дореволюционной российской историографии последних десятилетий XIX – начала XX вв. обнаруживаются те же тенденции, что и в западной философско-методологической традиции. Несомненно, одно из ведущих мест в сфере российской методологии тех лет занимает позитивизм; актуален в эти десятилетия и русский религиозно-философский провиденциализм (в его ярко выраженной мистической окраске).

Следующий период развития российского ренессансоведения (и, в том числе, ренессансоведческой испанистики) отмечен практически полным отсутствием методологического параллелизма с европейской научной традицией. Невозможность методологического параллелизма с Европой в течение послереволюционных периодов развития российской испанистики объясняется, конечно же, доминирующим положением в нашей стране идеологии и философии марксизма. К сожалению, и в предшествующие десятилетия, и ныне под марксизмом чаще понимали некую химерическую сумму вульгарно-социологических построений, жесткая конструкция которых не оставляла места для достойного осмысления культурологических проблем. Как известно, марксово основание для типологии культурно-исторического про-

цесса подвергалось двоякому развенчанию – как в трудах принципиальных противников марксизма (виталистов, неокантианцев, неопозитивистов и пр.), так и в результате примитивно-догматической переинтерпретации марксовых идей "воинствующими книжниками" от марксизма. В свое время Гегель говорил, что ни одна система философии не может быть опровергнута, ибо "новейшая философия есть результат всех предшествующих принципов"; соответственно, может быть опровергнуто лишь предположение, что данный принцип есть окончательное абсолютное определение. Таким образом, цитируемые Гегелем слова, которые апостол Петр сказал Ананию ("Смотри, ноги тех, которые тебя вынесут, стоят уже за дверьми") могут быть отнесены ко всем великим участникам философско-методологических дискуссий, ибо процесс философской "перечеканки", предопределяющей процесс развития исторического знания, практически бесконечен.

Период 90-х гг. XX в. – первых десятилетий XXI в. ознаменован господством постмодернистского умозрения и проходит в определенном смысле под эгидой постмодерн-ситуации. Мы употребляем словосочетание "в определенном смысле" в силу того обстоятельства, что зачастую в российских историографических и историко-культурных текстах последних десятилетий широко прокламируемая постмодернистская методика используется, говоря словами Ю. Кокка, в качестве "ящика инструментов" с перечнем содержимого; сохраняется различение "теоретическое конструирование" – "реальное использование теоретического конструкта". На фоне процесса смены в отечественной историографии взаимоисключающих друг друга философско-методологических идей несомненный интерес вызывает мировоззренческая эволюция одного из наследников русской религиозной философии "серебряного века" А.Ф. Лосева. А.Ф. Лосев – "последний из могижан" философии "серебряного века" и одновременно – автор грандиозного исследования "Эстетика Возрождения", где затрагивается проблема заката возрожденческой эпохи в контексте анализа романа "Дон Кихот". Это исследование было полностью завершено в советский период развития отечественной ренессансоведческой испанистики.

Возвращаясь к теме истоков дореволюционной отечественной испанистики, следует отметить, что историко-искусствоведческое направление в этой сфере исторического знания в последние десятилетия XIX – начале XX вв. еще не сформировалось. Упоминания о культуре Испании носит в этот период достаточно спорадический характер. Хотя уже в 40-е–50-е гг. XIX в. в России (сначала в журнале "Современник", затем отдельным изданием) вышли знаменитые "Письма об Испании" В.П. Боткина. Однако эти письма явились лишь первой замечательной попыткой познакомить российского читателя со страной, о которой многие тогда в России судили только

по "Арагонской хоте" М.Глинки и "Каменному гостю" А.С. Пушкина.

Позитивизм автора "Писем об Испании" способствовал попытке последнего создать своего рода "социальную физику" современной ему Испании; но этот же позитивизм нисколько не воспрепятствовал возникновению совершенно поэтических описаний испанского национального характера и артефактов культурного наследия Испании.

Об этом свидетельствуют такие фрагменты "Писем об Испании", как, например: "Всего более заставляет поверить в будущность Испании редкий ум ее народа" [3, с.25]. Или: "Величайшая учтивость здесь повсеместна, старинная испанская церемонность и вежливость проникли здесь в самые низшие общественные слои. Какое-то самоуважение, какая-то важная церемонность, вероятно, сложившаяся из старинных рыцарских, монархических и религиозных нравов лежит на всех манерах, даже на быте испанца" [3, с.145]. Далее: "В Бургосе... осмотрел я его великолепный собор и сделал визит дому, где родился Сид... Страна исторических преданий!... Какой другой народ с такой привязанностью хранит память своих героев!.. Что касается до собора – это один из великолепнейших в мире; никогда не встречал я такого удивительного слияния итальянского стиля с готическим" [3, с.10]. И, наконец: "Если насчет Испании так часто ошибаются, и, если так трудно не ошибиться на счет ее, не оттого ли это, что на Испанию смотрят не из нее самой, не из ее собственной истории, а из общей истории Европы" [3, с.32].

О переплетении в культуре Испании подобных замечательных и в то же время разноречивых тенденций будет рассуждать позднее Х. Ортега – и – Гассет в своих "Размышлениях о "Дон Кихоте"". "Видеть произведение Сервантеса как полемику с рыцарскими романами существенно важно для эстетики... теперь мы должны возвести современную действительность в ранг поэтического... Но как могут приобрести поэтическую ценность постоянный двор, Санчо, погонщик мулов и плут маэсе Педро? ... Дон Кихот – линия пересечения, грань, где сходятся оба мира... Вот почему с такой удивительной легкостью он переходит из унылого зала таверны в мир сказки... Действительность входит в поэзию, чтобы возвести приключение в самый высокий ранг... В одну прекрасную ночь таверна стала ковчегом, который поплыл по раскаленным равнинам Ла-Манчи, увозя в своем трюме Карла Великого и двенадцать пэров, Марсилио де Сансуэнья и несравненную Мелисандру" [4, с.130–131].

Как отмечает советский испанист А. Звигильский, очень сложной является проблема источников "Писем об Испании" [3, с.289]. Тем не менее в результате знакомства с текстом "Писем..." можно заключить, что источни-

ковая база этого текста (несмотря на свою в некотором роде недостаточность) довольно разнообразна и свидетельствует об обращении В.П. Боткина к т.н. культурно-историческим источникам. Среди последних следует особо выделить "Дон Кихота" Сервантеса, произведения Лопе де Вега и Кальдерона, тексты романсов Селина Аудальи и др. В.П. Боткин использовал и целый ряд исторических трудов и исторических записок французских и испанских авторов: Ф.А. Минье, Хуана де Риберы, Переса де Хита, Й. Конде и др. Исследователи отмечают также, что тяга "к очерковому изображению быта" [3, с.293], присущая В.П. Боткину, свидетельствует о влиянии на него костюмбризма (costumbrismo), литературного движения в Испании второй трети XIX в. А. Звигильский полагает, что данное обстоятельство подтверждается тем фактом, что перу В.П. Боткина принадлежит перевод на русский язык очерка о Мариано Хосе де Ларра – одном из самых знаменитых представителей испанского костюмбризма [3, с.293]. Завершая комментарий к боткинским "Письмам об Испании", следует еще раз подчеркнуть, что в последние десятилетия XIX – начале XX вв. ничего подобного этому произведению российские прото-испани-

сты более не создали.

Следует также отметить, что в России разработка ренессансоведческой стратегии (и искусствоведческой испанистики в том числе) начиналась в условиях, когда, говоря словами М.Н. Соколова, "русское понимание великого рубежа (т.е. Ренессанса) было полно куда более острых внутренних стрессов, чем понимание западное. Россия, где Возрождения в общепринятом историческом смысле не было, всегда ностальгически тяготела к нему, словно к несбывшейся грезе, ... в то же время неизбежно страшась его бездн" [5, с.10].

Речь в данном случае идет, конечно же, "о возрожденческих безднах", "о возрожденческом демонизме", о которых на рубеже XIX–XX вв. писали русские религиозные философы; при этом русские религиозные мыслители в истолковании Ренессанса концептуально были весьма близки к линии Г. Тоде, а не Я. Бургхардта [6, с.4]. Несомненно, ранее созданные "Письма об Испании" В.П. Боткина были совершенно свободны от грядущего трагического предвосхищения этих т.н. "возрожденческих бездн".

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Базен Ж. История истории искусства: от Вазари до наших дней. М.: Изд. группа "Прогресс", 1995.
2. Юнусова М.Г. Теория и история культуры. Казань, 2007.
3. Боткин В. П. Письма об Испании. Л.: Наука, 1976.
4. Ортега – и – Гассет Х. Размышления о "Дон Кихоте" // Хосе Ортега – и – Гассет. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991.
5. Соколов М.Н. Вечный Ренессанс. Лекции о морфологии культуры Возрождения. М., 1999.
6. Зайцев А.А. Проторенессанс и раннее Возрождение в культурно-исторической концепции Пауля Оскара Кристеллера: автореф. дис. ... к.и.н. Казань, 2012.

© М.Г. Юнусова, ( m.g.yunusova@yandex.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,





# ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ

## INDIVIDUAL CLASSES AS PART OF A QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR TRAINING GRADUATES

*E. Baksheeva  
N. Rasskazova*

### Annotation

The article presents the experience of the individual teacher training students in the Surgut State Pedagogical University. Definite achievements of the university in the self-organization, including individual work with the students, and the problems the solution of which will allow to improve the educational process and ensure quality training of a competent professional in the field of education.

**Keywords:** Independent work of students, individual work with students, private lessons, contact the student work with the teacher, the organization of private lessons with a student teacher.

*Бакшеева Этери Павловна  
К.п.н., доцент, каф. педагогического  
и специального образования,  
Сургутский государственный  
педагогический университет  
Рассказова Наталья Петровна  
К.п.н., доцент, каф. педагогического  
и специального образования,  
Сургутский государственный  
педагогический университет*

### Аннотация

В статье представлен опыт организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами в Сургутском государственном педагогическом университете. Обозначены определенные достижения вуза в организации самостоятельной, в том числе, индивидуальной работы со студентами, и проблемы, решение которых позволит совершенствовать образовательный процесс и обеспечить качественную подготовку компетентного специалиста в сфере образования.

### Ключевые слова:

Самостоятельная работа студентов, индивидуальная работа со студентами, индивидуальные занятия, контактная работа обучающегося с преподавателем, организация индивидуальных занятий преподавателя со студентом.

Новые образовательные стандарты формируют сегодня принципиально новую задачу профессионального образования – готовить компетентного конкурентоспособного специалиста, способного ориентироваться в условиях изменения стратегии отечественной системы образования и осуществлять непрерывное образование в течение всей жизни. Решение этой задачи, прежде всего, требует пересмотра подходов к повышению качества профессиональной подготовки специалистов, что предполагает создание обучающе-развивающей среды, позволяющей дифференцировать студентов по их способностям, личностным ценностям, познавательным потребностям, то есть обучение должно осуществляться на основе реализации индивидуального (индивидуализированного) подхода. Проблема индивидуализации в профессиональном образовании сегодня активно обсуждается в научной литературе [1; 2; 3]. Это актуализирует, в свою очередь, необходимость включения в структуру образовательного процесса вуза индивидуальные занятия преподавателя со студентами, что в Сургутском государственном педагогическом университете

(СурГПУ) уже достаточно давно реализуется, у нас имеется определенный опыт в организации индивидуальных занятий, возникает необходимость в обобщении опыта и выявлении проблем, которые ограничивают возможность совершенствования образовательного процесса в целом и повышения его качества.

С этой целью и было нами организовано исследование, результаты которого представлены в данной статье. Определимся с ключевыми понятиями. В своем исследовании мы опирались на содержание понятий, регламентированных нормативными документами вуза.

Самостоятельная работа студентов – это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа, выполняемая обучающимися во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия ("Положение об организации самостоятельной работы студентов СурГПУ" Приказ № ОД-108 от 26 апреля 2013 г.)

Индивидуальная работа со студентами – форма совместной деятельности преподавателя со студентами или группой студентов по формированию общекультурных и профессиональных компетенций ("Положение об организации индивидуальных занятий преподавателей со студентами" Приказ № ОД–65 от 23 марта 2013 г.).

Индивидуальные занятия – форма организации индивидуальной работы преподавателя со студентом с целью создания условий для индивидуализации обучения в виде специально выставленных в расписание учебных занятий. ("Положение об организации индивидуальных занятий преподавателей со студентами" Приказ № ОД–65 от 23 марта 2013 г.).

Контактная работа обучающегося с преподавателем, в том числе и с применением дистанционных образовательных технологий, включает в себя занятия лекционного типа, и (или) занятия семинарского типа, и (или) групповые консультации, и (или) индивидуальную работу обучающегося с преподавателем, а также аттестационные испытания промежуточной аттестации обучающихся и государственной итоговой аттестации обучающихся ("Положение о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам магистратуры" Приказ № 282/1 от 29 сентября 2014 г.).

Осуществлен также анализ нормативных документов вуза, регулирующих индивидуальную работу преподавателя со студентами: "Положение об организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами", "Положение о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программ магистратуры", "Положение об организации "нелинейного" учебного процесса с использованием зачетно-кредитных единиц", "Положение о проведении аттестации и контроля самостоятельной работы студентов в СурГПУ".

*Анализировались следующие позиции:*

- ◆ индивидуальная работа как вид учебного процесса в вузе;
- ◆ индивидуальные занятия как одна из форм организации индивидуальной работы преподавателя со студентом целью, которой является создание условий для индивидуализации обучения;
- ◆ требования, основные правила и ответственность сторон по организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами.

Анализ нормативных положений, разработанных в вузе, позволил сделать определенные выводы и обратить

внимание на следующие аспекты рассматриваемого вопроса:

1. В тексте внутренних локальных актов имеет место рассогласование в используемой терминологии "Индивидуальная работа", "индивидуальные занятия" "индивидуальные консультации";

2. Не во всех нормативных актах введено понятие "контактной работы преподавателя со студентами" (Приказ № от 19 декабря 2013 г.)

3. Не находят отражение в нормативных актах организация внеаудиторной индивидуальной работы преподавателя со студентами;

4. Нет нормативных актов регламентирующих содержание, формы, также место в расписании учебных занятий внеаудиторной индивидуальной работы преподавателя со студентом.

5. Не разработано положение, регламентирующее организацию индивидуальной работы преподавателя со студентами.

Далее нами осуществлен анализ организации индивидуальных занятий преподавателей со студентами в вузе по определенным параметрам, в соответствии с которыми составлены вопросы анкеты. В опросе приняли участие преподаватели вуза в количестве 50–ти человек.

*Во-первых*, попытались выявить, какими нормативными документами руководствуются преподаватели при организации индивидуальных занятий со студентами.

Обобщение результатов анкетирования позволило сделать вывод о том, что 22,7 % преподавателей из числа опрошенных используют при организации индивидуальных занятий со студентами более 3 нормативных актов, разработанных вузом. Наиболее многочисленной – 63,6 % – является группа преподавателей, опирающихся при организации индивидуальных занятий на один или два нормативных документа, 13,6 % – это преподаватели, которые не опираются ни на один нормативный документ. Таким образом, большая часть преподавателей знают нормативные требования к организации индивидуальных занятий со студентами и следуют им при организации занятий (86,3 %).

Наиболее распространенными нормативными документами используемыми преподавателями при организации данного вида деятельности являются следующие нормативные акты (рис.1):

- ◆ "Положение об организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами" (приказ № ОД–6523 марта 2013г.) – 50% преподавателей из числа опрошенных.
- ◆ "Положение об организации самостоятельной работы студентов в СурГПУ" Приказ № ОД–108 от 26 апреля 2013г.) –34 %.
- ◆ "Положение о проведении аттестации и контроля

самостоятельной работы студентов в СурГПУ (приказ №164, 23.09.2014г.) – 13%.

◆ "Положение о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам магистратуры" (приказ №282 от 29.09.2014 г.) – 6 %.

◆ "Положением об организации "нелинейного" учебного процесса с использованием зачетно-кредитных единиц" (приказ №279 от 23.09.2014 г) – 9% опрошенных.

У преподавателей вызвал затруднение вопрос: Какие нормативные документы Вы используете для разработки содержания индивидуальных занятий со студентами?

Только 14% (7 чел) преподавателей ответили на него верно, перечислили нормативные документы такие как: ФГОС ВПО, рабочие учебные программы дисциплины, модель выпускника, содержащая не только необходимые компетенции, но и образовательные результаты, учебный план, определяющий место и сроки изучения данной учебной дисциплины.

Остальная часть преподавателей либо не ответили на поставленный вопрос, либо отправляли свой ответ к предыдущему вопросу, в котором рассматривались нормативные акты, регламентирующие организационные, а не содержательные вопросы.

Во-вторых, мы попытались проанализировать отношение студентов к индивидуальным занятиям с преподавателем, как виду учебной деятельности.

Для решения данной задачи была разработана анкета, включающая 10 вопросов, и предложена студентам всех факультетов Сургутского государственного педагогического университета (СурГПУ). В опросе приняли участие всего 107 человек.

Одним из первых был вопрос: Какие формы аудиторной работы для Вас наиболее значимы, интересны? Результаты представлены на рис 2.

Из предлагаемого перечня форм аудиторной работы 45,8% (48 студентов из 107 человек) студентов отметили в качестве значимых – лекционные занятия, 51% (55 студентов) – семинарские, практическим занятиям отда-

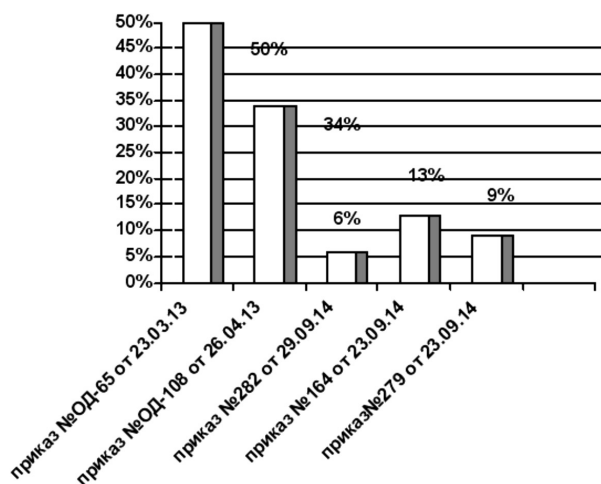


Рисунок 1. Нормативные документы, используемые преподавателями при организации индивидуальных занятий.

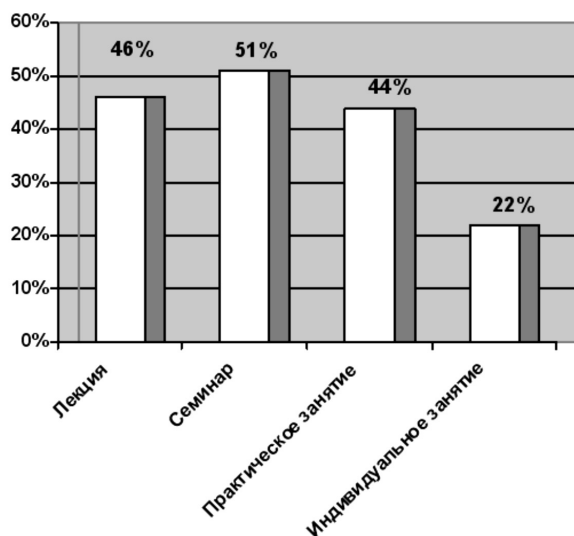


Рисунок 2. Наиболее значимые для студентов формы аудиторной работы,

ли предпочтение 44% (47 человек). Индивидуальные же занятия являются значимыми лишь для 22% (23 студента) обучающихся. Причем такое соотношение в выборе значимых форм аудиторной работы характерно для студентов всех факультетов.

Таким образом, индивидуальные занятия для студентов пока еще не являются достаточно значимыми.

Кроме того, преподавателям и студентам был задан вопрос: "Какой направленности, на Ваш взгляд, должны быть темы учебных дисциплин, выносимых на индивидуальные занятия педагога со студентами?"

Из предлагаемого перечня форм аудиторной работы 45,8% (48 студентов из 107 человек) студентов отметили в качестве значимых – лекционные занятия, 51% (55 студентов) – семинарские, практическим занятиям отдали предпочтение 44% (47 человек). Индивидуальные же занятия являются значимыми лишь для 22% (23 студента) обучающихся. Причем такое соотношение в выборе значимых форм аудиторной работы характерно для студентов всех факультетов.

Таким образом, индивидуальные занятия для студентов пока еще не являются достаточно значимыми.

Кроме того, преподавателям и студентам был задан вопрос: "Какой направленности, на Ваш взгляд, должны быть темы учебных дисциплин, выносимых на индивидуальные занятия педагога со студентами?"

В предлагаемом в анкете перечне тем учебных дисциплин, выносимых на индивидуальные занятия педагога со студентом, представлены пять категорий: 1) темы, позволяющие выйти на исследовательскую деятельность с возможностью выполнения проектного задания в команде и отдельные практико-ориентированные темы (разделы) с возможностью решения достаточного количества задач и заданий различного уровня сложности; 2) темы индивидуальных занятий, ориентированные на углубленное (детальное) изучение отдельных вопросов материала, которые в дальнейшем будут востребованы на занятиях по данной учебной дисциплине; 3) темы, ориентированные на повторение и закрепление материала, пройденного на аудиторных занятиях; 4) практико-ориентированные темы (разделы) с возможностью решения достаточного количества задач и заданий различного уровня сложности; 5) темы, направленные на изучение отдельных вопросов, которые не являются важными, обязательными (справочная информация для общего развития).

На первом месте по значимости у преподавателей стоят темы, позволяющие выйти на исследовательскую деятельность с возможностью выполнения проектного задания в команде и отдельные практико-ориентированные темы (разделы) с возможностью решения доста-

точного количества задач и заданий различного уровня сложности (75,2% преподавателей из числа опрошенных).

На втором месте по значимости для преподавателя стоят темы индивидуальных занятий, ориентированные на углубленное (детальное) изучение отдельных вопросов материала, которые в дальнейшем будут востребованы на занятиях по данной учебной дисциплине (45% преподавателей из числа опрошенных).

На необходимость изучения на индивидуальных занятиях с преподавателями тем, ориентированных на повторение и закрепление материала, пройденного на аудиторных занятиях, указывают 25% преподавателей вуза. Четвертая категория тем осталась без внимания преподавателей. Некоторые преподаватели значимыми считают темы, пропущенные студентом по той или иной причине. Их ответы мы отнесли к категории "другое".

Преподаватели считают также, что возможны все предложенные варианты, в зависимости от уровня подготовки, курса (года) обучения, мотивации студентов.

Анализ ответов студентов на данный вопрос показал, что студенты большинства факультетов наиболее значимыми называют темы, ориентированные на углубленное (детальное) изучение отдельных вопросов материала, которые в дальнейшем будут востребованы на занятиях по дисциплине (51% или 55 чел); темы, позволяющие выйти на исследовательскую деятельность с возможностью выполнения проектного задания в команде 31% (33 чел). Немало студентов называют значимыми и темы, ориентированные на повторение и закрепление материала (32%, 34 чел), отдельные практико-ориентированные темы (разделы) с возможностью решения достаточного количества задач и заданий различного уровня сложности (22%). Наименьшее значение для студентов имеют темы, направленные на изучение отдельных вопросов, которые не являются важными, обязательными, а больше представляют собой справочную информацию для общего развития (18%, 19 чел).

Если соотнести ответы преподавателей и студентов, можно констатировать что мнение их по некоторым параметрам не совсем совпадает (рис.3).

Например, большая часть из опрошенных преподавателей считают значимыми темы исследовательского характера, студенты же значимыми для себя считают темы, ориентированные на углубленное изучение отдельных вопросов материала, которые в дальнейшем будут востребованы на занятиях по данной учебной дисциплине. Кроме того, обучающиеся придают определенное значение темам практико-ориентированным и темам справочного характера, тогда как преподаватели проигнорировали данные категории возможных учебных тем.

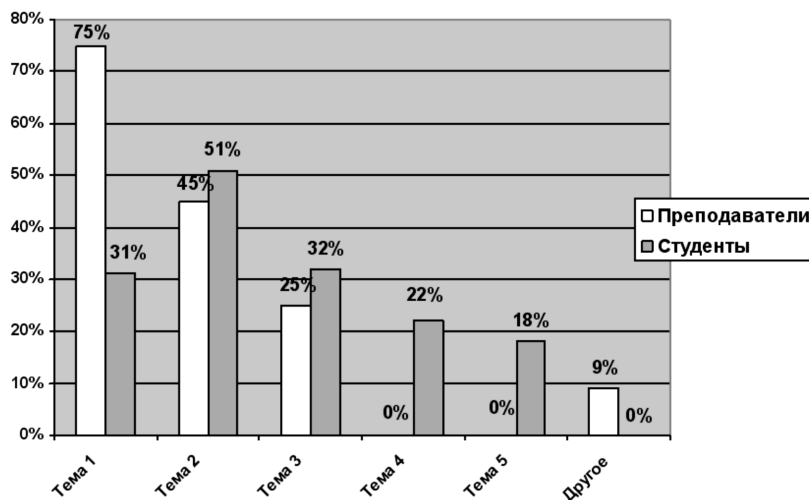


Рисунок 3. Темы учебных дисциплин, выносимых на индивидуальные занятия педагога со студентом.

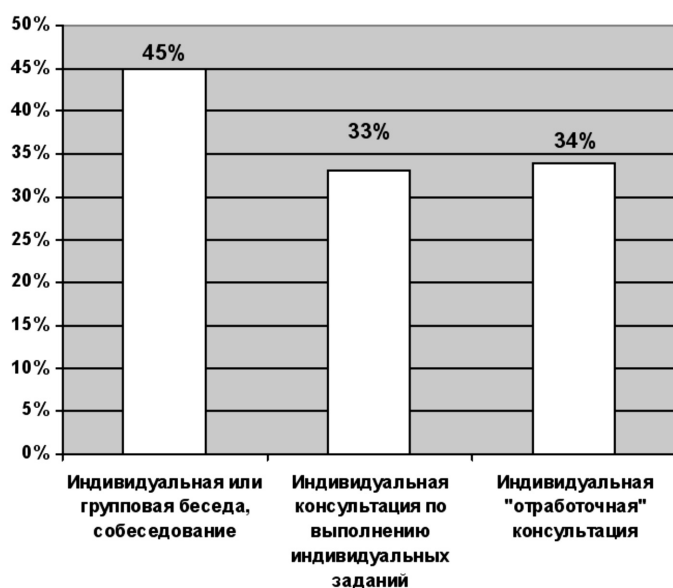


Рисунок 4. Формы индивидуальной работы, значимые для студентов.

Таким образом, можно полагать, что преподаватели не уделяют должного внимания практико-ориентированным темам, выносимым на самостоятельное индивидуальное изучение студентами, то есть, можно предположить, что не предлагается студентам достаточного количества разноуровневых практико-ориентированных заданий, выполнение которых поможет формированию навыков в решении профессиональных задач, то есть формированию профессиональных компетенций.

Далее попытались выяснить какие формы работы со студентами использует преподаватель на индивидуальных занятиях в рамках учебной дисциплины

Выяснилось, что наиболее часто называются такие формы, как индивидуальные беседы и консультации, тестирование, анализ периодических изданий, вариативные и творческие задания, контрольные работы.

Если сопоставить результаты ответов преподавателей на вопрос: "Какой направленности, на Ваш взгляд,

должны быть темы учебных дисциплин, выносимых на индивидуальные занятия педагога со студентами? и вопрос: "Какие формы работы со студентами использует преподаватель на индивидуальных занятиях в рамках учебной дисциплины, можно констатировать что, в первом случае преподаватели называют содержание, предполагающее интерактивное взаимодействие (темы исследовательского характера с возможностью выполнения проектного задания в команде), а во-втором – предлагают формы индивидуальных занятий традиционного характера (индивидуальные беседы, консультации, тестирование....). Можно констатировать, что преподаватели понимают значимость тем исследовательского характера, работы в команде, проектной деятельности, однако в реальности эти виды деятельности не практикуются, а используются, в основном, традиционные формы работы. Это еще раз подтверждает наши выводы, представленные на предыдущей странице.

Хотелось бы обратить внимание, на тот факт, что в

журналах учебных групп в графе индивидуальная работа преподаватели отмечают в качестве формы индивидуальных занятий: практическая работа, беседа, консультации, лекционные занятия. На самом деле формы индивидуальных занятий достаточно разнообразны, все они представлены в нормативных документах вуза, однако, как показывают результаты анкетирования, преподаватели чаще всего используют традиционные формы, что, конечно, снижает интерес студентов к занятиям.

Далее в целях совершенствования учебного процесса было бы важно узнать, какие формы индивидуальной работы с преподавателем значимы для студентов? С таким вопросом обратились к обучающимся. Прокомментируем ответы студентов. 45% (48 чел) респондентов назвали в качестве основной формы индивидуальной работы с преподавателем обсуждение основных вопросов по дисциплине в форме индивидуальной и групповой беседы, собеседования.

Надо отметить, что в некоторых студенческих группах почти все студенты называют значимым именно выше-названную форму индивидуальной работы, например, из 16 человек студентов группы 15 человек выбрали данную форму в качестве значимой. Примерно равное количество студентов называют значимыми формами индивидуальные консультации по выполнению индивидуальных заданий и индивидуальные "отрабочные" консультации – 33% и 34% студентов соответственно.

Таким образом, основное назначение индивидуальных занятий, на наш взгляд, студенты видят в организации им помощи в освоении содержания учебных дисциплин, следовательно, можем предположить, что их трудности, в первую очередь, связаны с освоением учебного материала. Вот почему, они и ставят на первое место по значимости, темы, ориентированные на углубленное изучение отдельных вопросов материала, которые будут востребованы в будущем. Конечно, учить студентов учиться и формировать у них навыки самостоятельной

работы надо, но нельзя полностью отказываться от обучающей функции педагога: объяснить сложные вопросы, выслушать студента и определить где есть недопонимание, направить его и др.

Был задан и такой вопрос: "Назовите, условия необходимые для успешной работы преподавателя со студентами на индивидуальных занятиях" (рис.5).

Мы обратились к студентам с предложением выбрать из предлагаемого перечня условий те, которые, по их мнению, могли бы обеспечить высокую результативность организации индивидуальных занятий.

В список предлагаемых для выбора вошли следующие условия:

- А. Наличие методических указаний по выполнению индивидуальных заданий.
- Б. Наличие методических указаний по организации разнообразных форм индивидуальной работы преподавателя со студентом.
- В. Наличие пакета разноуровневых заданий с методическими указаниями по их выполнению для студентов.
- Г. Наличие пакета творческих заданий с методическими указаниями по их выполнению для студентов.
- Д. Другое.

Различие в процентном распределении выборов оказалось незначительным, это 50,5%, 36%, 39%, 43% соответственно порядку представления перечня предлагаемых в анкетном задании, условий. Следовательно, все предлагаемые условия для студентов являются практически в одинаковой степени. А поскольку графа "Другое" осталась пустой, можем предположить, что студенты не имеют четкого представления о назначении и специфике организации индивидуальных занятий. Однако, анализ результатов опроса позволяет констатировать и существование некоторых проблем в организации учебного процесса, в частности, 54 (50,5%) человека в качестве важнейшего условия результативности инди-

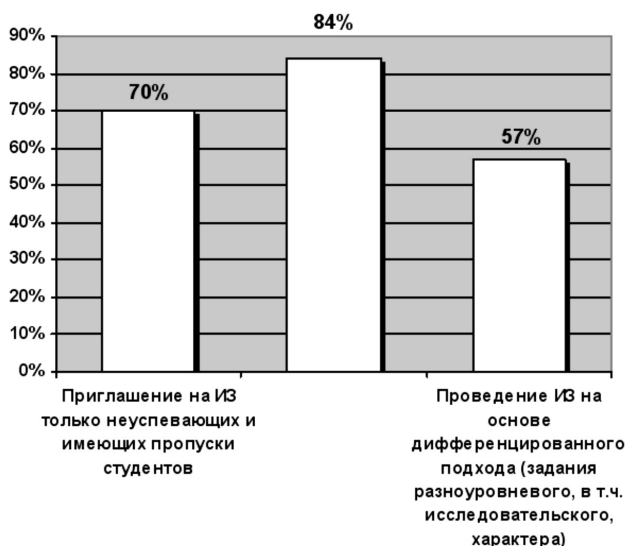


Рисунок 5. Результаты ответов студентов на вопрос "Что бы вы изменили в организации индивидуальных занятий преподавателя со студентом?".

видуальных занятий называют наличие методических указаний по выполнению индивидуальных заданий. Следовательно, предположить, что не всегда предлагаемые студентам задания сопровождаются инструкцией и методическими указаниями и материалами.

Таким образом, обобщая выше сказанное, можем констатировать:

1. Разработана в Сургутском государственном педагогическом университете нормативная база, в которой изложена система мер направленная на реализацию самостоятельной работы со студентами ("Положение об организации самостоятельной работы студентов СурГПУ" Приказ № ОД-108 26 апреля 2013г.), реализацию индивидуальной работы со студентами, раскрыта специфика организации и проведения индивидуальных занятий преподавателя со студентами ("Положение об организации индивидуальных занятий преподавателей со студентами" Приказ № ОД-65 от 23 марта 2013г.).

2. Дано определение индивидуальной работы со студентами как формы совместной деятельности преподавателя со студентом или группой студентов по формированию общекультурных и профессиональных компетенций.

3. Определено понятие "индивидуальное занятие" как формы организации индивидуальной работы преподавателя со студентом с целью создания условий для индивидуализации обучения в виде специально выставленных в расписание учебных занятий.

4. Определены общие требования и порядок организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами:

- ◆ утверждены нормативные документы, необходимые для разработки содержания, индивидуальной работы со студентами

- ◆ определены условия, необходимые для эффективной работы преподавателя со студентами на индивидуальных занятиях и основные формы индивидуальных занятий в вузе.

- ◆ определено время и место индивидуальных занятий преподавателя со студентом в учебном расписании с указанием изучаемой дисциплины, фамилии, имени, отчества преподавателя.

- ◆ определена ответственность сторон – студентов, преподавателей, зав. кафедрой, менеджера – в организации индивидуальных занятий.

Вместе с тем в системе использования индивидуальной работы преподавателя со студентами имеются следующие недостатки:

1. в нормативной базе, регламентирующей содержание, формы, организацию самостоятельной работы студентов и, в том числе, одну из ее форм контроля индивидуальные занятия преподавателя со студентами:

- ◆ есть рассогласование в используемой терминологии "индивидуальная работа" и "индивидуальные часы";

- ◆ отсутствует определение понятий "внеаудиторная работа", "контактная работа", их содержание, формы и место в учебном процессе вуза;

- ◆ не раскрыто одно из ключевых условий эффективности индивидуальной работы преподавателя со студентами "методически грамотная организация индивидуальной работы студента в аудитории";

- ◆ отсутствуют нормативные акты, определяющие постепенный переход на индивидуальную траекторию обучения студентов.

2. в методическом сопровождении учебного процесса:

- ◆ отсутствуют методические рекомендации по организации и осуществлению индивидуальной работы и индивидуальных занятий преподавателя со студентами;

- ◆ не является предметом пристального внимания и не сопровождается методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение, внеаудиторная индивидуальная работа преподавателя со студентами.

Таким образом, мы можем констатировать, что в Сургутском государственном педагогическом университете сложилась система организации индивидуальной работы преподавателя со студентом, способствующая формированию внутренней потребности студента к самообучению, профессиональному росту и реализации его личностного потенциала. Но при этом, мы понимаем, что нет предела совершенству, есть проблемы, которые мы видим, осознаем и стремимся к их позитивному решению. Видеть проблемы в профессиональной деятельности – важный методологический шаг, который становится движущей силой в дальнейшем развитии образовательного процесса, саморазвитии преподавателя и обеспечении качественной профессиональной подготовки выпускников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гравова И.В. Возможности интерактивных методов в индивидуализации обучения в вузе / Режим доступа [http://www.conf.muh.ru/images/doc/271207/thesis\\_Gravova.htm](http://www.conf.muh.ru/images/doc/271207/thesis_Gravova.htm)
2. Кузнецова А.Я. Персонализация обучения как условие индивидуализации университетского образования / Режим доступа [http://www.conf.muh.ru/images/doc/271207/thesis\\_Kuznetsova.htm](http://www.conf.muh.ru/images/doc/271207/thesis_Kuznetsova.htm)
3. Ерыкова В.Г., Бобылев Д.В., Евдокимов Р.Н. Построение индивидуальной образовательной траектории в Современной гуманитарной академии / [http://www.conf.muh.ru/images/doc/271207/thesis\\_Erikova.htm](http://www.conf.muh.ru/images/doc/271207/thesis_Erikova.htm)

## ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

### THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

*Zh. Bashieva  
I. Khagazheeva  
F. Balkizova  
T. Abazokova*

#### Annotation

The article deals with the problem of inclusive education. Drawing on normative sources, authors substantiate the need for creating special conditions for the inclusion of children with disabilities in the educational environment of mass schools. Analyzing the experience of the implementation of inclusive education, authors also reveal the leading directions. The main advantage of the social and academic direction of inclusive education implementation is determined by the creation of conditions for the maximum self-actualization and self-realization of children with HIA. The results of studies that indicate the need for society and educational environment preparation for improving the quality of life of children with HIA are described.

**Keywords:** inclusive education, children with disabilities, the principles of inclusive education, the direction of inclusive education, accessible environment.

*Башиева Жансурат Дугуевна*

*К.пед.н., доцент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, каф. педагогики и психологии, г. Нальчик*

*Хагажеева Инна Руслановна*

*К.пед.н., доцент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, каф. педагогики и психологии, г. Нальчик*

*Балкизова Фатимат Борисовна*

*К.пед.н., доцент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, каф. педагогики и психологии, г. Нальчик*

*Абазокова Татьяна Анатольевна*

*Ст. преподаватель, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, каф. педагогики и психологии, г. Нальчик*

#### Аннотация

В статье рассмотрены проблемы инклюзивного образования. С опорой на нормативные источники, обосновывается потребность создания специальных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду массовых общеобразовательных школ. В ходе анализа опыта реализации инклюзивного обучения, выявлены ведущие направления. Главным достоинством социально-академического направления реализации инклюзивного обучения определяется создание условий для максимальной самоактуализации и самореализации детей с ОВЗ. Описываются результаты исследования, которые свидетельствуют о необходимости подготовки общества и образовательной среды для повышения качества жизни детей с ОВЗ.

#### Ключевые слова:

Инклюзивное образование, детей с ограниченными возможностями здоровья, принципы инклюзивного образования, направления инклюзивного образования, доступная среда.

Социокультурный прогресс, характеризующийся гуманизацией отношений между обществом и личностью, направленный на сохранение духовных традиций человеческих взаимоотношений, требует особого отношения к представителям наименее социально защищенных слоев населения, среди которых дети с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования, является одним из магистральных направлений модернизации об-

разования.

Инклюзивное образование трактуется в законе "Об образовании в РФ" как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В статье 5 закона "Об образовании в РФ" отмечается, что в целях реализации права каждого человека на образование должны быть созданы необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи,



а также социального развития этих лиц [6]. Это положение закона реализуется путем внедрения инклюзивного образования.

Усилия общественности в 1990-х – 2000-х гг. и формирование общественного мнения позволили начать создание условий для такого типа педагогики, получившей наименование инклюзивной (вовлекающей) [4, с.374]

Проблемам инклюзивного образования обращены труды С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой, М.М. Безруких, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Н.Н. Малофеева, Н.Я.Семаго, Л.М. Шипицина, Н.Д.Шматко и др. Как справедливо отмечает Н.Я.Семаго, инклюзия – это глубокий процесс, подразумевающий наряду с технологиями и методами развития, обучения и развития детей с ОВЗ еще и особую модель их восприятия и положения в обществе. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей [5, с. 2].

Согласно принципам инклюзивного образования ценность человека не зависит от его способностей и достижений и каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений. Мы согласны с мнением С.В.Алехиной о том, что образование, которое ориентировано на принципы инклюзии, меняет социальные отношения в сторону принятия различий, ставит во главу угла поддержку и взаимосотрудничество, изменяет и адаптирует условия и среды для развития и удовлетворения образовательных целей каждого обучающегося [3, с. 8].

Инклюзивное образование позволяет реализовать образовательные цели не только учащимся с особенностями в развитии, но и детям, которые в той или иной степени выделяются из общей группы детей. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся-инвалидов должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда [1, с.222].

Инклюзивная практика предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая в то же время качества жизни других участников образовательного процесса, предполагает создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных

достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей [5, с.2].

В Государственной программе "Развитие образования" на 2013–2020 годы от 15.05.2013 г. № 792-р отражается необходимость реализации программ обеспечения качественного дошкольного, общего образования и дополнительного образования для детей инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, включающие меры по созданию безбарьерной среды обучения, развитию инфраструктуры и технологий дистанционного обучения детей инвалидов, моделей инклюзивного образования, психолого-медико-социального сопровождения профессиональной ориентации, распространения во всех субъектах РФ, практики развития инклюзивных школ [2].

В связи с этим система образования Кабардино-Балкарской республики вошла в международный проект "Развитие социальной инклюзии детей с инвалидностью в республиках Северного Кавказа". Основной целью данного проекта является совершенствование системы социального сопровождения детей и их родителей в республиках Северного Кавказа при поддержке общественных организаций. В образовательных учреждениях Кабардино-Балкарии накоплен некоторый позитивный опыт обучения детей с ОВЗ в рамках инклюзии. Реализация социальной программы "Доступная среда" в полной мере завершена в 58 базовых общеобразовательных учреждениях, где осуществляется совместное обучение детей с ограниченными возможностями и здоровых. Для обеспечения доступа ребенка с ОВЗ к образовательному учреждению вход в здания школ оборудован пандусом, установлено специальное оборудование для детей с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата. Школы оснащены оборудованием, обеспечивающим комфортное существование детей с ОВЗ в условиях массовых общеобразовательных школах. Благоприятные условия для детей с ОВЗ создают наличие в образовательных учреждениях сухого бассейна, беговых дорожек, велотренажеров, имеется готовность к осуществлению учебно-воспитательных и лечебно-профилактических мероприятий. Особое внимание уделяется, наряду с созданием материально-технической базы, организации и содержанию образовательного процесса.

Для выявления проблем и перспектив развития инклюзивного образования нами была изучена школьная документация в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное обучение; проведено анкетирование среди педагогов школ республики и родителей учащихся.

Анализ адаптированных образовательных программ, планов и программ коррекционно-развивающей направленности, консультативно-диагностической на-

правленности, воспитательной работы, индивидуальных карт развития учащихся позволяет утверждать, что инклюзивное образование в школах республики осуществляется в двух направлениях: социально-академическом и социально-личностном.

При социально-академическом направлении образовательная среда ориентирована на достижение учащимися высокого академического уровня, в соответствии с нормативными требованиями, а также на создание условий для успешной социализации, как здоровых детей, так и детей с ограниченными возможностями развития. Построением такой образовательной среды для учащихся отличаются школы г.о. Нальчик: МОУ Гимназия №4; МКОУ СОШ №5, МОУ СОШ №23, МКОУ СОШ №9, МКОУ СОШ №17; МОУ СОШ №3 г. Тырнауз. Педагогами образовательных учреждений создаются специальные условия, способствующие достижению высоких результатов в академической деятельности и жизненной компетенции учащихся. В этих школах целенаправленно и систематически ведется консультативно-диагностическая работа, направленная на изучение учащихся с целью выявления трудностей в обучении и определения дальнейшего индивидуального маршрута. Большое внимание уделяется коррекционно-методической работе, ориентированной на разработку коррекционно-развивающих программ. Учителя активно используют технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе. Большое внимание с внедрением инклюзивного образования уделяется изучению условий эффективного использования воспитательного пространства общеобразовательной школы в духовно-нравственном воспитании как детей с ограниченными возможностями, так и их здоровых сверстников. Воспитание, с одной стороны направлено на формирование у ребенка с ограниченными возможностями здоровья активной жизненной позиции, на саморазвитие и самовоспитание, с другой – на подготовку микросреды к принятию таких детей равноправными и полноценными гражданами. Особое внимание уделяется активному включению в образовательный процесс родителей детей с ОВЗ. Осуществляется консультативно-методическая работа с родителями. Сотрудничество педагогов и родителей по освоению основных направлений учебно-воспитательной деятельности, методов и технологий работы с детьми с ОВЗ приводят к положительным результатам в преодолении проблем у детей. Включение родителей в коррекционно-развивающую, образовательную, реабилитационную работу в школах является показателем успешности практики инклюзивного обучения в указанных образовательных учреждениях.

Таким образом, требования ФГОС НОО к организации образовательного процесса в школах, реализующих инклюзивную практику, – индивидуализация дифференци-

ция обучения с учетом состояния и особенностей развития познавательных процессов детей с ОВЗ; комплексная коррекционно-развивающая работа; организация работы по социализации детей с использованием методов дополнительного образования, соответствующих интересам детей и обеспечивающих их личностный рост; определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействие – в указанных образовательных учреждениях учитываются в полном объеме.

При социально-личностной ориентации в образовательных учреждениях республики больше внимания уделяется развитию у учащихся с ОВЗ жизненных компетенций при низких показателях академической успеваемости. Усвоение учебного материала зависит от желаний и возможностей учащихся и их родителей. Образовательные учреждения ориентированы на формирование социально-бытовых навыков, а учебная деятельность детей с ОВЗ не рассматривается как основа их развития. Для изучения проблем и перспектив развития инклюзивного образования нами было проведено анкетирование среди родителей и педагогов школ республики. Анкетированием было охвачено 180 человек: 60 родителей детей с ОВЗ, 80 родителей здоровых детей, 40 педагогов. Основными параметрами изучения выступили: осведомленность родителей об инклюзивном образовании; отношение родителей к совместному обучению детей с ОВЗ и их здоровых сверстников; ожидания родителей, связанные с внедрением инклюзивного образования; потребность детей с ОВЗ в образовательных услугах; информационно-методическая обеспеченность педагогов; затруднения, испытывающие педагоги при реализации инклюзии.

Результаты анкетирования позволяют говорить о том, что 63% родители детей с ОВЗ достаточно информированы о нормативно-правовых основах внедрения инклюзивного образования. Преобладающее большинство родителей детей с ОВЗ, что составляет 71%, положительно оценивают совместное обучение детей с нормативным развитием и с ОВЗ, 29% считают, что при совместном обучении индивидуальный подход осуществляется не в полной мере, т.к. внимание учителя обращено всему классу. Определяя тип образовательного учреждения, 65% родителей детей с ОВЗ отдают предпочтение массовой школе, где созданы специальные условия, 28% предпочитают обучение в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, 7% – в школе с углубленным изучением отдельных предметов, при максимальной реализации индивидуального подхода, что в дальнейшем поможет раскрытию личностного потенциала ребенка. Большинство из опрошенных респондентов ожидают от инклюзивного обучения развития у детей с ОВЗ жизненных навыков, которые помогут легко адаптироваться и жить в современном мире (43%), 25 % родителей рас-

сма­три­ва­ют ин­клю­зив­ное обу­че­ние как сред­ство, обес­пе­чи­ва­ю­щее осво­е­ние бо­лее вы­со­ко­го уров­ня обра­зо­ва­ния и на­це­ле­ны на про­дол­же­ние обра­зо­ва­ния в сред­них спе­ци­аль­ных обра­зо­ва­тель­ных уч­ре­жде­ни­ях и ву­зе, 32% ро­ди­те­лей, пер­спек­тив­ным на­прав­ле­ни­ем в раз­ви­тии ин­клю­зив­ной прак­ти­ки рас­сма­три­ва­ют обо­га­ще­ние опы­та об­ще­ния де­тей с ОВЗ с лю­дь­ми раз­ных воз­раст­ных ка­те­го­рий. Эти дан­ные ха­рак­те­ри­зу­ют цен­ност­ное от­но­ше­ние ро­ди­те­лей де­тей с ОВЗ к со­вмес­тно­му обу­че­нию. В то­же вре­мя, 30% ро­ди­те­лей де­тей с пси­хо­физическими, со­ма­ти­че­скими на­ру­ше­ни­ями, но с со­х­ран­ным ин­тел­лек­том опа­са­ют­ся дис­кри­ми­на­ци­он­но­го от­но­ше­ния к их де­тям. Глав­ной про­б­ле­мой при со­вмес­тно­м обу­че­нии 40% ро­ди­те­лей счи­та­ют сло­ж­ность а­дап­та­ции к шко­ле, 35% – ус­та­но­в­ле­ние доб­ро­же­ла­тель­ных рав­но­прав­ных от­но­ше­ний с дру­ги­ми де­ть­ми, 20% – труд­ность ус­во­е­ния уч­еб­но­го ма­те­ри­а­ла на уров­не ос­та­ль­но­го клас­са от­ме­ча­ют ро­ди­те­лей, 15% – управ­ле­ние эмо­ци­ями и сво­им по­ве­де­ни­ем. Та­кое рас­пре­де­ле­ние от­ве­тов рес­пон­де­нтов, сви­де­тель­ст­ву­ет о до­ста­точ­ной ос­ве­дом­лен­но­сти ро­ди­те­лей об осо­бен­но­стях раз­ви­тия сво­их де­тей и не­до­ста­точ­ной ин­фор­ми­ро­ван­но­сти о по­ло­жи­тель­ном опы­те ин­клю­зив­но­го обу­че­ния, как в ми­ро­вой прак­ти­ке, так и в шко­лах рес­пуб­ли­ки. Среди ро­ди­те­лей здо­ро­вых де­тей име­ют­ся те, кто от­ри­ца­тель­но от­но­сят­ся к со­вмес­тно­му обу­че­нию – 45%, из них 30% обос­но­вы­ва­ют свое м­не­ние тем, что ре­бе­нок с ОВЗ нуж­да­ет­ся в ин­ди­ви­ду­аль­ном по­хо­де и бу­дет от­влекать вни­ма­ние уч­и­те­ля, 5% счи­та­ют, что осоз­на­ние ре­бе­нком сво­ей ис­клю­чи­тель­но­сти бу­дет сни­жать его са­мо­оценку, 10% счи­та­ют, что от­ста­ва­ние от свер­ст­ни­ков бу­дет за­кре­п­лять де­фект, а не спо­соб­ст­во­вать раз­ви­тию. От­ве­ты рес­пон­де­нтов сви­де­тель­ст­ву­ют о том, что на­се­ле­ние рес­пуб­ли­ки не в пол­ной мере осоз­на­ет цен­ность ин­клю­зив­но­го обра­зо­ва­ния, что обос­но­вы­ва­ет по­треб­ность в мас­штаб­ной ра­бо­те, вклю­чая уси­лия средств мас­со­вой ин­фор­ма­ции по фор­ми­ро­ва­нию ин­клю­зив­ной куль­ту­ры все­го об­ще­ства.

При­зна­вая пра­во ре­бе­нка с ОВЗ на ин­клю­зив­ное обу­че­ние, 43% пе­да­го­гов, тем не ме­нее, счи­та­ют, что со­вме­-

ст­ное обу­че­ние ус­лож­ня­ет и тор­мо­зит уч­еб­ный про­цесс, 10% – счи­та­ют со­вмес­тно­е обу­че­ние ма­ло­эф­фек­тив­ным для ре­бе­нка с ОВЗ без спе­ци­аль­но­го пси­хо­ло­го–пе­да­го­гичес­ко­го со­про­во­жде­ния, 47% пе­да­го­гов счи­та­ют, что та­кое обу­че­ние по­ло­жи­тель­но влия­ет как на де­тей с ОВЗ де­тей, так и на их здо­ро­вых свер­ст­ни­ков, фор­ми­руя у них на­вы­ки вза­им­о­дей­ст­вия, со­труд­ни­че­ства, чув­ства ми­ло­сер­дия, то­ле­рант­но­сти, со­пе­ре­жи­ва­ния. Пе­да­го­ги ука­зы­ва­ют на сло­ж­но­сти ор­га­ни­за­ции обра­зо­ва­тель­но­го про­цесса свя­зан­ные с ра­бо­той в ре­жи­ме ин­клю­зии. Среди них 37% от­ме­ча­ют субъ­ек­тив­ные труд­но­сти: пси­хо­ло­гическую не­го­тов­ность к обу­че­нию де­тей с ОВЗ; не­го­тов­ность к осу­ществ­ле­нию ин­ди­ви­ду­аль­но–ори­ен­ти­ро­ван­но­го под­хо­да при ин­клю­зив­ном обу­че­нии, за­труд­не­ния, свя­зан­ные с ор­га­ни­за­цией лич­но­ст­но–зна­чи­мо­го об­ще­ния для всех ка­те­го­рий де­тей; не­до­ста­точ­ное вла­де­ние ме­то­да­ми и тех­но­ло­ги­ями оце­ни­ва­ния дос­ти­же­ний уча­щих­ся при ин­клю­зив­ном под­хо­де. 30 % пе­да­го­гов ука­зы­ва­ют на труд­но­сти, свя­зан­ные с уч­еб­но–ме­то­дическим, про­грамм­ным обес­пе­че­ни­ем обра­зо­ва­тель­но­го про­цесса. Эти труд­но­сти но­сят объ­ек­тив­ный ха­рак­тер и свя­за­ны с нач­аль­ным эта­пом вне­дре­ния ин­клю­зив­но­го обра­зо­ва­ния. На наш вз­гляд, соз­да­ние цен­тра ин­клю­зив­но­го обра­зо­ва­ния, обес­пе­чи­ва­ю­ще­го ко­ор­ди­на­цию ра­бо­ты пе­да­го­гов спе­ци­аль­ных (кор­рек­ци­он­ных) обра­зо­ва­тель­ных уч­ре­жде­ний, пе­да­го­гов мас­со­вых обра­зо­ва­тель­ных уч­ре­жде­ний, спе­ци­а­ли­стов раз­ных уров­ней и ква­ли­фика­ций, ро­ди­те­лей уча­щих­ся бу­дет спо­соб­ст­во­вать бо­лее эф­фек­тив­ной ре­а­ли­за­ции прак­ти­ки ин­клю­зив­но­го обу­че­ния.

Та­ким об­ра­зом, ин­клю­зив­ное обра­зо­ва­ние пред­по­ла­га­ет ма­ксим­аль­ное раз­ви­тие лич­но­сти ре­бе­нка с огра­ни­чен­ны­ми воз­мож­но­стя­ми здо­ро­вья, фор­ми­ро­ва­ние ее го­тов­но­сти к даль­ней­ше­му раз­ви­тию, ре­а­ли­за­цию его твор­че­ско­го по­тен­ци­ала в жи­зни. Под­го­тов­ка со­ци­ума и обра­зо­ва­тель­ной сре­ды к при­ня­тию де­тей с огра­ни­чен­ны­ми воз­мож­но­стя­ми здо­ро­вья рав­но­прав­ны­ми и пол­но­цен­ны­ми гра­ж­да­ни­ми яв­ля­ет­ся ак­ту­аль­ной про­б­ле­мой со­вре­мен­но­го об­ще­ства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями// Вестник Бурятского государственного университета.2010.№1.С. 221 – 225.
2. Государственная программа РФ "Развитие образования на 2013–2020годы от 15.05.2013 №792–р" [Электронный ресурс]
3. Психолого–педагогические основы инклюзивного образования /Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2013.С. 334.
4. Пугачев А.С. Инклюзивное образование// Молодой ученый. 2012. №10. С.374 – 377 .
5. Семаго Н.Я. Инклюзия как новая философия образования и практика//Аутизм и нарушения развития. №4, 2010. С.1 – 9.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (ред. от 02.03.2016) "Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

### PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACTIVIZATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

*K. Bessonov  
G. Zhelezovskaya*

#### Annotation

In the article the problem of activation of self-educational activity of students in educational process of high school. The novelty of the research is to develop the four psycho-pedagogical conditions aimed at improving the self-educational activity of students. The carried out theoretical analysis of the nature and content developed psycho-pedagogical conditions allowed us to determine the extent and strength of the impact of various personality traits of students in their cognitive and self-education activity in the period of their training in high school. The practical significance is the possibility of the introduction of conditions designed to ensure the proper organization and conduct classroom in order to develop self-educational competence of students and enhance their self-cognitive activity. According to the author, this approach will greatly enhance the level of performance and will enhance the self-educational activity of students.

**Keywords:** self-education; self-educational activity; psychological and pedagogical conditions; educational process.

*Бессонов Кирилл Анатольевич  
ФГБОУ ВО "Саратовская государственная  
юридическая академия"  
Железовская Галина Ивановна  
ФГБОУ ВО "Саратовский национальный  
исследовательский государственный  
университет им. Н.Г. Чернышевского"*

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема активизации самообразовательной деятельности студентов в условиях образовательного процесса высшей школы. Новизна исследования заключается в разработке четырёх психолого-педагогических условий, направленных на повышение самообразовательной активности студентов. Проведённый теоретический анализ сущности и содержания разработанных психолого-педагогических условий позволил определить степень и силу влияния различных качеств личности студентов на их познавательную и самообразовательную активность в период их обучения в высшей школе. Практическая значимость состоит в возможности внедрения разработанных условий, обеспечивающих правильную организацию и проведение аудиторных занятий с целью развития самообразовательной компетентности студентов и повышения уровня их самостоятельной познавательной активности. По мнению автора, такой подход значительно повысит уровень успеваемости и будет способствовать повышению самообразовательной активности студентов.

#### Ключевые слова:

Самообразование; самообразовательная активность; психолого-педагогические условия; образовательный процесс.

**П**роцесс развития мировой цивилизации предполагает переход от постиндустриального общества к информационному, в котором самообразование является ведущей деятельностью человека. Вследствие этого перед высшей школой становится задача развития умений и повышения личностных мотиваций к осуществлению самообразовательной деятельности. Решение этой задачи – подготовки высококвалифицированного специалиста, знающего, мыслящего, способного к самообразованию и самореализации, – должно происходить через поиск и последующий анализ содержания новых форм, методов и средств обучения; создания системы педагогических условий, направленных на активизацию и повышение мотивации студентов высшей школы к самостоятельной познавательной деятельности. В процессе обучения особенно важно подвести студента к внутреннему целостному осознанию того, что самообразовательная деятельность является ведущей составляющей процесса формирования будущего специалиста, основой профессиональных и индивидуальных качеств

личности.

Таким образом перед нами стоит задача разработать соответствующие психолого-педагогические условия, реализуемые в ходе проведения аудиторных занятий и направленные на активизацию самообразовательной деятельности студентов, а также проверить их эффективность в условиях образовательного процесса высшей школы.

Процесс активизации самообразовательной деятельности студентов напрямую зависит от действий преподавателя, от его профессиональной подготовки, готовности к применению современных педагогических технологий.

*Деятельность преподавателя характеризуется через выполнение ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных операций:*

- ◆ выделение необходимых условий для реализации целей и задач аудиторного занятия;

- ◆ выделение необходимых обучающих приёмов и методов;
- ◆ определение способа связи между обучаемыми и учебными действиями.

Таким образом перед преподавателем первоначально стоит сложная задача в определении правильных условий, создаваемых в процессе аудиторного занятия, для активизации познавательной и самообразовательной деятельности студентов. Необходимость формирования правильных педагогических условий для успешной активизации процесса самообразования определяется исходя из психологических особенностей педагогического процесса и личности студента. Данная особенность была рассмотрена в работах известного американского психолога бихевиориста Б.Ф. Скиннера. Сущность данной особенности заключается в том, что не всегда действия живого существа, в том числе и человека, напрямую зависят от внешних обстоятельств. При этом согласно исследованиям Б.Ф. Скиннера изначально предполагалось, что действия человека будут иметь прямую зависимость от предшествующих этому обстоятельств, что очевидно не наблюдалось исследователем в ходе проведения экспериментальных исследований. При этом отмечается, что наиболее вероятная реакция человека отмечалась при положительном знаке внешнего воздействия – человек охотнее шёл на контакт с оппонентом, проявляющим к испытуемому положительное отношение. В противном случае реакция испытуемого в большинстве случаев не совпадала с прогнозируемой. На основании этих данных был сформулирован Закон приобретения, который гласит: "Если перед терапевтом или учителем встает задача сформировать новые привычки, новые образцы поведения, то единственный способ, который дает предсказуемые и надежные результаты, состоит в том, что мы специально создаем позитивные последствия для так называемого "целевого" поведения, т.е. поведения, с которым мы бы хотели чаще встречаться впредь. Подкрепляя это поведение, мы обязательно добьемся своего: это поведение будет встречаться чаще" [6]. При этом, исходя из требования закона, реализация педагогических условий активизации самообразовательной деятельности студентов предполагает участие преподавателя не только в качестве инициатора введения данных условий, но и в качестве субъекта самообразования. Использование принципа наглядного обучения – постоянной включенности преподавателя в процесс самообразования, предполагает демонстрацию положительных последствий непрерывного самообразования. В свою очередь это подталкивает студентов к репродуктивным действиям, т.е. к собственному самообразованию. Таким образом, перенося действие данного закона в область нашего исследования, мы можем утверждать, что единственный адекватный путь в направлении активизации самообразовательной деятельности студентов лежит через формирование необходимых условий, обуславливающих и регулирующих профессиональную деятельность педагога, и

учебную деятельность студента. Формируя положительное отношение студентов к самообразовательной деятельности через призму вводимых в образовательный процесс психолого–педагогических условий, мы нацелены на достижение постоянной устойчивой самообразовательной активности студентов.

Исходя из анализа работ ведущих исследователей педагогической и психологической науки, мы определили группу из четырех психолого–педагогических условий, которые, по нашему мнению, оказывают существенное влияние на самообразовательную активность студентов в ходе реализации целей и задач каждого из четырех этапов цикла самообразования.

*К числу представленных условий относятся:*

- ◆ Наличие устойчивой учебно–познавательной мотивации;
- ◆ Эвристическая направленность образовательного процесса;
- ◆ Готовность студентов к постоянной рефлексии;
- ◆ Эффективная обратная связь между преподавателем и студентами.

По сфере воздействия на участников образовательного процесса представленные условия необходимо разделить на две группы. Первая группа включает в себя внешние психолого–педагогические условия, обуславливающие правильное протекание образовательного процесса за счёт регулирования деятельности преподавателя и студентов. К числу внешних условий следует отнести эвристическую направленность учебно–познавательной деятельности студентов и наличие эффективной обратной связи между преподавателем и студентами. Вторая группа внутренних условий содержит в себе необходимость формирования устойчивой мотивации к учебно–познавательной и самообразовательной деятельности и готовность преподавателя и студентов к постоянной систематической рефлексии. Внутренние условия характеризуются своим воздействием на эмоциональную, мотивационную, потребностную, регуляционную сферы личности студента. По классификации Ю.К. Бабанского первую группу внешних условий можно отнести к производственным условиям, определяющим закономерности и процессы образовательной среды ВУЗа. Вторая группа внутренних условий принадлежит к категории морально–психологических, определяющих и регулирующих учебную и самообразовательную деятельность студентов [3].

Первое условие требует наличие у студентов устойчивой мотивации к постоянному приобретению новых знаний в ходе самостоятельной учебной и познавательной деятельности. Из теории психологической науки известно, что мотив в переводе с французского в буквальном смысле означает "побуждение". Следовательно, под этим термином следует понимать всю совокупность внешних и внутренних факторов, побуждающих человека к совер-

шению определённых действий. Для побуждения человека к действиям необходимо возникновение состояния неравенства, несоответствия между желаемым результатом и реальным состоянием дел в конкретной ситуации. Такое состояние можно обозначить как нужду – первое условие, побуждающее человека к целенаправленным действиям. Состояние нужды отражает характеристику потребностной сферы студента, но не является мотивом к дальнейшим действиям. Только переживание нужды – состояния неудовлетворенности, лишённости чего-либо вызывает у него негативные эмоции. Однако, проявление студентом эмоций отражает лишь наличие потребности в новых актуальных знаниях, но не является прямым стимулом к реализации возникшей потребности. Студент может испытывать нужду до достижения порога терпимости, после которого его учебная и познавательная активность будет заметно снижаться, вплоть до полного угасания. При этом потребность в самообразовании будет существовать, но студент не будет проявлять никаких действий для её удовлетворения. Такое состояние психологи называют неосознанностью действий. В нашем случае неосознанность проявляется не в совершении студентом необдуманных поступков, а в полном бездействии, отсутствии готовности к самообразованию. В таком случае неосознанность – это следование студента за ложными мотивами и стереотипами, в которых потребность в самообразовании отодвинута на периферию его личностных интересов и имеет самый низкий приоритет реализации. Следовательно, задача преподавателя заключается в активизации и постоянной поддержке мотивации учащихся к самостоятельной учебной деятельности.

При создании условий для повышения мотивации к учебной и самообразовательной деятельности, т.е. изменения направленности студента на следование правильным мотивам и ценностям, составляющими основу образовательного процесса, следует учитывать психологические особенности личности студента. Правильный эмоциональный настрой особенно важен на первоначальном этапе: от этого зависит весь дальнейший процесс обучения. Негативное, неправильное восприятие студентом окружающей действительности может значительно снизить его мотивацию к обучению, тем самым серьезно снизив его успеваемость. От эмоционального настроения преподавателя в решающей степени зависит успех занятия, качество усвоения студентами учебного материала. Преподаватель формирует эмоциональный фон аудитории исходит из собственного психоэмоционального состояния, которое неизбежно передаётся всем окружающим. При этом важно не допускать выхода наружу негативных эмоций, трудно поддающихся внутреннему контролю. Действия и высказывания преподавателя должны носить умеренный эмоционально окрашенный характер, не допуская при этом резких изменений в ходе аудиторного занятия. Положительная реакция даже на незначительный успех, особенно у слабоуспевающих студентов, положительно скажется на их личностной мотивации к

обучению и самообразованию. Достигая успеха самостоятельно, без чьей-либо посторонней помощи, человек испытывает положительные эмоции, чувство удовлетворения, выражая этим реализованную потребность и формируя новую.

Второе условие – использование преподавателем технологии эвристического обучения предусматривает самостоятельную творческую и исследовательскую активность студента. Проблема применимости эвристического подхода в обучении имеет широкое распространение в отечественной психолого-педагогической литературе. Ведущие исследователи – В.И. Андреев, П.Ф. Каптерев, А.В. Хуторской отмечали необходимость творческой ориентации процесса обучения [1], [14]. Эвристическое обучение предлагает студенту не просто потреблять готовые знания, как готовый продукт деятельности многих исследователей, учёных, педагогов – целой образовательной индустрии, целью которой является донести до конечного потребителя информацию в максимально доступной для понимания форме. Эвристическая технология наряду с самообразованием подразумевает выполнение студентом большого объёма самостоятельной и исследовательской работы, развитие умений поиска, нестандартного подхода в решении сложных и неоднозначных задач. Процесс выполнения таких заданий включает в себя следующие стадии: анализ исходных данных, постановка цели исследования, формулировка гипотезы, выполнение аналитических и поисковых операций, интерпретация полученных результатов. Специфика данного подхода полностью схожа с процессом самообразования и направлена на повышение самообразовательной активности студентов. Ключевой особенностью эвристической технологии и процесса самообразования является общее ценностное отношение к конечному продукту деятельности студента – новому знанию. Именно знания, полученные самостоятельно, проанализированные, глубоко осмысленные и внутренне переработанные имеют очень высокую ценность как для самого студента, так и для общества, частью которого он является. Приобретенные таким образом знания переходят из кратковременной памяти в долговременную, что позволяет использовать их в долгосрочной перспективе. "Знание только тогда знание, когда приобретено усилиями своей мысли, а не памятью" – пишет Л.Н. Толстой [13]. Невозможно предвидеть жизнь человека и сообщить всю необходимую для него информацию, тем самым запрограммировав его действия для любой ситуации. Он должен самостоятельно анализировать получаемую им информацию, тем самым принимая оптимальный вариант дальнейших действий.

Применение эвристической технологии требует особого подхода со стороны преподавателя и в первую очередь соблюдения негласного закона: свободное добровольное участие в общем деле творческого развития [8]. Успех здесь во многом зависит от преподавателя, высту-

пающего в роли вдохновителя, катализатора. Он убеждён, что в каждом можно найти задатки творческого потенциала, как глубоко они не были бы запрятаны. Необходимо уважать выбор и мнение любого учащегося независимо от его личностных убеждений и способностей. Задача преподавателя в первую очередь состоит в развитии потенциала студентов, в наставлении на правильный путь и исправлении неправильных убеждений. В своём исследовании Р.В. Комаров совместно с Е.О. Белянкиным выявили механизм развития креативности, который получил название "Установка на откровенность" [8]. Объектом установки служит личность преподавателя, когда сама установка направлена на возникновение доверительных отношений с преподавателем, когда студенты готовы "открыть ему душу", исповедаться, доверять в письме или разговоре свои проблемы и переживания глубинного интимного характера, "все то, что больше никому". С позиции психологической науки такая методика объясняется простой пропорциональной зависимостью: чем сильнее психологически зажат человек, тем его мышление менее оригинально. В противоположность этому раскрепощённые, открытые к общению и действиям люди, как правило имеют более развитые творческие способности.

Третье условие определяет необходимость готовности студента к постоянной систематической рефлексии о результатах учебной и самообразовательной деятельности. Адекватная оценка студентом своей работы является необходимым условием для начала нового цикла самообразования. Без определения текущего личностного уровня теоретических знаний, практических умений и навыков невозможно правильное построение линии стратегии дальнейшего самообразования. Результат рефлексии может существенным образом менять цели и задачи самообразования студента, существенно повышать или наоборот – снижать его самообразовательную активность.

Важным условием, отвечающим за уровень самообразовательной активности, является наличие у студента умений самостоятельно управлять своей учебной и самообразовательной деятельностью, рационально организовывать своё рабочее и личное время, а также контролировать и правильно оценивать результаты её эффективности. Здесь значительный вклад в исследование взаимосвязей эффективности самоконтроля и обучения и основных этапов процесса формирования умений самоорганизации внёс П.П. Блонский. Он выявил постоянно возрастающую роль мышления в ходе обучения, выделил зависимость самоконтроля от происходящих изменений в процессах памяти и мышления. В своих работах П.П. Блонский наглядно показал эти зависимости: "Усвоение без проверки – простая, безотчётно происходящая работа памяти. Усвоение, контролируемое самопроверкой, – память, работающая под контролем мышления" [5]. Дальнейшие исследования во второй половине XX века А.К. Маркова, Н.А. Омельченко и других исследователей

показали правильность выводов П.П. Блонского, в том, что самоконтроль должен являться неотъемлемой частью учебного процесса [10], [12]. Н.В. Кузьмина, С.И. Архангельский доказали, что самоконтроль со стороны студента не только повышает степень усвоения учебного материала, но также способствует активизации познавательной деятельности учащихся, повышению уровня подготовки студентов [9], [2].

Необходимость формирования у студентов навыков и умений самоконтроля диктуется требованиями организации учебного процесса в высшей школе, где самостоятельная работа студентов во время аудиторных занятий, и особенно во внеурочное время является ключевым элементом всей учебной деятельности учащихся. Результаты проведённых нами исследований наглядно показывают более высокие результаты среди студентов, способных к самоконтролю и систематически осуществляющих его в своей учебной деятельности. Освоив основные методики самоконтроля и самоорганизации, студент может правильно оценить результаты своей работы, выявить возникающие трудности и определить направление дальнейших действий. Ю.А. Матвиенко выделяет три составляющих элемента самоконтроля: самопроверка – оценка достигнутого результата, самооценка – анализ своих возможностей; самоанализ – личностная оценка студентом своих целей, мотивов поступков и поведения, качеств личности [11]. Исходя из вышесказанного отметим, что умение самостоятельно организовывать и контролировать свою деятельность является одним из важнейших условий самообразования студентов.

В четвертом условии констатируется необходимость наличия обратной связи в учебном процессе в ходе активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов. Наличие постоянного психологического и эмоционального контакта между преподавателем и аудиторией является не только необходимой составляющей успешного обучения, но и выступает средством диагностики эффективности обучения, позволяет преподавателю найти и активизировать механизмы контроля и самоконтроля студентов [7]. Непрерывный контакт преподавателя с аудиторией, не сводимый к неформальному общению, предполагает постоянный ненавязчивый контроль за деятельностью студентов во время аудиторных занятий. Очевидно, что такой контроль не должен носить тотальный характер – от преподавателя не требуется устраивать наблюдение за аудиторией, тем самым отвлекаясь от изложения материала или наоборот устраивать диктант вместо лекции. "Лектор начинается именно тогда, когда он вступает в творческий контакт с аудиторией, а до этого он только ттец, место которого на кафедре может занять магнитофон" – пишет И.Г. Штокман [15].

Поиск обратной связи – дружественного доверительного канала связи должен идти непосредственно от преподавателя к студенту. Здесь первостепенную роль игра-

ют первые впечатления, получаемые каждой из сторон учебного процесса в момент первого контакта в аудитории. Преподаватель должен идти навстречу студентам, помогать в решении первых возникающих трудностей. Успешное установление обратной связи позволяет преподавателю более эффективно организовывать учебные занятия с учётом личностных особенностей студентов, а также направлять ход формирования и развития умений и навыков для самообразовательной и профессиональной деятельности. Именно наличие устойчивого контакта со студентами определяет профессиональный уровень и настоящий авторитет преподавателя.

Эффективность и возможность применимости представленных выше психолого–педагогических условий активизации самообразовательной активности студентов была проверена в ходе проведённых нами экспериментальных исследований. По результатам исследования был отмечен рост самообразовательной активности у 87% студентов, по сравнению с первоначальными показателями. В начале исследования высокий уровень самообразовательной активности был диагностирован у 18,5% студентов, средний уровень у 38%. Низкий уровень был отмечен у 43,5% студентов. При этом у 85% студентов был выявлен серьёзный потенциал, определяющий их готовность к продуктивной самообразовательной деятельности, необходимость в раскрытии и развитии которого явилась основной целью нашего экспериментального исследования.

По результатам использования разработанных психолого–педагогических условий проведения аудиторных занятий нами было проведено контрольное диагностическое исследование показавшее следующие результаты. Высокий уровень самообразовательной активности отмечен у 27% студентов, средний уровень у 54% студентов. Отмечен существенный рост самообразовательной активности среди абсолютного большинства студентов, при снижении количества студентов, проявляющий низкий уровень самообразовательной активности до 19%, что доказывает эффективность разработанных нами психолого–педагогических условий.

По результатам апробации и внедрения в образовательный процесс разработанных психолого–педагогических условий была отмечена тенденция к повышению самообразовательной компетентности студентов на фоне положительной динамики к улучшению общего уровня успеваемости студентов. Большинство студентов – 81% по итогам исследования были вовлечены в непрерывный систематический процесс самообразования. Окончательным результатом этого длительного процесса является готовность к самообразованию и саморазвитию человека в любой предметной области знаний – будь то производственная или научная, учебная деятельность или обыденное познание. Фактически происходит становление гражданина, готового к профессиональной деятельности, гражданской и социальной ответственности, самостоятельной полноценной жизни в современном обществе [4].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1996. – 568 с.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – Москва: Высш. школа, 1974. – 312 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский; Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Бессонов К.А., Гудкова Е.Н. Формирование самостоятельной познавательной деятельности студентов // Интернет–журнал APRIORI. Серия: Гуманитарные науки, 2015, №3. [Электронный ресурс] – Научно–издательский центр АПРИОРИ, Краснодар, 2015. – Режим доступа: <http://apriori-journal.ru/seria1/3-2015/Bessonov-Gudkova.pdf>.
5. Блонский П.П. Самоконтроль и усвоение // Избранные педагогические и психологические произведения: в 2-х т. – Москва: Педагогика, 1979. – Т.2. – С.62–65. – Библиогр.: с. 384–398.
6. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – Санкт–Петербург: Питер, 2000. – 347 с.
7. Клец Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения // Труды ППИ, 2011. – Выпуск 15.1. – С. 82–87.
8. Комаров Р.В. Психоаналитический механизм творческого развития в группе / Р.В. Комаров // Школа здоровья. – 2007. – N 4. – С. 31–36.
9. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд–во Ленинградского ун–та, 1970. – 114 с.
10. Маркова А.К. Проблема формирования мотивации учебной деятельности. – Советская педагогика, 1979. – № 11. – С. 63–71.
11. Матвиенко Ю.А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого–педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний / Ю. А. Матвиенко // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 744–748.
12. Омельченко Н.А., Ляудис В.А. Формирование контрольно–корректировочных действий у студентов при обучении с помощью ЭВМ. – Воронеж: изд–во ВГУ, 1982. – 119 с.
13. Толстой Л. Н. Круг чтения: избранные, собранные и расположенные на каждый день Л. Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении в 2 т. / Л. Н. Толстой; сост. А. Н. Николюкин. – Москва: Политиздат. – Т. 1. – 1991. – 478 с.
14. Хуторской А.В. Дидактическая зрелость. Теория и технология креативного обучения. – Москва: Изд–во МГУ, 2003. – 416 с.
15. Штокман И.Г. Вузовская лекция. – Киев: Высшая школа, 1981. – 150 с.



## К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА ШКОЛЬНИКОВ, "ЛЕГКАЯ" И "СЕРЬЕЗНАЯ" МУЗЫКА В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ

### DEVELOPING ARTISTIC TASTE IN SCHOOLCHILDREN. "LIGHT" AND "SERIOUS" MUSIC IN THIS PROCESS

*L. Goldfayn*

#### Annotation

This article deals with some aspects of children's aesthetic education and complex building of fully developed personality. It focuses on the tasks of aesthetic education as well as the role of aesthetic lessons in secondary school. It also considers the place of the teacher as the transmitter of artistic taste in this process and his or her capability to teach to discern not only serious music from "light" one, but also discern base "light music" from music of high quality. And it is also highlighted that the musical education plays the great role in the harmonious development of personality.

**Keywords:** aesthetics; aesthetic education; building children's personality; music; musical aesthetics; interdisciplinary links; significance of musical education; tasks of music teacher; light and serious music; teacher's artistic taste.

*Гольдфайн Леонид Аркадьевич*

*Преподаватель фортепиано,  
каф. музыкально-исполнительского  
искусства в образовании, Институт  
искусств, Московский Педагогический  
Государственный Университет*

#### Аннотация

В данной статье рассматриваются аспекты эстетического воспитания подрастающего поколения, комплексной подготовки всесторонне развитой личности, освещаются задачи художественного воспитания, а также роль уроков эстетического цикла в общеобразовательной школе и место учителя музыки как носителя художественного вкуса в этом процессе и его умение научить школьников отличать не только серьезную музыку от "легкой", но и низкопробную "легкую" музыку от музыки высокого качества. А также акцентируется внимание на том, что музыкальное образование играет большую роль в гармоничном развитии личности.

#### Ключевые слова:

Эстетика; эстетическое воспитание; развитие личности молодого поколения; художественное воспитание; музыка; музыкальная эстетика; междисциплинарные связи; значение музыкального образования; задачи учителя музыки; музыка "легкая" и "серьезная"; художественный вкус учителя.

**В** комплексной подготовке всесторонне развитой личности, одно из главных мест занимает эстетическое воспитание подрастающего поколения. Данную работу нам хотелось бы адресовать будущим преподавателям гуманитарного цикла, а именно – учителям музыки.

Начать, по нашему мнению, необходимо с понятия эстетики как философской категории. Эстетика (от древнегреческого *αἰσθησις* – "чувство, чувственное восприятие") – это учение о сущности и формах прекрасного в искусстве, природе и жизни. Ее особенностью как науки является междисциплинарный характер, то есть категории: "эстетическое", "прекрасное", "гармоничное", "безобразное" и главная категория – "красота" – присущи всем жанрам искусства.

"В круг основных проблем, исследуемых эстетикой, входят эстетические чувства и представления, художественный вкус, идеал и другие составляющие эстетическо-

го сознания" [7, с.13].

В данной работе нас больше всего будет интересовать понятие эстетического воспитания, которое тесно связано с художественным воспитанием. Эстетическое воспитание – необходимое средство формирования отношения человека к жизни (к действительности), средство нравственного и интеллектуального воспитания, то есть создание гармонично развитой, духовно богатой личности.

Цель эстетического воспитания – развитие личности молодого поколения.

#### Задачи эстетического воспитания:

- ◆ Научить видеть красоту;
- ◆ Развить индивидуальные способности в творчестве;
- ◆ Привить любовь к прекрасному.

В соответствии с концепцией Б.М. Неменского, система эстетического воспитания призвана быть единой, объединяющей все предметы, где каждая дисциплина имеет свою задачу в обеспечении развития эстетической культуры и личности школьника.

Художественное воспитание – это формирование восприятия мира во всех его проявлениях посредством различных видов искусства и стимулирование творческой деятельности подрастающего поколения. В работах многих авторов, в том числе в книге Н.И. Киященко "Сущность прекрасного" дается характеристика понятия воспитания художественного вкуса. Автор пишет: "Художественное воспитание есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства с целью формирования в человеке художественных чувств и вкуса, понимания искусства, способности наслаждаться им и по возможности творить в области художественного искусства" [5, с.42]. Говоря о музыкально-эстетическом чувстве, необходимо пояснить, что средством его развития у детей являются уроки музыки в общеобразовательной школе.

С семи лет ребенок обучается в школе. Наряду с другими общеобразовательными и воспитательными задачами немаловажную роль играет воспитание художественного вкуса. Здесь же, как и в домашних условиях, на его формирование у школьников влияет все: оформление школьного здания, стенды в классах, цветы, правила хорошего тона, выработка привычки не проходить мимо того, что не эстетично, некрасиво. Практически каждый школьный предмет способствует формированию эстетического вкуса. Необходимо только уделять этому должное внимание: уметь видеть правильные пропорции геометрических фигур, гармонию чисел и символов учат уроки математики, учитель рисования дает детям представление о правильном соотношении красок, форм и размеров предметов. На уроках биологии и географии дети учатся видеть и чувствовать красоту природы. Физическое совершенство, пластика движений вырабатываются у учащихся на уроках физической культуры. Уроки литературы дают богатейший материал для формирования мировоззрения высоких нравственных идеалов. И все это способствует воспитанию детского художественного вкуса.

В формировании художественного вкуса нет мелочей, он зависит от множества факторов, например: красивое сочетание цветов в одежде, картины восхода и заката солнца, морские и лесные пейзажи. Художественный вкус воспитывают лучшие творения литературы, живописи, архитектуры, музыки. И все начинается с детства. В.А. Сухомлинский в своей книге "Сердце отдаю детям" сказал: "Опыт подтверждает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождается в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира. Добрые

чувства, эмоциональная культура – это средоточие человечности. Если добрые чувства не воспитывать в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что это подлинное человеческое утверждается в душе одновременно с познанием первых и важнейших истин, одновременно с переживанием и чувствованием тончайших оттенков родного слова. В детстве человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств" [8, с.18]. С раннего детства ребенка необходимо учить отличать "что такое хорошо и что такое плохо", что красиво и некрасиво. Родители читают детям книги, показывают иллюстрации к ним, со дня рождения поют им колыбельные, затем и другие песни, развивают музыкальный слух.

Нелишне будет сказать, что автор настоящей статьи родился в семье преподавателя литературы и музыканта, поэтому с первых дней жизни привык слушать звуки скрипки, записи инструментальных и симфонических произведений, а также очень рано познакомился со многими прекрасными образцами классической русской литературы. В развитии моего художественного вкуса и выборе будущей профессии первостепенную роль сыграли именно те впечатления, которые я получил в детстве.

В общей системе комплексного воспитания школьников огромное образовательное и эстетическое значение имеет музыка, которой принадлежит немаловажная роль в формировании художественного вкуса подрастающего поколения. "Говоря о музыкальном образовании, нельзя не иметь в виду и музыкальное развитие учащихся, ибо именно оно находится в центре внимания учителя при обучении и воспитании ребенка. При этом речь идет о самых разных аспектах музыкального развития, направленных на становление музыкальной культуры учащегося как неотъемлемой и важной части всей его духовной культуры" [1, с. 7].

Так что же такое музыка как категория искусства? Это, прежде всего, вид искусства, отражающий действительность в звуковых образах. Основой музыкального искусства является мелодия, которая сочетает в себе ряд музыкально-выразительных средств: звуковысотную мелодическую линию, лад, ритм, метр, темп, динамику и др. Важным средством музыкальной выразительности является гармония – закономерное объединение музыкальных тонов в созвучия (аккорды) и установление связей между такими созвучиями при их последовательной схеме. В основе любого произведения лежит музыкальный (художественно-звуковой) образ. В зависимости от способа исполнения музыка делится на вокальную, инструментальную и вокально – инструментальную. Нередко музыка сочетается с другими видами искусства: поэзией, театром, хореографией, искусством кино.

Как уже было сказано выше, главной формой школь-

ного образования и воспитания является урок. В школьных планах урокам музыки отводится мало времени, но настоящий специалист – учитель, мастер своего дела, любящий детей и свой предмет, и за это небольшое время сможет дать детям очень много для музыкального образования, воспитания, формирования художественного вкуса. Общеизвестно, что Д.Б. Кабалевский внес огромный вклад в детское музыкальное воспитание. По его музыкальной программе для общеобразовательных школ работает уже не одно поколение учителей. Одна из главных задач этой программы – "вести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры" [3, с. 4].

На уроках музыки значительное место отводится хорошему пению. Задача учителя – научить своих учеников петь красиво, передавая тончайшие оттенки настроений и образность произведения. Продуманный подбор репертуара, беседы с детьми на музыкальные темы, обучение анализу и правильной оценке произведений, обоснованию этих оценок – все это является путями воспитания художественного вкуса. Следует отметить, что учитель музыки на уроке привлекая другие виды искусства (живопись, литературу, театральные постановки, художественные фильмы) также способствует формированию разностороннего эстетического вкуса. "Важнейшая задача учителя видится в раскрытии красоты и гармонии, главным образом на уровне музыкального произведения. Перспективной и значимой представляется и проблема развития на уроках музыки эстетического отношения учащихся к музыке" [1, с. 19].

Как известно, существуют понятия "легкой" и "серьезной" музыки. Конечно, трудно определить точно границы данных понятий. Но наличие этих "видов" музыки заставляет нас задуматься над тем, что раз они существуют и с ними сталкиваются наши воспитанники, то и мы не имеем права обходить вопрос об особенностях и о месте "легкой" и "серьезной" музыки в системе воспитания учащихся. Для многих людей, в том числе и для некоторых музыкантов, понятие "легкая" музыка синонимична понятию "плохая". Так ли это на самом деле?

В современном понимании "легкая" музыка – это музыкальные произведения, создающиеся для восприятия широких слоев населения, предназначенные, в основном, для развлекательных целей. Она включает в себя различные жанры, от маршей, танцев, песен до оперетты. Основная черта "легкой" музыки – несложное содержание и легкодоступность для восприятия. "Серьезная" же музыка требует от слушателя определенной подготовки, она направлена на развитие духовных качеств, заставляет осмысленно "работать" над ее восприятием. Именно по-

этому она не может быть доступна основной массе слушателей. До середины XIX столетия разницы между "серьезной" и "легкой" музыкой еще не было и многие великие композиторы, в том числе Моцарт, Шуберт, Глинка, сочиняли так называемую салонную музыку. Затем произошло разделение, в результате которого "легкая" музыка стала ближе более широкому кругу слушателей. Пик популярности "легкой" музыки пришелся на 1950 – 70-е годы XX столетия, когда появились замечательные композиторы, оркестры и исполнители, такие как Поль Мориа, Джеймс Ласт, Фрэнк Синатра, Энгельберт Хампердинк, Франсис Гойя и многие другие. "Словом, "легкое" и "серьезное" в музыке сплетаются также, как и в жизни. И уж если существуют в музыке непроходимая пропасть и стена, то искать их надо не между "легким" и "серьезным", а между хорошим и плохим" [4, с. 218]. Мы всегда обязаны учить детей и подростков умению разбираться в хорошей и плохой музыке, воспитывать их музыкальный эстетический вкус. В этой связи стоит вспомнить высказывание великого композитора С.С. Прокофьева: "... выучимся любить настоящую, хорошую музыку. А что такое настоящее хорошее? Это не пошленькие песенки, которые нравятся сразу, но на завтра надоедают так, что их невозможно слушать, а та музыка, корни которой лежат в классических сочинениях и народных песнях. Почему же, спросите вы, классическая и народная музыка и есть настоящая, хорошая? Потому что она проверена уже десятки и даже сотни лет, и как ее любили раньше, так любят и теперь" [2, с. 140].

В последние годы тяга к незамысловатым эстрадным песням и некачественной танцевальной музыке увеличилась, в связи с этим мы стоим перед нелегкой задачей научить отличать не только серьезную музыку от "легкой", но и низкопробную "легкую" музыку от музыки высокого качества. Чтобы развить музыкальный слух и привить любовь к искусству, приходится сначала "использовать" "легкую" музыку, которая проще воспринимается молодежью, начиная с песен, романсов, постепенно переходя к мюзиклам, после чего можно исподволь подвести слушателя к восприятию, пониманию, любви к серьезной музыке. "Весь вопрос только в том, что нельзя понять сразу сложное, не поняв ранее более простое. Во всяком понимании – научном или художественном – нельзя перескакивать через ступени. Для понимания классической музыки необходимо знание основ музыкального искусства. То же в живописи или в поэзии" [6, с. 13]. В любом случае только талантливые композиторы и исполнители могут влиять на развитие художественного вкуса, особенно подрастающего поколения.

В заключении хочется сказать, что всякий учитель по своему артист, тем более учитель музыки. Работа учителя музыки в школе требует самоотверженной любви к детям, к своему предмету, владения этим предметом, зна-

нием методики преподавания, наличия высокого художественного вкуса. Он приобщает детей к искусству и поэтому обязан быть мастером своего дела. Для того, чтобы дети по-настоящему полюбили музыку, учитель должен донести ее выразительность и красоту не только с помощью технических средств обучения, но и путем собственного исполнения на музыкальном инструменте и голосом, именно поэтому мы уделяем особое внимание обучению исполнительскому мастерству наших студентов – буду-

щих преподавателей музыки, занимаясь с ними индивидуально для совершенствования их исполнительских возможностей. Только при этих условиях учитель музыки сможет по-настоящему серьезно заниматься формированием художественного вкуса своих воспитанников. Разумеется, и учитель должен иметь прекрасный музыкальный вкус. Иначе все наши рассуждения о музыке "серьезной" и "легкой", хорошей и плохой останутся пустыми словами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. – Москва: ACADEMIA, 2004.– 336 с.
2. Дятель Е.Л. Музыкальное путешествие / Е.Л. Дятель – Москва: Просвещение, 1970. – 408 с.
3. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы/ Д.Б. Кабалевский. –Москва: Просвещение, 1980. – 112 с.
4. Кабалевский Д.Б. Про трех китов и про многое другое/ Д.Б. Кабалевский.– Москва: Детская литература, 1970. – 224 с.
5. Киященко Н.И. Сущность прекрасного / Н.И. Киященко. – Москва: Молодая гвардия, 1977. – 192 с.
6. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – Москва: Детская литература, 1989. – 238 с.
7. Никитина И.П. Эстетика: учебник для бакалавров / И.П. Никитина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2013. – 676 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям/ В.А.Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

© Л.А. Гольдфайн, ( goldfine@list.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Московский Педагогический Государственный Университет



## АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### LISTENING COMPREHENSION AS A TYPE OF COMMUNICATIVE ACTIVITY

*O. Goroshko  
E. Malyshkina  
I. Bondar*

#### Annotation

The question of training listening comprehension which represents a separate type of communicative activity where everyone participating in communication, using speaking, achieves a required satisfaction in exchanging the information is considered in the article. It is essential to create images of the language phenomena in a complex of their grammatical, lexical and phonetic features which are transformed to a certain model in pupils' memory.

**Keywords:** understanding of oral speech; communicative activity; communication; speaking process; lexical units; guess; training process.

*Горошко Ольга Николаевна  
Малышкина Елена Владимировна  
Бондарь Ирина Алексеевна  
Северо-Кавказский  
федеральный университет  
(филиал) в г. Пятигорске*

#### Аннотация

В статье рассматривается вопрос обучения аудированию, которое представляет собой отдельный вид коммуникативной деятельности, где каждый участвующий в общении, используя говорение, добивается удовлетворения своей потребности в обмене информацией. Существенным для аудирования представляется необходимость сформировать образы языковых явлений в комплексе их грамматических, лексических и фонетических признаков, которые преобразуются в определенную модель в памяти учащихся.

#### Ключевые слова:

Понимание устной речи; коммуникативная деятельность; общение; процесс говорения; лексические единицы; догадка; процесс обучения.

**Т**ема обучения аудированию в изучении иностранного языка не является новой, поскольку эта тематика привлекала и привлекает внимание российских и зарубежных ученых таких, как Е.Ю. Малушко, З.В. Полиенко, Т.А. Катомыхина, Л.Н. Рогова и др. [4] Для теоретических целей исследования мы опирались на работы ученых, содержащих материалы, связанные с проблемами восприятия и понимания устной речи. [2] Помощь в освещении вопросов классификации функций, позволяющих осуществлять устную коммуникацию, оказали исследования таких авторов как А.П. Наумова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и др. [5]

Рассмотрим одно из мощных средств обучения иностранному языку, которое одновременно является и проблемой у людей, изучающих язык, и в то же время своего рода толчком при его изучении. Данным средством является аудирование – восприятие и понимание устной речи, которое может выступать в реальной устной коммуникации в трех различных ролях.

*Во-первых*, аудирование представляет собой отдельный вид коммуникативной деятельности с определенным мотивом, который отражает потребности того или иного человека, а также характер его деятельности. Следует подчеркнуть тот факт, что в такой роли оно выступает, на-

пример, при прослушивании развернутого монологического высказывания, рассказа, при просмотре фильма, телепередачи и т.п.

*Во-вторых*, аудирование может выступать в роли действия, входящего в состав устной коммуникативной деятельности, где каждый участник общения, используя говорение и восприятие чужой речи на слух, добивается удовлетворения своей потребности в обмене информацией, которая здесь становится мотивом всей устной коммуникативной деятельности. В этой роли аудирование выступает в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям.

*И, наконец, в-третьих*, аудирование функционирует в качестве обратной связи у каждого говорящего в момент порождения высказывания. Эта операция позволяет ему осуществлять самоконтроль за своей речью и знать, насколько верно в звуковой форме реализуется его речевые намерения. Отсюда следует, что аудирование является неотъемлемым элементом процесса говорения. [3]

Если рассматривать практическую цель обучения иностранному языку, то можно утверждать что, учащиеся овладевают аудированием в этих трех функциях, так как с их помощью осуществляется устная коммуникация.

Нам видится важным подчеркнуть, что овладение данными функциями и составляет содержание обучения восприятия речи на слух. При обучении устной коммуникации аудирование выполняет учебные функции. Одна из них заключается в том, что, если исходить из учебного аудирования, то у учащегося вырабатывается механизм восприятия высказываний, функционирование которого позволяет осуществлять прием информации в устной форме на иностранном языке.

Учитывая принцип устной основы обучения аудированию, можно отметить и тот факт, что оно выполняет важную учебную функцию – введение языкового материала в учебный процесс, с которого начинается его усвоение в устной форме. Грамматические модели, содержащие соответствующие лексические единицы в составе групп и оформленные в интонационном и звуковом отношении по нормам иностранного языка, нам видится достаточно эффективным, вначале вводить в аудирование, а затем уже в говорение.

Процесс аудирования заключается в восприятии звукового ряда английской речи: в способности различить существительные дифференциальные признаки, характерные для аудируемых языковых явлений; узнавании этих явлений через сличение их признаков с признаками соответствующих им внутренних образов; понимании высказываний через осмысление слышимых форм на основе этих образов; опережающем прогнозировании (антиципации) при слуховом восприятии текста. [1]

Таким образом, существенным для аудирования представляется необходимость формировать образы английских языковых явлений вместе с их фонетическими, грамматическими и лексическими признаками, которые могли бы стать моделью данных явлений в памяти учащихся, отражающей их основные свойства и отношения между ними. Благодаря этим образам осуществляется распознавание и понимание слышимых высказываний.

Отметим тот факт, что формирование слухоречевых образов языковых явлений важно не только для аудирования, но и для говорения. Эти образы относятся к основному элементу механизма восприятия и порождения высказываний, так как именно они формируют высказывания самих учащихся на иностранном языке, а также играют роль эталонов, по которым сравнивается аудируемая речь и речь учащихся при самоконтроле по обратной связи. Если не сформировать образы английских языковых явлений в единый комплекс с их грамматическими, лексическими и фонетическими признаками, то невозможно будет осуществить ни аудирование чужих высказываний на иностранном языке, ни выражение своих собственных.

Формирование таких слуховых образов и является

главным назначением первого периода освоения материала, протекающего от введения его в аудирование до введения в говорение.

Исходя из того, что поставленное аудирование протекает на основе процесса антиципации, то овладение опережающим прогнозированием составляет, по нашему мнению, существенную часть обучения восприятия устной речи, в большей степени на продвинутом этапе. При этом возникает особая задача развития догадки, особенно в процессе обучения незнакомым языковым явлениям. Слушающий должен понять общее содержание речи в условиях неполной информации или догадаться о значении незнакомых языковых явлений, опираясь на ситуацию общения, контекст и знакомые элементы. Это развивает у учащихся слуховую память, для того чтобы удерживать в процессе аудирования уже воспринятую часть высказывания.

*Таким образом, для освоения аудирования нам видится необходимым:*

- ◆ сформировать слуховые образы языковых явлений английского языка;
- ◆ выработать понимание со слуха этих языковых явлений в речи на основе сформированных их образов;
- ◆ выработать догадку при аудировании текстов, содержащих незнакомые языковые явления.

В процессе учебной коммуникации формируются слуховые образы языковых явлений иностранного языка в комплексе с упражнениями, которые носят коммуникативный характер, а так как при коммуникации осуществляется прием и передача информации, то весь процесс овладения аудированием, включая и формирование слуховых образов звуковых явлений, происходит с самого первого предъявления языкового материала в устной форме при полном осмыслении содержания услышанного материала.

Этого можно достичь, используя широкое применение средств наглядности при введении и освоении различных языковых явлений. Опора на эту наглядность, которая моделирует фрагменты объективной действительности, позволяет учащимся осмыслить предъявляемую языковую форму и при многократном прослушивании закрепить в памяти определенное смысловое содержание. В дальнейшем в результате восприятия и различения формы у них формируется слуховой образ данного явления комплексного характера, так как включает семантические, лексические, грамматические и фонетические признаки явления. Таким образом, будучи сформированным, он уже функционирует и без опоры на наглядность.

Осваивая аудирование учащиеся слышат чужую речь и прослушивают тексты, содержащие незнакомые слова и грамматические явления. Основной задачей в связи с этим становится отработка способности догадаться о

значении незнакомых слов, опираясь на ситуацию общения, контекст или форму слова, схожую по звучанию, или производную от знакомого слова.

Помимо этого, учащимся необходимо научиться понимать общий смысл высказываний или текстов в рамках недостаточной информации, когда некоторая часть языковых явлений остается неузнанной или незнакомой, при опоре на непонятную часть.

Данная сторона освоения аудирования является очень важной, так как развитая догадка дает возможность понимать не только речь преподавателя, адаптированную к языковой подготовке учащихся, но и речь, при-

ближенную к естественным условиям коммуникации.

*Проведенные исследования обучения аудированию позволили сделать следующие выводы:*

1. Аудирование, как отдельный вид коммуникативной деятельности, входит в состав устной речи, где каждый участвующий в общении добивается удовлетворения своей потребности в обмене информацией, которая становится мотивом всей устной коммуникативной деятельности.

2. В процессе обучения у учащихся вырабатывается истинное владение аудированием, которое позволяет понимать речь разных людей, таким образом, осуществлять реальную коммуникацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовская Н.Ю. Психологические трудности аудирования при обучении иностранным языкам // Тезисы 1-ой Всероссийской научно-практической конференции. / Сб.: Психодидактика высшего и среднего образования. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1996. 71с.
2. Васючкова О. И., Шалимо И. Г. Обучение иноязычной речевой деятельности: методические рекомендации для преподавателей иностранного языка / под общей редакцией Л.В. Хведчени. Мн.: БГУ, 2004. 99с.
3. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // ИЯШ. №2, 1989. С.28–36.
4. Малушко Е.Ю. Подход к обучению иноязычному аудированию в Российской магистратуре. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9, Исследования молодых ученых. Вып.11/ 2013. С.175–179;
5. Наумова А.П. Форум как интерактивный жанр профессионального дискурса. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9, Исследования молодых ученых. Вып.9. С.26–33;
6. Полиенко З.В., Катомахина Т.А., Рогова Л.Н. Стратегия активного обучения как ответ на запросы современного общества / Карповские научные чтения: сборник научных статей. Вып. 6. Минск: Белорусский государственный университет, 2012. Ч.1.100–102с.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистов университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2004. 161–189с.

© О.Н. Горошко, Е.В. Малышкина, И.А. Бондарь, (Goroshko\_olenka@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».



## ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

### USING OF GAME TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF POLITICAL SCIENCE AT THE HIGH SCHOOL

*M. Dvorkovaya  
E. Kurenkova*

#### Annotation

Gaming technologies are becoming more prevalent in the teaching of the humanities. The most effective use of them is seen in the teaching of political science disciplines. Through educational games students can be fully in touch with the simulation of specific situations of the future work of the spin doctor that will provide maximum efficiency in the preparation of professional political scientists. Modernity requires a virtuoso technique possession game as the basis for the formation of such qualities of the future politicians and political scientists like independent thinking, quick search of the optimal solution of the problem, stress and the retention of activity of the thinking process.

**Keywords:** educational game, political science, political science teaching methodology, interactive learning technology.

#### Аннотация

Игровые технологии становятся все более распространенными в преподавании гуманитарных дисциплин. Наиболее эффективным их применение видится в преподавании политологических дисциплин. Через образовательные игры обучающиеся могут в полной мере соприкоснуться с моделированием конкретных ситуаций работы будущего политтехнолога, что обеспечит максимальную эффективность в подготовке профессиональных политологов. Современность требует виртуозного владения игровой методикой как основы формирования таких качеств будущего политика и политолога как самостоятельность мышления, быстрый поиск оптимального решения возникшей проблемы, стрессоустойчивость и сохранение активности мыслительного процесса.

#### Ключевые слова:

Образовательная игра, политология, методика преподавания политологии, интерактивные технологии обучения.

Условия информационного общества диктуют необходимость изменения роли преподавателя не только как транслятора знаний, но и как транслятора опыта. Широта кругозора, единые требования для учеников и безусловный авторитет учителя сменились возможностью выбора учебных дисциплин, узкой специализацией и стремлением к конкретному результату; роль преподавателя стала консультирующей.

Меняется сам подход к алгоритму получения знаний. Увеличивающийся прессинг социальных воздействий приводит к проблемам восприятия традиционных обучающих методик. Обращает на себя внимание рост количества детей с так называемым синдромом расстройства аутистического спектра. За последние тридцать лет эта тенденция приобрела характер эпидемии. Это привело к тому, что решением ООН 2 апреля 2008 года был учрежден как Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма. В нашей стране с небольшим опозданием также фиксируется резкое увеличение количества

особенных детей. В связи с этим вопрос форм передачи знаний и социализации становится не просто актуальным, а жизненно необходимым.

В нашей стране идет интенсивный поиск эффективных технологий обучения. Здесь уместно вспомнить неоспоримый вклад советских ученых. Имена А.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Г.П. Щедровицкого и др. определяют огромный вклад советских ученых в формировании интереснейшего формата образовательной деятельности – игры. Данный формат образовательного пространства предполагает использование интерактивных средств обучения. Поскольку в игре понятие "знания" соединяются в единое целое с понятиями "опыт" и "понимание", то появляется возможность дополнить традиционные формы обучения игровыми технологиями, при применении которых в рамках политологических дисциплин происходит не просто изучение фактологического материала, а воздействие на эмоциональную сферу личности обучающегося.



Исходя из запросов современного российского общества, на повестке дня остро стоят вопросы моделирования новой политической реальности России. Формирование национальной идеи России, определение места России на международной арене, осознание роли общества в целом, каждого российского гражданина в частности в глобальных политических процессах ставят перед российским политическим образованием конкретные задачи. Прежде всего, это повышение политической грамотности россиян, умение ориентироваться в современном политическом пространстве, осознание геополитических интересов России, повышении патриотической составляющей политического самосознания российских граждан, их активное участие в строительстве новой России.

Образовательная игра "Сущность политического режима как формы функционирования политической системы"

*Цель:*

Сформировать представление о механизме функционирования политического режима как формы политической системы.

*Задачи:*

1. Сформировать и освоить необходимый понятийный аппарат по теме "Политический режим"
2. Изучить эффективность и востребованность различных политических режимов в решении поставленных задач. (Политический кризис, вопросы цивилизационного выживания, строительство демократического государства и общества и т.д.)
3. Отработать методики использования моделирования политической ситуации в рамках освоения темы "Политический режим".
4. Освоить методику личного участия в коллективном анализе поставленной проблемы.

*Общие сведения об игре:*

В игре моделируется процесс эффективного функционирования видов политического режима в решении конкретных политических задач. На основе геометрической фигуры круг предлагается построить графическую модель взаимодействия индивида, общества, государства в решении проблем конкретной политической ситуации (список актуальных политических ситуаций обговаривается дополнительно). (Возможно использование построения самих участников, сформировать круг, принять роли индивида общества, государства).

Игра проходит в несколько этапов. Необходимо отметить важность подготовительного этапа деловой игры. Это особенно актуально для политической сферы совре-

менности. Стремительная смена политической конъюнктуры требует вдумчивого и гибкого подхода к выбору формата образовательной игры. Поэтому возможен подбор и творческая доработка различных элементов деловой игры, использование аудио- и видеоматериалов, материалов ранее подготовленных презентаций, необходимых для достижения поставленной цели. В ходе подготовки педагог и актив студенческой группы обговаривают формат образовательной игры, соотношение её составляющих, использование дополнительных средств и материалов, составляют пошаговый сценарий, формулируют правила проведения игры, тщательно обговаривают роль ведущего (желательно, чтобы это был один из учащихся), дают прогноз предполагаемых результатов.

Во вступительном этапе формулируется цель игры, происходит ознакомление с форматом и правилами игрового пространства. Преподаватель дает возможность ведущему договориться с учащимися о единстве понятийного аппарата. Ведущий с помощью студентов формирует три группы (по числу компонентов исследования: демократический, авторитарный, тоталитарный режимы) и выделяет группу экспертов (помощь в процессе проведения исследования и подготовка экспертного заключения по результату). Необходимо проследить за процессом комплектования мини-групп. Важно, чтобы группы были примерно равны по своему потенциалу. Также необходим контроль за формированием экспертной группы. На практике часто встает вопрос о предоставлении этой функции преподавателю. Нам представляется данная ситуация контрпродуктивной, лишая учащихся ценного опыта экспертного анализа работы своих коллег по образовательному процессу. Имеет смысл, подготовить примерный список мини групп и экспертной группы в рамках подготовительного этапа.

В основном этапе, несколько человек, не более трех, в форме мини-лекций готовят информацию об основных видах политического режима (демократический, авторитарный, тоталитарный). Возможен вариант предварительной подготовки тезисов мини-лекций. Это позволит увеличить время на основную процедуру мозгового штурма. Затем осуществляются процедуры исследований в форме мозгового штурма в группах. Здесь необходим контроль со стороны ведущего и преподавателя. Достаточно часто требуется помощь в утонении деталей и нюансов выполнения задания. Следующий шаг предполагает показ моделей функционирования демократического, авторитарного, тоталитарного режимов. Группы делегируют своего представителя или представителей для демонстрации результатов обсуждения с использованием графических схем, драматических представлений, элементов флэшмоба. Затем следует общее обсуждение представленных результатов. Далее происходит процесс оформления общей оценки работы групп. Возможен

формат индивидуального выставления оценок (баллов) отдельно группам, отдельно уровню подачи материала. Оценивается оригинальность идеи, практическое применение в политической сфере. Далее экспертная комиссия дает свое заключение и выставляет свои оценки. Оценки суммируются. Ведущий подводит итог и озвучивает результат. Список критериев оценки и порядок её выставления целесообразно обговорить в рамках подготовительного этапа. В том случае, если роль ведущего выполнял учащийся, после оглашения окончательных результатов имеет смысл взять инициативу преподавателю. Он проводит последний этап игры. В этом этапе происходит процедура сбора обратной связи [2]. Необходимо подготовить список вопросов, раскрывающий обучающий, воспитывающий, развивающий, практический потенциал игры. Для каждой группы он будет варьироваться. Ответы на вопросы и высказанные пожелания, после их обработки, позволят внести необходимые поправки. Имеет смысл обсудить темы для будущих образовательных игр исходя из опыта проведенной игры и текущей политической ситуации в стране.

*Время игры: 1 час 50 минут*

1. Подготовительный этап: 10 – 15 минут
2. Основной этап: 1 час 20 минут
  - а. Мини – лекции: 15 минут
  - б. Работа в группах: 30 минут
  - с. Представление результата группами и обсуждение: 20 минут
  - д. Представление результата экспертной группы: 10 минут
3. Заключительный этап: 10 минут

*Планируемый результат:*

1. Освоение понятийного аппарата по теме "Политический режим"
2. Сформированное представление о механизме функционирования различных видов политических режимов в решении задач политического развития
3. Навыки исследовательской работы в команде

*Результаты*

Пошаговая методика проведения образовательных игр включает в себя четыре основных этапа. Первым является подготовительный этап, именно он предполагает наиболее интенсивную и напряженную роль преподавателя. Он тщательно продумывает сценарий будущего занятия, проводит мероприятия по определению темы, проблемной ситуации игры, формулирует цели и задачи конкретного игрового пространства. Далее преподаватель осуществляет подбор необходимого понятийного аппарата, наиболее приемлемой формы интерактивного занятия. Ему необходимо сформулировать содержание практической части, подготовить раздаточный материал, проанализировать желаемые результаты. Необходимо

продумать и методику выделения актива студенческой группы. Важно сформировать такую практику ведения образовательных игр, при которой основную видимую нагрузку по подготовке и проведению образовательной игры легла на плечи самих учащихся.

Эффективность образовательной игры напрямую зависит от четкости, ясности инструкций преподавателя ученикам о целях и задачах предстоящей игры. Данный процесс осуществляется во втором этапе – вступлении. Вступление играет роль настройки и первичного знакомства с предлагаемой проблемой. Здесь преподаватель (ведущий) информирует студентов о правилах работы в группе, дает представление о рамочных ограничениях (временных, понятийных, коммуникационных).

Третья или основная часть включает в себя следующие положения: осознание и формулирование позиций участников, определение групп единомышленников, конструирование коммуникационно-познавательного пространства. В нем как в инкубаторе происходит рождение и присвоение нового смыслового наполнения позиций участников. Игрок осознает, что он волен выбирать любую тактику своих действий. Понимание особенностей распределения ролей в исследовательском ученическом коллективе, чуткий внутренний хронометраж и четкое следование правилам образовательной игры позволит игроку построить свою уникальную стратегию по решению поставленных учебных задач. Важной составляющей освоения учащимися образовательного пространства является возможность применения различных форм представления. Это и аудио, и видео ряд. Учащиеся могут использовать приемы психодрамы, элементы флэшмоба и тренинга. В итоге происходит раскрытие творческого потенциала студента, который в образовательной игре использует отдельные базовые знания, умения и навыки, начальные алгоритмы по командообразованию и управлению коллективом, а также психофизические качества личности, закладывающие основу для формирования профессиональных компетенций, необходимых специалисту. Преподаватель в процессе игры следит за групповой динамикой, в зависимости от игровой ситуации, сглаживая моменты психологического напряжения, или, наоборот, позволяя ситуации развиваться стихийно [1].

Последним, завершающим этапом образовательной игры является так называемая процедура сбора обратной связи. Её обязательным условием является снятие преподавателем ролей с игроков и обратная связь как после самой игры, так и после проведения всего занятия. Рефлексия или процедура сбора обратной связи проходит в двух частях. Сначала преподаватель просит студентов вспомнить наиболее эмоционально окрашенные моменты прошедшего занятия, а затем произвести анализ произошедшего, отвечая на поставленные им вопросы.

Вопросы обычно касаются актуальности поставленной темы, содержания образовательных методик и т.д. [3] В конце данного этапа возможен формат проговаривания перспективного плана проведения следующих образовательных игр.

Образовательная игра дает нам огромные возможности в формировании эффективного обучающего пространства с максимально полным вовлечением творческих сил студентов.

Однако сама игра, как многоуровневое средство обучения требует длительной подготовки. Имеет смысл применение традиционных средств и форм обучения, таких как мини-лекции, мини-эссе на актуальную тему и т.д. Они помогут составить психологический портрет группы, оценить общий уровень группы, выделить её "интеллектуальный актив". Подготовка образовательной игры и её включение в учебный процесс происходит постепенно и чаще всего затрагивает ключевые моменты в изучении учебной дисциплины "Политология".

ЛИТЕРАТУРА

1. Corridoni Tommaso, Kocher Urs, Reggiani Luca. Education for sustainable development and game theory. Perspectives in Science, Volume 2, Issues 1-4, 2014, Pages 22-45
2. Some Basic Active Learning Strategies. Date Views 06.12.2014. www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/active/strategies/index.html
3. Spiller D. Assessment: Feedback to promote student learning. Date Views 06.12.2014. www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/6\_AssessmentFeedback.pdf

© М.В. Дворковая, Е.А. Куренкова, ( marinadvorkovaya@yandex.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



КАЗАНСКАЯ  
ЯРМАРКА

23-я международная специализированная выставка

# НЕФТЬ ⚡ ГАЗ ⚡ НЕФТЕХИМИЯ



16+

**7-9**  
**СЕНТЯБРЯ**  
Казань, 2016

Добыча нефти и газа

При поддержке:  
Правительства Республики Татарстан и Президента Республики Татарстан



ТАТАРСТАНСКИЙ  
НЕФТЕГАЗОХИМИЧЕСКИЙ  
ФОРУМ

деловая программа выставки - активная площадка,  
содействующая развитию науки и бизнеса

**www.oilexpo.ru**





РЕКЛАМА



420059, г. Казань, Оренбургский тракт, 8  
ОАО «Казанская ярмарка»  
тел./факс: +7 (843) 570-51-14, 570-51-11  
e-mail: d2@expokazan.ru, d3@expokazan.ru  
www.expokazan.ru

# РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИМИ КУЛЬТУРОЛОГАМИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

## PROFESSIONAL ACTIVITY FUNCTIONS OF THE WOULD-BE CULTURE EXPERTS IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL INTERACTION

*D. Dudovich*

### Annotation

The article considers the problem of would-be culture experts' professional training. A fundamentally new understanding and generalized knowledge on culture and human being with his/her various connections with multicultural world are required of a cultural expert nowadays. The necessity to implement more effective approaches to students training in the sphere of culture is described under the existing conditions in our country. Because of globalization and culture integration, new technologies progress in modern society cross-cultural awareness should be trained by foreign language means. The author points out the intercultural awareness formation giving the main idea of its definition. This competence can give much favor for professional activity in intercultural interaction. The article demonstrates the role of forming cross-cultural awareness by the means of foreign language in order to prepare for effective professional activity in the conditions of cross-cultural interaction.

**Keywords:** interaction, cross-cultural interaction, cross-cultural awareness, intercultural awareness of would-be culture experts, professional activity.

*Дудович Дарья Леонидовна*

*К.пед.н., доцент каф. иностранных языков и профессиональной коммуникации, Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С.П. Королева*

### Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки студентов – будущих культурологов в вузе. В условиях глобализации и интеграции культур возникает необходимость реализации более эффективных подходов к подготовке специалистов в области культуры. Автор указывает на необходимость формирования межкультурной компетентности, раскрывая ее структуру, для эффективной профессиональной деятельности будущих культурологов в условиях межкультурного взаимодействия. Данная компетентность, отражая природу межкультурного взаимодействия, помогает культурологам выполнять профессиональные функции в условиях межкультурного взаимодействия.

### Ключевые слова:

Взаимодействие, межкультурное взаимодействие, межкультурная компетентность, профессиональная деятельности, функции профессиональной деятельности.

Происходящие в настоящее время в России преобразования, которые обусловлены социально-экономической ситуацией, характеризуются взаимопроникновением экономической, политической, духовно-информационной сфер жизни, стремительным ростом культурных коммуникаций с развитием форм человеческой жизнедеятельности. Растет взаимовлияние культур, появляются новые культурные нормы и ценности. Глобализация представляет собой процесс культурной, идеологической и экономической интеграции государств, государственных объединений, национальных единств. В наши дни страны и народы существуют в условиях растущего взаимовлияния, а высокие темпы развития цивилизации поднимают вопрос о неизбежности глобальных взаимоотношений. В результате таких стремительно протекающих процессов люди оказываются в поликультурной среде, и здесь, чтобы существовать, необходимо

либо усваивать границы культуры и принимать их, либо выходить за эти границы и формировать новые пространства. Другими словами, человеку становится необходимым понять и принять другую культуру, жить, поддерживая содержание культуры и создавая новое ее содержание посредством свободного взаимодействия [4, 12].

Нужно отметить, что в содержании нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования нашло свое отражение осознание культуры как основы современного развития страны. В стандарте говорится, что сейчас необходимо формировать не только профессиональные компетенции, но и общекультурные [1, 32]. Принцип взаимодействия глобальных тенденций развития образования выступает ведущим принципом модернизации российского образования. А это подразумевает плюрализм

культур, формирование единого мирового образовательного пространства, интернационализация, информатизация, непрерывность, открытость, а также сохранение отечественных духовных и ценностных культурных традиций. Утверждается, что участие в европейских интеграционных процессах способно изменить роль и функции образования в университетах: превратить их не только в центр подготовки специалистов, но и в центр культуры, знаний, научных исследований, от которых будет зависеть культурное и научно-техническое развитие современного общества [Л.А. Волович] [1,17].

По своему содержанию профессиональная деятельность культуролога направлена на трансляцию социального опыта и сохранение культурного наследия. Такая профессия является одной из достаточно сложных в плане широты охвата различных направлений социальных знаний и культурных практик [3,44]. Культуролог выполняет межпоколенную передачу социального опыта, модернизации, изменчивости и транслирует культуру. Такого рода нормативно-регулятивные процессы определяют основные формы взаимодействия людей практически в любых областях их социальной активности [6,224].

Рассмотрев опыт профессиональной подготовки культурологов, можем заключить, что на протяжении всего времени культуролог транслирует культуру, однако условия передачи культурного опыта меняются в зависимости от потребностей общества и развития его сфер жизнедеятельности. Открытие границ между государствами и активное международное сотрудничество на первый план в профессиональной подготовке культуролога выдвигают подготовку к межкультурному взаимодействию. В соответствии с изменениями в мире меняются и функции культуролога. Мы рассматриваем профессиональную деятельность культуролога как процесс восприятия и преобразования, декодирования и интерпретации культурных знаний [2,18]. Любая деятельность специфична, отвечает требованиям той системы, в которой трудится данный специалист (Т.И. Руднева). Предметом профессиональной деятельности культуролога является как понимание смысла культуры, так и передача этого смысла. Результатом выступает отношение к наследию культуры, наследование. Считаем, что эффективность адаптации студентов-будущих культурологов к функциям профессиональной деятельности обеспечивается формированием межкультурной компетентности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Анализ профессиональной деятельности культуролога, результаты опроса потенциальных работодателей и студентов, обучающихся по направлению – Культурология показали, что организационно-управленческая и культурно-просветительская деятельности являются ведущими видами деятельности культуролога. Ситуация

глобализации и межкультурной коммуникации, анализ процесса межкультурного взаимодействия позволяют прийти к выводу о том, что особенностью профессиональной деятельности культуролога является реализация ведущих видов деятельности (организационно-управленческой и культурно-просветительской) в ходе межкультурного взаимодействия. Это определяется, прежде всего, тем, что на современном этапе развития современного общества не представляется возможным оставаться в пределах одного языка и принадлежать только одной культуре. Следовательно, студентов-будущих культурологов следует готовить к выполнению профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия [6,219].

Средство реализации межкультурного взаимодействия – язык, так как несет культурную и коммуникативную функции. Выделение культурно-просветительской деятельности в качестве ведущей свидетельствует о понимании будущими культурологами ключевой первостепенной задачи, непосредственной цели – развития культурного фона населения, привития ему уважения к достижениям прошлого, осознания современного состояния культуры и высоты культурного уровня в мире, в целом, и в стране, в частности, ориентирование на выявление существующих проблем, поиск наиболее эффективных путей их решения и наблюдение за тенденциями их развития в будущем [3,42].

Значительные возможности для студентов-будущих культурологов связаны с организационно-управленческой деятельностью в органах государственного управления. Дефицит подобных специалистов особенно явно ощущается в органах регионального и муниципального управления, где необходимы специалисты в области разработки и реализации научно-практических программ по сохранению культурного и природного наследия, в области разработки культурной политики государства.

Акцентирование внимания студентов-будущих культурологов (41% респондентов) на организационно-управленческой деятельности показывает не только высокий уровень понимания доминирующих задач культурной политики России, практических способов их выполнения и трансляции социального опыта, но и готовность к сотрудничеству с коллегами в профессиональном сообществе, стремление организовать профессиональную деятельность в поликультурном мире [5, 156].

С целью выявления ключевых требований к выпускнику вуза в области культурологии нами был проведен опрос представителей учреждений культуры г. Самара и Самарской области (46 человек). Обработка полученных результатов позволила заключить, что к числу наиболее важных качеств, необходимых культурологу, относятся:

способность применять этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку в процессе взаимодействия – 38,1%; способность вести профессиональную деятельность в иноязычной среде, учитывая культурные различия представителей различных стран – 40,3%; навыки передачи информации в процессе взаимодействия – 46,8%; способность анализировать свою деятельность в изменяющихся ситуациях – 48,2%; способность решать проблемы в процессе взаимодействия – 52,2%; способность к диалогу в межкультурных условиях – 55,4%. Можем сделать вывод, что у представителей современного рынка труда растет потребность в таких специалистах в сфере культуры, которые обладают не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и навыками межкультурного взаимодействия. Все это предполагает наличие специальных знаний, межкультурных умений и системы ценностных ориентаций, необходимых для решения профессиональных задач в стиле сотрудничества и толерантного поведения в поликультурном обществе[5,72].

Анализ педагогических исследований, посвященных изучению специалистов культурологического профиля и их профессиональной деятельности позволяет прийти к выводу о том, что работ посвященных личности культуролога, который выполняет миссию сохранения культурного наследия и трансляцию социального опыта в условиях межкультурного взаимодействия не обнаружено[2,12]. Вместе с тем, современная ситуация в мире меняет роль культуролога, расширяя диапазон его функций, выполнение которых требует сформированной межкультурной компетентности, которая может выступать результативной характеристикой качества подготовки студентов-будущих культурологов.

Проведенный нами анализ опыта подготовки культурологов в России позволяет выстроить историческую периодизацию. Так, подготовку специалистов в сфере досуговой культуры и культурно-просветительской работы можно считать началом развития высшего культурологического образования в 50-е годы XX века. Далее, во

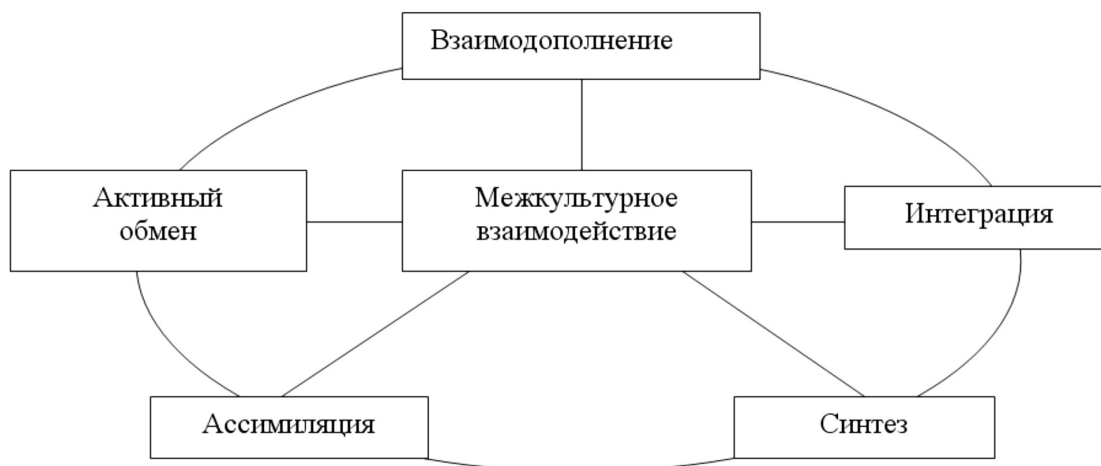


Схема 1. Виды межкультурного взаимодействия (В. Грабе и Р. Каплан).

Функции языка				
Передача информации	Изменение (кодирование и декодирование) информации	Хранение информации	Коммуникативная	Культурная
			Ведущие функции языка	

Схема 2. Языковые функции.

времена перестройки, назрела необходимость изменений в содержании и качестве подготовки культурологов, чья деятельность уже не ограничивалась организацией досуга. Культурологи стали развивать профессиональную деятельность в области истории, экономики, социологии культуры. В дальнейшем приоритетными стали: исследовательская, организационно-управленческая и преподавательская деятельность. К концу XX века представления о профессиональной культурологической деятельности изменились: в связи с изменениями в мире деятельность культуролога становится многогранной и предполагает высокий уровень знаний во всех смежных с культурологией областях[5, 100].

Экскурс в проблему профессиональной подготовки культурологов показал, что на протяжении всего времени культуролог транслирует культуру, однако условия передачи культурного опыта меняются. В настоящее время, когда открыты границы между государствами, когда идет активное международное сотрудничество, первостепенной становится подготовка к этому активному межкультурному взаимодействию. Сейчас от специалиста-культуролога требуется качественно новый уровень понимания и обобщения знаний о культуре и человеке во всем разнообразии его связей и отношений с окружающим поликультурным миром. Таким образом, содержательное описание деятельности и функций культуролога в большей мере фокусируется на взаимодействии. В процессе изучения взаимодействия как психологического и социального явления, в нашей работе мы опирались на модель взаимодействия как коммуникативного процесса, представленную В. Грабе и Р. Капланом[6, 223].

Считаем целесообразным раскрыть определение понятия "межкультурное взаимодействие". Мы понимаем под этим явлением совокупность процессов равноправного взаимодействия партнеров по общению, которые принадлежат к разным сообществам и культурам, в ходе которого происходит не только обмен культурной информацией и культурными ценностями, но и взаимообогащение данных культур через коммуникативный процесс. Это значит, что, используя свой лингвистический и культурный опыт, а также имеющиеся национально-культурные традиции, культуролог, как участник межкультурного взаимодействия, владеющий социальным знанием и опытом культурного обмена, может выступать связующим звеном между носителями различных культур в процессе выполнения профессиональных функций[6, 219]. Инструментом профессиональной деятельности культуролога выступает язык, так как служит средством реализации взаимодействия.

На современном этапе развития общества язык становится реальным средством трансляции культуры, общения к ценностям мировой культуры и человечества,

так как язык – это форма коммуникации людей в специфическом социальном контексте; способ мышления и обработки информации, часть культуры; один из наиболее полезных инструментов вступления во взаимодействие. Язык выступает как средство формирования личного отношения к многообразию культурного достояния народов, воспроизведения собственного культурного опыта, овладения богатством культуры различных народов и культурного наследия[5, 69].

Мы полагаем, что коммуникативная и культурная функции языка являются ведущими по отношению к остальным функциям (кодирование и декодирование информации и т.д.), так как последние теряют смысл, если нет объективной потребности в обмене мыслями на языке.

Так как процесс взаимодействия занимает основное место в профессиональной деятельности культурологов, мы определили дисциплину "Иностранный язык" содержанием профессиональной подготовки студентов-будущих культурологов в нашем исследовании. При отборе средств профессиональной подготовки студентов-будущих культурологов следует базироваться на совокупности методологических подходов: содержание иностранного языка отбирается с учетом принципов коммуникативного и контекстного подходов; принципы личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов ориентируют на реализацию активных методов. Иностранный язык представляется предметом взаимодействия; виды речевой деятельности – процессом взаимодействия; профессиональный контекст языка – содержанием взаимодействия; активные методы – способами взаимодействия[2, 16]. Иностранный язык является средством достижения профессиональных целей культурологов за счет непосредственной связи с будущей профессией. Обучение иностранному языку, направленное на коммуникативное взаимодействие, способствует изменению ценностных ориентиров личности студентов, развитию творческой инициативы, самостоятельности, терпимости к различиям языков, культур и религий, актуализации личностных смыслов процесса познания иноязычной культуры, принятию ценностей диалогового взаимодействия, ценностному самоопределению, толерантному восприятию иноязычной информации[7, 82]. Таким образом, иностранный язык выступает средством развития общения; средством овладения инструментом профессиональной деятельности культуролога; средством становления профессиональных функций культуролога.

Необходимость формирования межкультурной компетентности у студентов-будущих культурологов обусловлена расширением международного взаимодействия в различных сферах в условиях глобализации. Считаем, что межкультурная компетентность как интегративное

свойство личности, характеризующее совокупностью специальных знаний, межкультурных умений и системой ценностных ориентаций, необходима для реализации профессиональных функций в ходе межкультурного взаимодействия.

При определении компонентов межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов мы опираемся на функциональный подход, который позволяет рассматривать профессиональную деятельность как совокупность взаимосвязанных профессиональных функций [8,42].

На основе функционального подхода, принципа идентификации функций ведущих видов профессиональной деятельности культуролога и функций языка мы выделяем следующие компоненты в структуре межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов: ценностно–мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Мы рассматриваем межкультурную компетентность студентов – будущих культурологов с точки зрения её личностных и деятельностных характеристик. Ценностно–мотивационный компонент показывает отношение личности к содержанию межкультурной компетентности, означает её личностную значимость, то есть отношение студентов к ценностям различных культур и профессионально ориентированному межкультурному взаимодействию в условиях поликультурного общества. Когнитивный компонент межкультурной компетентности направлен на формирование знаний, актуализирующихся при межкультурном взаимодействии. Деятельностный компонент межкультурной компетентности предполагает опыт применения знаний, умений, определяет механизмы превращения знаний в функциональные или деятельностные качества студентов–будущих культурологов. Рефлексивный компонент определяет важнейшее профессионально важное качество культуролога, которое определяет уровень его профессиональной пригодности [3,43].

Показатели компонентов межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов были определены нами на основе анализа квалификационных характеристик. При нахождении показателей в структуре межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов мы учитывали специфику и особенность их профессиональной деятельности. Система формирования межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов представляет собой разновидность педагогической системы, так как служит основой теоретического осмысления и построения профессиональной деятельности культуролога; включает совокупность взаимосвязанных средств и методов, необходимых для организованного и целенаправленного педагогического влияния на формирование межкультурной компетентности; способствует достижению поставленных целей. Целесо-

образность системы выражается во включении в нее только тех элементов, которые в наибольшей степени отвечают прогнозируемому результату [5,56]. Мы разработали систему формирования межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов, под которой мы понимаем совокупность методологических, содержательных и методических основ, представляющих контекст профессиональной деятельности культурологов. Организационный элемент системы формирования межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов моделируется на основе функционального подхода (Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, А.А. Потебня, А.А. Шахматов и др.), позволяющего обосновать взаимодействие функций ведущих видов профессиональной деятельности культурологов (сохранение культурного наследия и трансляция социального опыта) с функциями языка (культурная и коммуникативная). Которые в процессе обучения определяют содержание учебной дисциплины "Иностранный язык" и помогают формировать межкультурную компетентность [5,62]. Функциональный подход позволяет рассматривать личность как субъекта деятельности, который, выполняя совокупность профессиональных функций, определяет характер этой деятельности и взаимодействия (С.В. Ахмадулина). Организационный элемент системы формирования межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов представлен функциями ведущих видов профессиональной деятельности культуролога (сохранение культурного наследия и трансляция социального опыта), адекватно функциям языка (культурная и коммуникативная функции), которые соотносятся с ценностно–мотивационным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным компонентами в структуре межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов.

Система формирования межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов служит основой теоретического осмысления и построения профессиональной деятельности. Реализация системы формирования межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов способствует созданию педагогических условий, обеспечивающих их профессиональную готовность, что выражается количественным ростом показателей в структуре компонентов.

В результате можем заключить, что культуролог, как специалист в области культуры, обладая творческим потенциалом, организаторскими способностями, знанием и умением взаимодействовать, транслирует культурные знания и сохраняет культурное наследие. По функциональной природе профессиональная деятельность культуролога представляется многоплановой и трудоемкой [2,11]. Студенты – будущие культурологи в процессе профессиональной подготовки получают обширные и разноплановые знания, которые могут служить основой



для выработки профессиональных умений. Современная ситуация говорит о том, что профессиональная деятельность студентов – будущих культурологов будет проходить в условиях межкультурного взаимодействия, что является особенностью выполнения видов профессиональной деятельности[4,22].

На основе анализа ведущих видов профессиональной деятельности культурологов (трансляция культурных знаний и сохранение культурного наследия) пришли к выво-

ду о том, что культуролог осуществляет профессиональные функции с помощью функций языка. Язык выступает инструментом выполнения профессиональных действий культуролога. Через реализацию языковых функций (коммуникативная и культурная) происходит межкультурное взаимодействие[5,72]. В процессе профессиональной подготовки культурологу необходимо формировать такое личностное новообразование как межкультурная компетентность, которое отражает природу межкультурного взаимодействия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013–2020г. <http://минобрнауки.рф/документы/3409>.
2. Дудович Д.Л. Формирование межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд.пед.наук/ Д.Л. Дудович. – Самара, 2013. – 20с.
3. Дудович Д.Л. Структура межкультурной компетентности студентов–будущих культурологов//Сибирский педагогический журнал.– №3. – 2012. – С.43–48.
4. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии: материалы международной научно–практической конференции. – М.: СФГА, 2008. – 219 с.
5. Левченко В.В., Дудович Д.Л. Иностранный язык как средство формирования межкультурной компетентности: монография – Самара: Изд–во "Самарский университет", 2013. – 190с.
6. Левченко В.В., Дудович Д.Л. Сущность категории "межкультурное взаимодействие" // Межкультурное взаимодействие в современном мире: материалы и доклады международного культурно–образовательного форума 24–26 марта 2014. – Самара: "Институт анализа экономики города и региона, 2014. – С. 218–225.
7. Постникова Е.В. Английский язык (для подготовки к экзамену): учебное пособие / Е.В. Постникова. – Самара: Изд–во "Самарский университет", 2015. – 56с.
8. Слепович В.С. Межкультурная коммуникация = Intercultural Communication Course Pack: Учебное пособие / В.С. Слепович. – Мн.: БГУ, 2006. – 295с.
9. Cultural Awareness: Alan Maley, Barry Tomalin and Susan Stempleski – Oxford University Press, 1993.
10. Bob Dignen "Communicating Across Cultures" CUP 2011.

© Д.Л. Дудович, ( [dudovich@mail.ru](mailto:dudovich@mail.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С.П. Королева

# ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВЕ И СПРАВЕДЛИВОСТИ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект №14-18-00390.

## POTENTIAL OF MODERN TEXTBOOKS OF SOCIAL SCIENCE IN THE COURSE OF FORMATION AT SCHOOL STUDENTS OF IDEAS OF THE RIGHT AND JUSTICE IN THE INTERNATIONAL RELATIONS

*V. Zemlianitsin*

### Annotation

The paper considers possibilities of current Russian social science textbooks for secondary school (grades 5–11) in formation at school students of the concepts "justice" and "law" in the international relations. The author separately analyzes textbooks of 5–9 grades and 10–11 grades and draws conclusions about each step of education. The conducted analysis allows us to claim that Russian secondary school social science textbooks have potential to shape the concepts "justice" and "law" in the international relations.

**Keywords:** textbooks, social science, secondary school, international relations, justice.

*Земляничин Владимир Александрович*  
К.ист.н., доцент каф. всеобщей истории, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

### Аннотация

В статье рассмотрены возможности современных российских учебников обществознания для средней школы (5–11 классы) в формировании у школьников понятий "справедливость" и "право" в международных отношениях. Автор отдельно анализирует учебники 5–9 классов и 10–11 классов и делает выводы по каждой ступени образования. Проведенный анализ позволяет нам утверждать, что у российских учебников по обществознанию для средней школы есть потенциал, чтобы сформировать понятия "справедливость" и "право" в международных отношениях.

### Ключевые слова:

Учебники, обществознание, основная школа, международные отношения, справедливость.

**Ф**ормирование представлений о праве и справедливости у школьников, на наш взгляд, – одно из приоритетных направлений в современном обществоведческом образовании. Сформированность данных представлений, объективно являющихся системообразующими в становлении этических ценностей личности, относятся к числу показателей, отражающих достижение личностных результатов освоения основной образовательной программы общего образования, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами (далее – ФГОС) основного общего и среднего общего образования. Так, ФГОС основного общего образования среди личностных результатов освоения основной образовательной программы называет "формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре" и "развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нрав-

ственных чувств и нравственного поведения" [7, с. 5–6]. Безусловно, формирование ценностей личности, в том числе и представлений о праве и справедливости, происходит в рамках освоения программ всех учебных дисциплин, а также во внеурочной и внешкольной деятельности, но в силу предметной специфики уроки обществознания играют в данном процессе особую роль.

В силу объективных причин, таких как обострение международной обстановки, увеличения удельного веса внешней политики в общественной жизни России, активизации России на мировой арене, формирование у школьников представлений о праве и справедливости в международных отношениях представляется крайне важным. В этой связи большой интерес вызывает вопрос, какие именно представления о праве и справедливости в международных отношениях содержатся в современных учебниках обществознания. Безусловно, и личность учителя, и семья, и средства массовой инфор-

магии оказывают огромное влияние на то, какие этические ценности будут сформированы у школьников, но учебник, на наш взгляд, является той основой, которая определяет единство базовых представлений школьников по тому или иному вопросу. Поэтому источниковой базой нашего исследования стали учебники обществознания, включенные в действующий Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования [8].

Формирование у школьников понятия "справедливость" предусмотрено в разделе курса обществознания, посвященного этическим проблемам. В зависимости от линии учебников, по которой работает учитель, этот материал изучается в 6 или 7 классе. Наибольшее внимание данному вопросу уделено в линии учебников обществознания под редакцией Л.Н. Боголюбова. Авторы учебника для 7 класса, входящего в данную линию, отмечают: "справедливость заключается в том, ... чтобы каждый получал то, на что имеет право" [2, с. 80]. Здесь же отмечена и тесная связь между справедливостью и законом: "Люди издавна стремились каким-либо способом утвердить в обществе справедливость. И нашли самый надежный способ – с помощью законов"[2, с. 81]. Авторы обращают внимание школьников и на обратную зависимость: "Всегда нужно учитывать, что любое нарушение закона наносит удар по справедливости"[2, с. 86].

К проблемам международных отношений авторы учебников по обществознанию обращаются дважды: на ступени основного общего образования в 7 или 9 классе и на ступени среднего общего образования в 10 или 11 классе.

На ступени основного общего образования авторы ограничиваются, в основном, раскрытием внешних функций государства и связанных с ними вопросов национальной безопасности. Авторы учебника линии под редакцией Л.Н. Боголюбова отмечают, что "внешние функции государства включают развитие взаимовыгодного сотрудничества в различных сферах с другими странами, а также обеспечение обороноспособности страны"[4, с. 15]. При этом авторы уделяют большое внимание вопросам воинской обязанности и военной службы, делая акцент на том, что стремление к мирному сотрудничеству государств вовсе не исключает необходимости подготовки государством боеспособной армии и, следовательно, службы граждан в ее рядах [2, с. 86–89]. В то же время авторы подчёркивают, что в современном мире единственной функцией армии должна оставаться защита государства от внешних угроз, и с целью осмысленного усвоения учащимися этой идеи ставят перед ними следующие вопросы: "От кого российские военнослужащие

должны защищать Отечество в наши дни? Какие угрозы возникают для нашей страны в начале XXI в.?" [2, с. 89]. По мнению самих авторов, наиболее существенными угрозами для нашей страны являются угроза ядерной войны (глобальная угроза), угроза вооруженных конфликтов на приграничных территориях (региональные угрозы) и угроза деятельности террористических организаций (частные угрозы). Авторы обращают внимание учащихся на то, что причиной возникновения большинства региональных конфликтов на границах нашей страны "были споры о принадлежности определённых территорий, религиозные столкновения, религиозная нетерпимость" [2, с. 90]. На наш взгляд, подобный подход к освещению данного вопроса является залогом успешного формирования не только представлений о справедливости в международных отношениях, но также толерантности и патриотизма.

Авторы учебника линии под редакцией Г.А. Бордовского относят к внешним функциям государства функцию обороны, дипломатическую функцию, поддержку мирового правопорядка, внешнеэкономическую функцию и культурное сотрудничество [6, с. 110–111]. Они особо подчёркивают, что "внешнеполитическая деятельность государства в современном мире будет эффективной только в том случае, если она базируется на принципах международного права, учитывает национальные, экономические, культурные и иные интересы всех народов, входящих в мировое сообщество" [6, с. 111]. Функцию обороны они считают исключительной, отмечая, что "в настоящее время мир становится все более цивилизованным, международные организации берут на себя решение конфликтов между государствами" [6, с. 110–111]. Авторы считают, что государство может использовать вооруженные силы лишь для "отражения внешнего нападения, защиты суверенитета и территориальной целостности страны" [6, с. 110].

Учебник по обществознанию для 7 класса линии под редакцией Г.А. Бордовского содержит отдельный параграф "Международные отношения и национальная безопасность", в котором авторы, развивая свою мысль о внешних функциях государства, отмечают, что "основой [международных] отношений является принцип уважения границ и независимости друг друга, ненападения, равенства, взаимной выгоды, невмешательства во внутренние дела друг друга, мирного сосуществования, исключения войны как средства политики" [6, с. 159]. В то же время они не отрицают того, что в мире сохраняется "международное соперничество за расширение своего влияния на международной арене" [6, с. 159]. Стоит также отметить, что авторы данного учебника раскрывают такие важные для понимания сущности международных отношений понятия как "национальные интересы" и "национальная безопасность". При этом к числу национальных

интересов России они относят "достойное место государства в мировом сообществе", а среди угроз национальной безопасности России называют не только прямые, но и косвенные, например, "расширение военного блока западных стран, его продвижение к российским границам" [6, с. 162]. Проблем международных отношений авторы касаются и в параграфе, посвященном глобальным проблемам современности. К числу данного рода проблем авторы относят угрозу ядерной войны и проблеме международного терроризма [6, с. 169].

Стоит особо отметить, что говоря о путях решения глобальных проблем, авторы обращают внимание учащихся на важность коллективного характера усилий всего мирового сообщества в процессе их преодоления. Они, например, отмечают, что "проблема международного терроризма ... требует для своего решения совместных действий всех стран и народов" [6, с. 176]. Авторы подчёркивают особую роль международных миротворческих организаций в процессе разрешения международных конфликтов и отводят вопросам деятельности данных организаций отдельный пункт параграфа [6, с. 160–161].

Таким образом, в современных учебниках обществознания уже на ступени основного общего образования прослеживается тенденция осуждать как несправедливые и незаконные любые проявления международной активности, нарушающие мирное сосуществование государств. Единственным оправданием использования вооруженных сил в международных отношениях авторы называют необходимость защиты государственного суверенитета и территориальной целостности государства от прямых и косвенных угроз.

Также важно отметить, что в линии учебников по обществознанию под редакцией Л.Н. Боголюбова особое внимание уделяется проблеме межнациональных отношений. И хотя данный вопрос рассматривается в контексте развития многонационального Российского государства, содержащиеся в этом разделе оценки могут быть транслированы и на проблемы международных отношений, косвенно влияя на формирование представлений школьников о справедливости в отношениях между государствами. Так, раскрывая понятие "чувство национальной гордости", авторы учебника для 8 класса отмечают, что "национальная гордость лучших русских людей включала в себя уважение к национальным чувствам других народов, признание того, что другие народы тоже имеют право на национальную гордость" [3, с. 125]. Данной, справедливой, позиции авторы противопоставляют другую – "не задумываясь, оправдывать все, что было в истории своего народа, и хорошее, и плохое, и при этом чернить все, что было в истории другого народа" [3, с. 125]. При этом авторы подчёркивают, что "такая ограни-

ченность ведёт к национальной розни, а значит, и к новым бедам не только для других народов, но и для своего собственного" [3, с. 125].

Авторы данного учебника поднимают и еще один очень важный вопрос – проблему возможности использования понятия "исторической справедливости" в межнациональных территориальных конфликтах. Они справедливо отмечают, что "если возникает территориальный спор, в качестве аргумента часто произвольно выбирают "выгодный" исторический период", а "поскольку территориальные границы не всегда чётко обозначались и неоднократно менялись, доказать что-либо трудно" [3, с. 126]. Попытки же "силой решить эту проблему ведут за собой немыслимые бедствия" [3, с. 126]. Авторы призывают адекватно относиться к своей национальной истории: "Молодое поколение не должно слепо воспринимать любые национальные традиции и обычаи. Оно должно самостоятельно определять, что в историческом опыте достойно преклонения, а что – осуждения" [3, с. 126]. По мнению авторов, "если в истории есть мрачные страницы, то воспринимать их надо соответственно – с болью и негодованием, не скрывать "неудобные" факты исторического прошлого, а оценивать их так, как они того заслуживают" [3, с. 125].

На наш взгляд, данные замечания авторов крайне важны для формирования у современных школьников адекватного представления о праве и справедливости в международных отношениях, которое должно предотвратить развитие опасной тенденции подмены истинного патриотизма национализмом и шовинизмом.

К сожалению, вопросы непосредственно международного права практически не освещены в учебниках обществознания для 5–9 классов. Исключение составляют лишь вопросы международного гуманитарного права, раскрывая которые авторы приходят к выводу о том, что "международное гуманитарное право не может исключить войну из жизни человечества, но может ограничить бедствия, вызываемые войной" [4, с. 197].

Таким образом, у школьников на ступени основного общего образования формируются лишь самые общие представления о праве и справедливости в международных отношениях. Из используемых в настоящее время в образовательной практике учебников они могут почерпнуть сведения о том, что в международных отношениях государства должны пользоваться нормами международного права, избегать войны; что нарушение норм международного права является несправедливым и недопустимым, но сведения о самих этих нормах носят крайне фрагментарный характер.

В учебниках обществознания для 10–11 классов во-

просы международного права освещены более подробно. В учебнике по обществознанию для 11 класса линии под редакцией Г.А. Бордовского данному вопросу даже посвящен отдельный параграф. Авторы отмечают, что "одним из важнейших принципов международного права и отношений между государствами стала их территориальная целостность. Это означает недопустимость каких-либо посягательств на территорию другого государства или насильственных мер, направленных против неприкосновенности ее территории" [5, с. 163]. Авторы говорят о том, что государство, нарушающее нормы международного права является государством-агрессором, а "любое насильственное удержание чужой территории или угроза ее захвата представляет собой либо аннексию, либо агрессию" [5, с. 163].

В учебнике перечислены основные принципы международных отношений: принцип мирного разрешения международных споров и конфликтов, принцип мирного сосуществования государств с различным общественным строем, признание нерушимости границ, территориальной целостности, отказ от применения силы с целью нарушения политической независимости того или иного государства, принцип равноправия и самоопределения народов, исключающий иностранную власть на территории другого государства. При этом авторы отмечают, что главный принцип международных отношений – это "невмешательство, согласно которому никакое государство или группа государств не имеют права прямо или косвенно вмешиваться во внутренние дела другого государства" [5, с. 164]. Авторы особо подчеркивают, что "принцип мирного сосуществования стал приоритетным в международных отношениях" [5, с. 304], а "современная теория глобальной безопасности основана на принципах мирного разрешения международных споров и конфликтов" [5, с. 169]. Необходимо отметить, что авторы не просто дают учащимся готовые ответы на вопросы, но и заставляют их задуматься над проблемой правового регулирования международных отношений. Например, перед учащимися ставятся вопросы: "Назовите причины, которые побудили политиков отказаться в целом от взгляда на войну как эффективное средство решения международных проблем?" [5, с. 169], "В каком случае государство можно считать ответственным за возникновение межгосударственного конфликта?" [5, с. 301], "Как вы считаете, можно ли делить современные войны на справедливые и несправедливые?" [5, с. 303]. Обращаются авторы и к историческому опыту: "Первая мировая война ярко продемонстрировала, что применение силы не только не решает существующие проблемы, но и создает новые" [5, с. 303].

Таким образом, материал данного учебника дает возможность сформировать у учащихся представление о несправедливости войны как способа разрешения меж-

дународного конфликта, об ответственности государства за нарушение принципов и норм международного права.

С другой стороны, авторы поднимают проблему относительной эффективности системы международного права. Так, они ставят перед учащимися отчасти провокационные вопросы: "Почему на протяжении всей истории человечества нарушались существующие нормы международного права?", "Являются ли нормы международного права универсальным инструментом, регулирующим вопросы войны и мира?" [5, с. 308]. Однако данные вопросы не должны создавать у учащихся представления о том, что войны неизбежны, несмотря на их несправедливость, а мирное разрешение конфликтов является утопией. Напротив, авторы говорят о необходимости совершенствования системы международного права и в этой связи вновь обращаются к историческому опыту: "Одной из причин слабости Версальской системы было то, что она в первую очередь защищала интересы таких держав, как Англия и Франция. Чьи интересы должна защищать система международного права, чтобы быть работоспособной?" [5, с. 303].

Таким образом, авторы подводят учащихся к выводу, что система международного права лишь тогда будет эффективной, когда она сама будет справедливой, и в этом случае она сможет обеспечить соблюдение справедливости в международных отношениях.

Авторы учебника обществознания для 10 класса линии под редакцией Л.Н. Боголюбова особое внимание уделяют столь актуальному вопросу международных отношений, как правовые основы противодействия терроризму. Авторы особо отмечают, что терроризм "представляет серьёзную угрозу конституционной безопасности и территориальной целостности страны" [1, с. 323] и поэтому борьба с терроризмом допускает применение военной силы. В то же время авторы подчёркивают, что "... решая задачу противодействия терроризму, Российское государство стремится к эффективному подавлению террористической деятельности в рамках действующего законодательства" [1, с. 323], в том числе международного, поскольку "... нормы международного права и международные договоры России являются составной частью ее правовой системы" [1, с. 323].

В результате проведенного анализа современных школьных учебников обществознания необходимо сделать вывод о принципиальной возможности формирования на представленном в них материале представлений о праве и справедливости в международных отношениях у выпускников общеобразовательных учреждений. Конечно, формирование данных представлений требует кропотливой работы учителя и учащихся, внимательного прочтения материалов учебника, всестороннего исполъ-

зования всех его ресурсов. Но, на наш взгляд, при условии эффективно выстроенной работы в данном направлении у учащихся могут быть сформированы представления о справедливом поведении государства на международной арене, основанном на принципах международного права, и, следовательно, созданы условия для самостоятельной адекватной оценки современных событий и процессов международной политики. В то же время необходимо отметить, что в силу своей специфики обществознание как учебный предмет рассматривает, главным образом, теоретическую сторону проблемы между-

народного права, привлекая исторический материал лишь в качестве иллюстративных примеров. Поэтому в процессе формирования устойчивых представлений учащихся о праве и справедливости в международных отношениях, как, впрочем, и в решении большинства иных образовательных задач, огромную роль играют межпредметные связи обществознания и истории. Однако в настоящее время полноценно выстроить эти связи в рамках решения интересующей нас проблемы не представляется возможным в силу фактического отсутствия соответствующего материала в учебниках всеобщей истории [9].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразоват. организаций: базовый уровень / под ред. Боголюбова Л. Н., Лазебниковой А. Ю., Телюкиной М. В. М.: Просвещение, 2014. 351 с.
2. Обществознание. 7 класс: учебник для общеобразоват. Учреждений / под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой. М.: Просвещение, 2013. 159 с.
3. Обществознание. 8 класс: учебник для общеобразоват. организаций / под ред. Боголюбова Л. Н., Лазебниковой А.Ю. М.: Просвещение, 2014. 255 с.
4. Обществознание. 9 класс: учебник для общеобразоват. Учреждений / под ред. Л.Н. Боголюбова, А.И. Матвеева. М.: Просвещение, 2014. 208 с.
5. Обществознание: 11 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: базовый уровень/ под общ. ред. Г.А. Бордовского. М.: Вентана-Граф, 2012. 320 с.
6. Соболева О.Б., Корсун Р.П. Обществознание: человек в обществе: 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / под общ. ред. Г.А. Бордовского. М.: Вентана-Граф, 2014. 208 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.
8. Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования. URL: <http://edu-fm.spb.ru/docs/federal>.
9. Kudryavtseva T., Zemlyanitsyn V. Law and justice in the discussion of military conflicts in Russian secondary school world history textbooks // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6, No 6. P. 84–90.

© В.А. Земляничин, ( [zemlyanitsin79@yandex.ru](mailto:zemlyanitsin79@yandex.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

# КОМПЛЕКС МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

## THE SET OF MODELS OF READINESS FORMATION FOR THE PROFESSIONAL MOBILITY AMONG COLLEGE STUDENTS

*R. Karelova*

### Annotation

The article suggests and theoretically reasons the set of models of readiness formation for the professional mobility among college students. This set is the cooperation of competence, process and structural–functional models.

**Keywords:** readiness for the professional mobility, college students, middle–level specialist, set of models, competence model, process model, structural–functional model.

*Карелова Рия Александровна*  
Нижнетагильский горно–  
металлургический колледж  
им. Е.А. и М.Е. Черепановых

### Аннотация

В статье предлагается и теоретически обосновывается комплекс моделей по формированию готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа. Комплекс представляет собой находящиеся в тесной связи компетентностную, процессную и структурно–функциональную модели.

### Ключевые слова:

Готовность к профессиональной мобильности, студенты колледжа, специалисты среднего звена, комплекс моделей, компетентностная модель, процессная модель, структурно–функциональная модель.

**А**нализ становления проблемы подготовки мобильных специалистов в педагогической практике позволяет говорить о том, что подготовка специалистов среднего звена, готовых к непредсказуемому будущему, не так давно стада предметом научного интереса со стороны педагогов. Это обуславливает отсутствие единства в понимании теоретико–методологических основ формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа. При этом на государственном уровне обозначается огромный дефицит в специалистах среднего звена [4, с.56]. Это еще раз подтверждает необходимость комплексного исследования проблемы формирования готовых к профессиональной мобильности выпускников учреждений среднего профессионального образования.

В своей работе, отдавая должное мнению ряда авторов (О.В. Амосова, Е.Н. Исаев, Н.С. Мерзлякова, Е.А. Никитина, М.А. Пазюкова, В.А. Сластенин) о взаимосвязанности субъектности личности и мобильности человека, мы рассматриваем субъектный опыт, накопленный студентом в процессе обучения в колледже, как фактор формирования его готовности к профессиональной мобильности. Под субъектным опытом студента мы понимаем опыт преобразования ситуаций через эффективное самоуправление студента, обусловленный опытом освоения различных видов учебно–профессиональной деятельности, постановки целей, выработки программ дей-

ствования, оценки результатов своей деятельности в различных ситуациях при решении различных учебных задач.

Для всестороннего изучения и решения указанной выше проблемы, представляется необходимым и возможным обратиться к методу моделирования как универсальному методу познания, с помощью которого можно разработать модель изучаемого процесса. Сущность моделирования, как метода познания (в том числе и в педагогике) заключается в замене изучаемого объекта моделью (объектом заместителем), в которой содержатся существенные черты, свойства, отношения объекта оригинала [3, с.12]. При этом изучение модели позволяет получить новую информацию об изучаемом объекте [2, с.23].

С помощью конкретной модели можно изучить отдельную сторону исследуемого педагогического феномена. Однако процесс подготовки готовых к профессиональной мобильности студентов не является тривиальным и требует всестороннего описания, что возможно лишь через комплекс частных моделей [6, с.126]. Так, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева отмечают, что "никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать адекватного представления об изучаемом объекте" [Там же] и считают, что для моделирования сложных систем необходим комплекс моделей. Эта точка зрения подтверждается и А.Н. Дахиным, который рассматривает

комплексный подход к моделированию как один из действенных способов повышения валидности модели (ее достоверности, адекватности) [1, с.14]. Автор отмечает, что "комплексная модель не является простой суммой составных моделей, а представляет именно систему, объединяющую составные элементы, которые сами находятся во взаимосвязи друг с другом" [Там же].

На основе анализа исследований, где рассматривалась идея комплексного моделирования, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева выделили ряд моделей, разработка которых продуктивным образом влияют на исследования в различных направлениях педагогики.

В нашем случае требуется разработать структурно-функциональную, процессную и компетентностную модели.

При этом под комплексом моделей формирования готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт у студентов колледжа мы понимаем совокупность компетентностной, структурно-функциональной и процессной моделей, каждая из которых с помощью схемы представляет значимые черты исследуемого объекта (рис. 1).

Ниже подробнее опишем каждую из входящих в состав комплекса модель.

Компетентностная модель в нашем исследовании является моделью специалиста, строящаяся на основе "требований к его конечному состоянию" [5, с.140], в ней проектируется выпускник учреждения среднего профессионального образования, готовый к проявлению профессиональной мобильности. При построении модели следует учитывать требования к будущему специалисту со стороны государства, работодателя, субъектов образовательного процесса и самого обучающегося.

На основе анализа указанных выше требований, в том числе содержания Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, а также уже существующих работ по формированию готовности к профессиональной мобильности у студентов учреждений профессионального образования, нами были выделены несколько составляющих готового к профессиональной мобильности специалиста среднего звена. Во-первых, это сформированные установки на мобильное поведение, ценностное отношение к профессиональной деятельности, направленность на самосовершенствование и саморазвитие. Во-вторых,

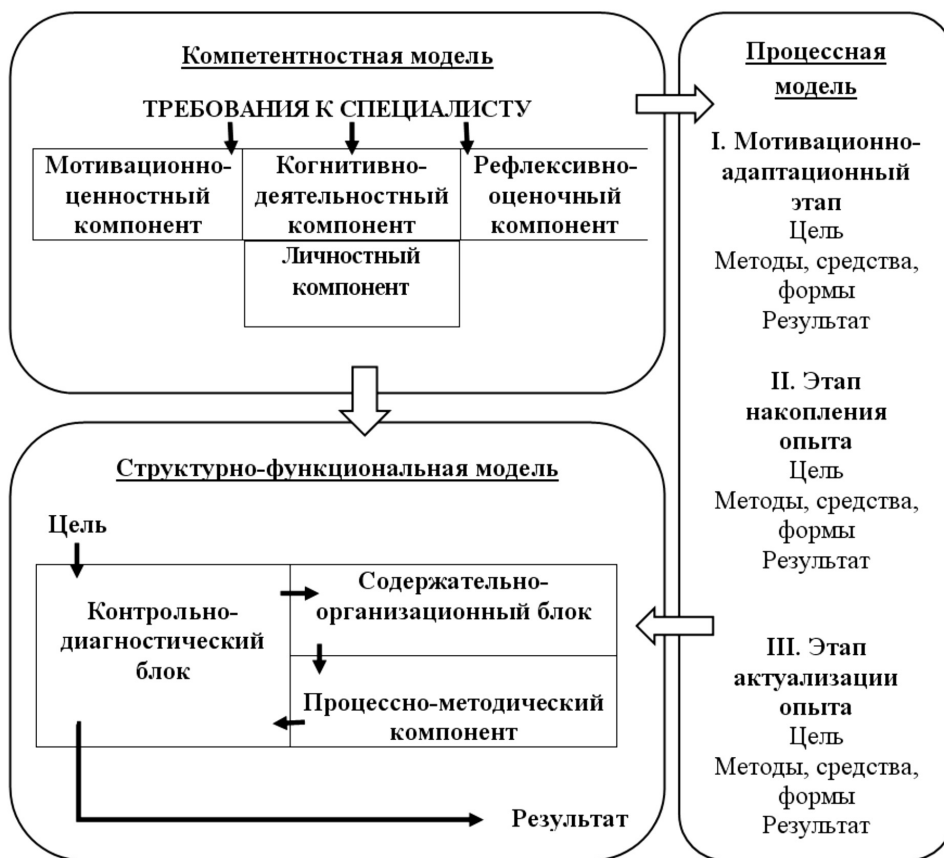


Рисунок 1. Комплекс моделей формирования готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт у студентов колледжа.



важным компонентом профессионально-мобильного специалиста, на наш взгляд, является наличие опыта решения учебных, самообразовательных задач в различных учебно-профессиональных ситуациях, в том числе нестандартных. В этот компонент входит опыт применения профессиональных знаний и умений, опыт постановки целей, планирования и организации своей деятельности, компьютерная и информационная грамотность, опыт эффективной коммуникации и самостоятельного освоения новых навыков. Третьим компонентом, влияющим на мобильность специалиста, в нашем видении является способность к оценке ситуаций и рефлексии своих способностей. Сюда входит опыт самоконтроля, самооценки, самоанализа, саморегулирования в различных учебно-профессиональных ситуациях. Кроме наличия различного рода опыта готовность к профессиональной мобильности характеризуется личностными качествами, такими как самостоятельность, инициативность, ответственность, целеустремленность.

С помощью процессной модели мы можем представить ход развития процесса формирования готовности к профессиональной мобильности будущих специалистов среднего звена через их субъектный опыт. Для этого весь процесс представляется как сменяющиеся друг друга этапы, каждый из которых направлен на формирование тех или иных компетенций, представленных в компетентностной модели. На основе анализа возрастных особенностей студентов колледжа, а также особенностей организации образовательного процесса в учреждении среднего профессионального образования, мы выделили в процессной модели три этапа: адаптационно-мотивационный, этап накопления опыта, этап актуализации опыта.

Первый этап характеризуется необходимостью адаптации студентов к новой среде, новому коллективу и особенностям образовательного процесса. Этот период совпадает с первым годом обучения и основными его задачами являются формирование устойчивых мотивов к учебно-профессиональной деятельности, интереса к будущей профессии, формирование умений самостоятельной деятельности. Адаптационно-мотивационный этап характеризуется в большей степени субъект-объектными отношениями между педагогом и студентами. Это обуславливает применяемые в этот период методы: убеждения, демонстрации, беседы, экскурсии, наблюдения и средства образовательного процесса: наглядные (в том числе видеоматериалы), общественные ресурсы.

Второй этап в нашей модели соответствует второму и третьему годам обучения студентов в колледже и его целью является накопление обучающимися субъектного опыта. Для данного этапа характерно превалирование субъект-субъектных отношений между педагогами и обучающимися. Студент должен приобрести опыт самостоятельной эффективной деятельности в различных учебно-профессиональных ситуациях. На этом этапе активно ис-

пользуются активные и интерактивные методы обучения, в том числе методы модерации, дискуссии, кейс-стади, беседы, упражнения. Средствам обучения становятся средства ИКТ, сетевые сервисы, проектная деятельность, портфолио, общественные и информационные ресурсы, наглядные материалы.

Третий этап, этап актуализации накопленного опыта, характеризуется превращением потенциально-возможных предпосылок к готовности быть мобильным на месте работы к актуальному применению своего опыта для решения реальных профессиональных ситуаций и выполнения профессиональных задач на местах производственной практики. На этом этапе активно применяются такие методы как конференция, кейс-стади, мастер-классы, метод проектов, дискуссии. В завершении этапа студенты проходят производственную практику на реальных предприятиях.

Построение процессной модели демонстрирует постепенное формирование готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа через прохождение всех указанных выше этапов, в ходе которых формируется и актуализируется субъектный опыт обучающихся.

Чтобы представить себе структуру процесса по формированию готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа через становление указанных выше компетенций, необходимо построить структурно-функциональную модель.

Рассматривая процесс формирования готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт у студентов колледжа как сложную педагогическую систему, мы выделяем в ней следующие структурные компоненты:

Целью контрольно-диагностического компонента является выявление начальных и итоговых уровней сформированности субъектности и готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа. Результаты сформированности могут быть представлены тремя уровнями: недостаточный, достаточный и высокий. Несмотря на то, что предложенные уровни носят условный характер, критериально-уровневые характеристики сформированности указанных феноменов достаточно четко отражают отличия каждого уровня. Отметим также, что диагностика осуществляется с определенной периодичностью и дает информацию об эффективности формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения. Однако более подробно о частоте периодичности диагностируемых срезов будет сказано далее. Указанный блок осуществляет диагностическую, аналитическую, корректирующую функции предложенной модели.

Содержательно-организационный компонент модели

обеспечивает целенаправленную организацию процесса формирования готовности студентов к профессиональной мобильности. Целью блока является информирование педагогического состава учебного заведения посредством специально разработанной Программы об особенностях формирования готовности к профессиональной мобильности у будущих специалистов, регламентация взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Целью процессно-методического компонента является методическое, техническое обеспечение каждого из этапов формирования готовности к профессиональной

мобильности через субъектный опыт, которые подробно были рассмотрены в процессной модели. Этот компонент выполняет обучающую, развивающую и воспитательную функции.

Подводя итоги, можно сказать о том, что каждая отдельно построенная модель из всего комплекса моделей формирования готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт позволяет рассмотреть этот сложный феномен с разных позиций, тем самым сделать исследование более эффективным и продуктивным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике/ А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. 2010. №1(3), т.2. С.11–20.
2. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика: пер. с нем / К. Ингенкамп.– М.: Педагогика, 1991. 240 с.
3. Основы внутришкольного управления / под ред. П. В. Худоминского. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
4. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/2605/BookEducation\\_02.pdf](http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/2605/BookEducation_02.pdf)
5. Ядровская, М.В. Модели в педагогике/ М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. № 366. С.139–143.
6. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

© Р.А. Карелова, ( riyu2003@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



XXII Международная специализированная выставка технологий горных разработок, обогащения, выемочной и подъемно-транспортной техники

# УГОЛЬ и МАЙНИНГ

## РОССИИ

VII Международная специализированная выставка

### ОХРАНА, БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

II Международная специализированная выставка

### НЕДРА РОССИИ

**7-10 июня 2016**  
Новокузнецк / Россия



РЕКЛАМА

**МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ:**  
 Выставочный комплекс “Кузбасская ярмарка”  
 ул. Автотранспортная, 51, г. Новокузнецк.  
 т./ф: (3843) 32-22-22, 32-11-13  
 e-mail: [transport@kuzbass-fair.ru](mailto:transport@kuzbass-fair.ru), [www.kuzbass-fair.ru](http://www.kuzbass-fair.ru)



уголь



руды



промышленные минералы



охрана и безопасность труда



Messe  
Düsseldorf

# РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСА МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕГО ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

THE RESULTS OF THE IMPLEMENTATION  
OF COMPLEX MODELS OF FORMATION  
OF READINESS FOR PROFESSIONAL  
MOBILITY AMONG COLLEGE STUDENTS  
AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ITS  
EFFECTIVE FUNCTIONING

*R. Karelova*

#### Annotation

The paper presents the results obtained in the course of pedagogical experiment on the formation of preparedness for occupational mobility among college students through a set of models and conditions for its effective functioning. The results are analyzed and investigated by means of statistical methods.

**Keywords:** readiness for professional mobility, complex models, subjective experience, college students, middle-level professionals.

*Карелова Рия Александровна*  
Нижнетагильский горно–  
металлургический колледж  
им. Е.А. и М.Е. Черепановых

#### Аннотация

В статье представлены результаты, полученные в ходе проведения педагогического эксперимента по формированию готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа посредством комплекса моделей и условий его эффективного функционирования. Полученные результаты проанализированы и исследованы с помощью статистических методов.

#### Ключевые слова:

Готовность к профессиональной мобильности, комплекс моделей, субъектный опыт, студенты колледжа, специалисты среднего звена.

Экономические, демографические изменения, происходящие в нашей стране, обуславливают необходимость подготовки кадров высокого уровня, способных не только к выполнению профессиональных обязанностей, но и к изучению инновационных технологий, позволяющих повысить производительность труда, к смене профессии в случае необходимости. То есть, подготовленный квалифицированный работник должен не просто владеть профессией, но и ориентироваться в смежных областях деятельности, быть готов к постоянному профессиональному росту. Согласно нормативным актам, выпущенным в последние годы на государственном уровне, одной из главных задач профессионального образования становится подготовка мобильных специалистов.

Чтобы проявлять профессиональную мобильность и активно развивать ее на рабочем месте, к моменту окончания учебного заведения у студента уже должен быть накоплен первичный опыт мобильного поведения при решении учебных, квазипрофессиональных, практических,

учебно–производственных задач [3].

Учитывая вышеизложенное, мы считаем необходимым и возможным формировать готовность к профессиональной мобильности будущего специалиста на этапе его профессиональной подготовки в колледже.

В свою очередь, под готовностью к профессиональной мобильности студента колледжа мы понимаем интегративное качество личности, которое характеризуется сформированными установками на возможность и необходимость самосовершенствования в профессиональной деятельности, опыте организации самостоятельной эффективной учебно–профессиональной деятельности, ее модернизации в различных ситуациях, инициируемом и рефлексированном студентом [1].

В качестве основного фактора формирования изучаемого феномена мы рассматриваем субъектный опыт студента. Мы связываем его с опытом учебно–профессиональной деятельности, накопление которого обуслов-

лено осуществлением самоуправления при решении различных учебно–профессиональных задач. При этом такой опыт осознаваем и рефлекслируем самим студентом как субъектом учебно–профессиональной деятельности, накоплен личностными смыслами студента, значимыми для него ценностями и идеалами, находится в состоянии постоянной готовности к актуализации в учебной ситуации [2].

В рамках нашего исследования был разработан комплекс моделей формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа, под которым мы понимаем совокупность компетентностной, структурно–функциональной и процессной моделей, каждая из которых с помощью схемы представляет значимые черты исследуемого объекта (рис. 1).



Рисунок 1 - Комплекс моделей формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа.

Кроме самого комплекса моделей, нами были отображены и реализованы педагогические условия его эффективного функционирования.

Таблица 1.

Состав участников эксперимента по формированию готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа.

Специальность	Курс	Кол-во студентов	Условное обозначение	Реализованные условия	
"Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования"	КГ	1-4	27	КГ-1-э	-
	ЭГ		25	ЭГ-1-э	№ 2
"Вычислительные машины, комплексы, системы и сети"	КГ	1-4	23	КГ-2-с	-
	ЭГ		21	ЭГ-2-с	№ 3
"Металлургия черных металлов"	КГ	1-4	24	КГ-3-м	-
	ЭГ		21	ЭГ-3-м	№№ 1, 2
"Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем"	КГ	1-4	25	КГ-4-п	-
	ЭГ		28	ЭГ-4-п	№№ 2, 3
"Компьютерные системы и комплексы"	КГ	1-4	32	КГ-5-с	-
	ЭГ		36	ЭГ-5-с	№№ 1, 2, 3
"Программирование в компьютерных системах"	КГ	1-4	24	КГ-6-п	-
	ЭГ		26	ЭГ-6-п	№№ 1, 2, 3

Педагогические условия мы определяем как среду, в которой эффективно формируется субъективный опыт студентов как фактор готовности студентов колледжа к профессиональной мобильности.

Таковыми условиями стали:

- ◆ реализация элективного курса "Курс успешного специалиста";
- ◆ тьюторская поддержка профессиональной подготовки в учреждении среднего профессионального образования;
- ◆ применение методов модерации в процессе подготовки будущих специалистов со средним профессиональным образованием.

Опытно–поисковая работа по формированию готовности студентов колледжа в профессиональной мобильности состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и обобщающего.

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем этапе, свидетельствовали о необходимости проведения экспериментальной работы по внедрению в образовательный процесс колледжа комплекса моделей формирования готовности студентов к профессиональной мобильности. Кроме этого, было установлено отсутствие статистически значимых различий между первоначальными уровнями сформированности субъектности студентов и их готовностью к профессиональной мобильности в контрольных и экспериментальных группах.

В экспериментальной работе приняли участие 6 контрольных и 6 экспериментальных групп, что в совокупности составило 312 студентов (табл. 1).

В образовательный процесс контрольных групп комплекс моделей не внедрялся.

Уровни сформированности субъектности студентов оценивались по следующим критериям: активность, самостоятельность, коммуникативность, ответственность, способность к самоорганизации, способность к самооценке, креативность.

Критерии оценки готовности к профессиональной мобильности были выделены на основе компонентов, составляющих структуру этого феномена (табл. 2).

Итоговая оценка уровней сформированности субъектности и готовности к профессиональной мобильности у студентов производилась на местах практики по профилю специальности.

Для наглядности полученные результаты представлены на диаграмме (рис. 2).

Как следует из данных, представленных на диаграмме, уровни сформированности субъектности студентов колледжа к концу обучения в контрольных группах идентичны. В среднем только 20 % студентов на местах практики в нестандартной ситуации проявили высокий уровень субъектности. Недостаточный уровень сформированности способностей управлять собой в изменяющихся условиях на местах практики был отмечен экспертной группой у студентов КГ-1-э в 44 % случаев, у КГ-2-с – в 40 %, КГ-3-м – в 50 %, у КГ-4-п – в 48 %, у КГ-5-с – в 41 %, у КГ-6-п – в 38 %. Эти показатели, в свою очередь, только на 20 % лучше показателей, полученных на нулевом срезе.

В экспериментальных группах наблюдается улучшение

Таблица 2.

Критерии оценки сформированности готовности к профессиональной мобильности.

Критерий	Характеристика критерия
Мотивационно-ценностный	Наличие устойчивых планов в области будущей профессиональной деятельности. Осознание необходимости быть мобильным в учебно-профессиональной деятельности. Проявление интереса к образовательному процессу и различным внеаудиторным профессионально-ориентированным мероприятиям.
Когнитивно-деятельностный	Способность успешно решать учебно-профессиональные задачи, в том числе применяя новые знания, полученные из различных источников.
Рефлексивно-оценочный	Способность оценивать результаты своей деятельности, проявление своей мобильности в учебно-профессиональной деятельности. Осознание и способность формулирования возникающих трудностей, их причин. Способность прогнозирования путей совершенствования своей деятельности и себя.
Личностный	Проявление целеустремленности, решительности, ответственности, инициативности, самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности.

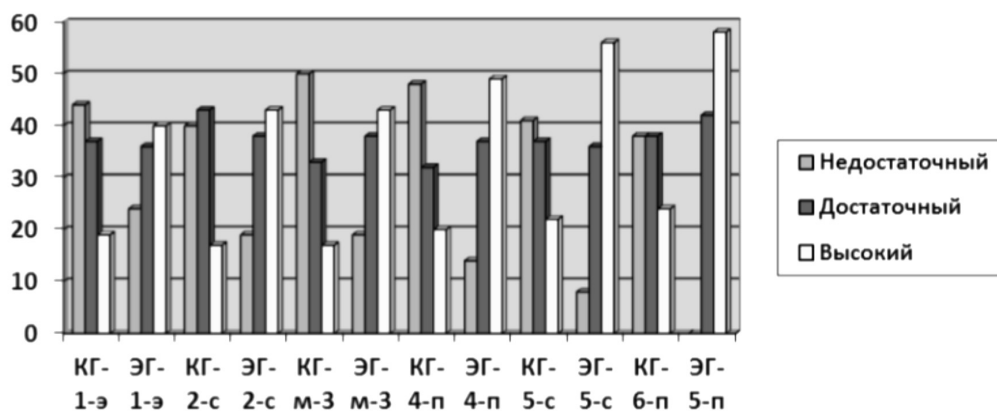


Рисунок 2. - Результаты сформированности субъектности студентов колледжа (итоговый срез), %.

ние показателей высокого и достаточного уровней сформированности субъектности студентов в зависимости от количества реализованных условий эффективного функционирования применяемом в образовательном процессе комплекса моделей. Так, в группах, где было реализовано одно педагогическое условие, группа экспертов выявила 24 и 19 % студентов с недостаточным уровнем субъектности (в группах ЭГ-1-э и ЭГ-2-с соответственно), а с высоким уровнем субъектности – 40 и 43 %. В экспериментальных группах ЭГ-3-м и ЭГ-4-п, в образовательном процессе которых предложенная модель была реализована с двумя условиями ее эффективного функционирования, было отмечено 19 и 14 % студентов с недостаточным уровнем субъектности, а также 43 и 39 % обучающихся с высоким уровнем субъектности соответственно. Из результатов, представленных выше, следует, что наибольший процент студентов с высоким уровнем субъектности наблюдается в экспериментальных группах, в образовательном процессе которых была реализована предложенная модель и все три педагогических условия ее эффективного функционирования (ЭГ-5-с – 56 %, ЭГ-6-п – 58 %). В этих же группах наименьшее количество студентов с недостаточным уровнем субъектности (3 и 0 % соответственно).

Для подтверждения результативности внедрения и реализации комплекса моделей формирования готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт у студентов колледжа и педагогических условий его эффективного функционирования был использован критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ).

При сравнении данных контрольных и экспериментальных групп мы получили следующие результаты, соответствующие уровню статистической значимости, равной 0,01 (табл. 3).

Как видно из сравнения значений критерия эмпирического распределения с табличным, в полученных нами результатах наблюдаются достоверные различия уровней субъектности студентов в группах 5-с и 6-п. В образовательном процессе экспериментальных групп данных специальностей предложенный комплекс моделей формирования готовности студентов колледжа к профессиональной мобильности через субъектный опыт был реализован со всеми условиями ее эффективного функционирования. У студентов групп, в которых комплекс моделей реализовывался с одним или двумя условиями также наблюдается положительная динамика в изменении уров-

Таблица 3.

Эмпирические значения  $\chi^2$  сравниваемых значений контрольной и экспериментальной групп.

Сравниваемые группы	Полученное значение $\chi^2$	Табличное значение $\chi^2$
КГ-1-э и ЭГ-1-э	3,648	9,210
КГ-2-с и ЭГ-2-с	5,715	
КГ-3-м и ЭГ-3-м	5,749	
КГ-4-п и ЭГ-4-п	7,294	
КГ-5-с и ЭГ-5-с	12,357	
КГ-6-п и ЭГ-6-п	12,998	

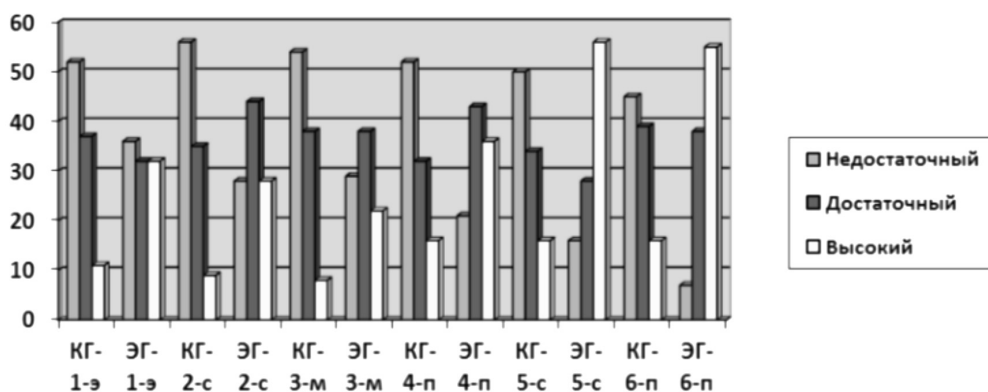


Рисунок 3. - Результаты сформированности готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа (итоговый срез), %.

ней субъектности студентов. А нарастающее значение экспериментального хи-квадрат (?2) свидетельствует об увеличении вероятности различий в уровнях сформированности субъектности студентов контрольных и экспериментальных групп по мере применения большего количества предложенных условий эффективного функционирования комплекса моделей.

Для наглядности результаты итогового среза уровня готовности к профессиональной мобильности представлены на диаграмме (рис. 3).

Как следует из данных, представленных выше, динамика изменения сформированности готовности к профессиональной мобильности у студентов, участвующих в эксперименте, в целом соответствует динамике изменения субъектности. Так, в контрольных группах наблюдается преимущественно недостаточный уровень готовности студентов к профессиональной мобильности (в одной из групп – 45 %, в остальных – более 50 %). Высокий уровень готовности к профессиональной мобильности в этих группах наблюдается не чаще, чем в 16 % случаев. В экспериментальных группах повышение уровня сформированности готовности происходит с увеличением количества реализованных педагогических условий. Так, в группах, где комплекс моделей был реализован на фоне одного педагогического условия, группа экспертов выявила 36 и 28 % студентов с недостаточным уровнем готовности (в группах ЭК-1-э и ЭК-2-с соответственно), а с высоким уровнем готовности – 32 и 28 %. В экспериментальных группах ЭГ-3-м и ЭГ-4-п, в образовательном процессе которых предложенный комплекс моделей был реализован с двумя условиями его эффективного функционирования, было отмечено 29 и 21 % студентов с недостаточным уровнем готовности, а также 22 и 36 % обучающихся с высоким уровнем готовности к профессиональной мобильности соответственно. Наибольший процент студентов с высоким уровнем готовности к профессиональной мобильности наблюдается в экспериментальных группах, в образовательном процессе которых

был реализован предложенный комплекс моделей и все три педагогических условия его эффективного функционирования (ЭГ-5-с – 56 %, ЭГ-6-п – 55 %). В этих же группах наименьшее количество студентов с недостаточным уровнем готовности (16 и 7 % соответственно).

Для подтверждения результативности внедрения и реализации комплекса моделей формирования готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт у студентов колледжа и педагогических условий его эффективного функционирования был использован критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ).

При сравнении данных контрольных и экспериментальных групп мы получили следующие результаты, соответствующие уровню статистической значимости, равной 0,01 (табл. 4).

Как видно из сравнения значений критерия эмпирического распределения с табличным, наблюдаются достоверные различия уровней сформированности готовности к профессиональной мобильности у студентов двух групп, в образовательном процессе которых предложенный комплекс моделей был реализован со всеми тремя условиями ее эффективного функционирования.

Для измерения силы и направления связи между уровнями субъектности и готовности студентов к профессиональной мобильности был использован коэффициент корреляции Пирсона r.

В табл. 5 представлены значения коэффициента r между уровнями субъектности студентов и их готовности к профессиональной мобильности в контрольных и экспериментальных группах.

Полученные значения коэффициентов корреляции для уровней субъектности студентов и сформированностью их готовности к профессиональной мобильности свидетельствуют о наличии высокой положительной связи

Таблица 4.

Эмпирические значения  $\chi^2$  сравниваемых значений контрольной и экспериментальной групп.

Сравниваемые группы	Полученное значение $\chi^2$	Табличное значение $\chi^2$
КГ-1-э и ЭГ-1-э	3,510	9,210
КГ-2-с и ЭГ-2-с	4,556	
КГ-3-м и ЭГ-3-м	5,239	
КГ-4-п и ЭГ-4-п	5,799	
КГ-5-с и ЭГ-5-с	11,247	
КГ-6-п и ЭГ-6-п	11,778	

**Таблица 5.**

Значения коэффициентов корреляции между уровнями субъектности студентов и их готовностью к профессиональной мобильности (итоговый срез).

Сравниваемые группы	Полученное значение <i>r</i>
КГ-1-э	0,736
ЭГ-1-э	0,691
КГ-2-с	0,614
ЭГ-2-с	0,504
КГ-3-м	0,636
ЭГ-3-м	0,547
КГ-4-п	0,798
ЭГ-4-п	0,769
КГ-5-с	0,773
ЭГ-5-с	0,763
КГ-6-п	0,735
ЭГ-6-п	0,623

между указанными показателями в контрольных и экспериментальных группах.

Результаты диагностики готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа, проведенной в начале и по завершении эксперимента во всех контрольных и экспериментальных группах, принимавших участие в эксперименте, представлены в табл. 6.

Для наглядности полученные результаты представлены на диаграмме (рис. 4).

На основании представленных выше данных можно сделать следующие выводы.

Во всех участвующих в эксперименте группах (как контрольных, так и экспериментальных) в течение четырех лет обучения, наблюдается положительная динамика в уровнях сформированности субъектности студентов и их готовности к профессиональной мобильности. Тем не менее, изменения уровней сформированности субъект-

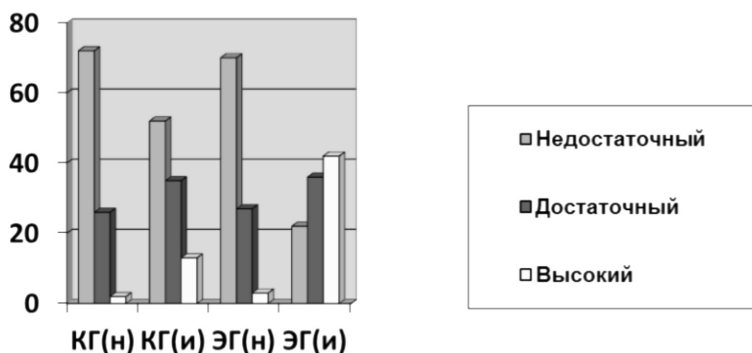


Рисунок 4. - Результаты сформированности готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа (итоговый срез), %.

**Таблица 6.**

Результаты сформированности готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа в контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) группах.

Группы		Кол-во студентов	Уровни сформированности готовности к профессиональной мобильности					
			недостаточный		достаточный		высокий	
			чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	нулевой срез	155	112	72	40	26	3	2
	итоговый срез		80	52	55	35	20	13
ЭГ	нулевой срез	157	110	70	43	27	4	3
	итоговый срез		35	22	57	36	65	42



ности и готовности к профессиональной мобильности у студентов контрольных групп незначительные. Так, в процессе всего эксперимента, студентов с недостаточным уровнем сформированности субъектности стало меньше на 18 %, а с недостаточным уровнем готовности к профессиональной мобильности – на 20 %. На итоговом срезе в контрольных группах наблюдается преимущественно недостаточный уровень сформированности готовности к профессиональной мобильности, в среднем – 51 % (в одной из групп – 45%, в остальных пяти – от 50 до 56%). Данный факт можно объяснить, прежде всего, тем, что в контрольных группах образовательный процесс осуществлялся без применения комплекса моделей формирования готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт студентов.

В экспериментальных группах наблюдается более быстрый прирост доли студентов с достаточным и высоким уровнями субъектности и их готовности к профессиональной мобильности.

На обобщающей этапе экспериментальной работы достоверность полученных результатов доказана с помо-

щью критерия хи-квадрат ( $\chi^2$ ) на уровне статистической значимости 0,01, на основании чего можно сделать вывод о целесообразности применения предложенного комплекса моделей для формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов колледжа со всеми тремя педагогическими условиями эффективного его функционирования.

Коэффициенты корреляции Пирсона, полученные в ходе обобщающего этапа экспериментальной работы, свидетельствуют о наличии высокой положительной связи между уровнем сформированности субъектности личности студента и его готовностью к профессиональной мобильности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о положительном влиянии разработанного комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования, что говорит о возможности формирования готовности к профессиональной мобильности у будущих специалистов среднего звена посредством целенаправленной, специально-организованной педагогической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гайворонская М.В. Развитие предпринимательских качеств студентов в процессе формирования профессиональной мобильности // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 90–94.
2. Лаппо Е.В. Современные подходы к изучению сущности академической мобильности // В сборнике: Ступень в педагогическую науку Материалы VI Международного форума работников образования. Центр научной мысли. Москва, 2016. С. 111–114.
3. Павловская О.Ю., Корпачева Л.Н. Готовность преподавателя технического вуза к формированию академической мобильности у студентов // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 2–2 (63). С. 44–46.

© Р.А. Карелова, ( riyu2003@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Нижнетагильский горно-металлургический колледж им. Е.А. и М.Е. Черепановых

# ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL  
CONDITIONS OF DEVELOPMENT  
OF PROFESSIONAL COMPETENCE  
MASTER OF EDUCATION  
IN THE LEARNING PROCESS

*O. Kozyreva*

**Annotation**

The article deals with the organization of the necessary organizational and pedagogical conditions of development of professional competencies of Master of Education in the learning process.

**Keywords:** Masters of education, professional competence, organizational and pedagogical conditions.

*Козырева Ольга Анатольевна*

*К.п.н., доцент каф. коррекционной педагогике, КГПУ им. В.П. Астафьева, доцент каф. педагогике и психологии с курсом ПО КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск*

**Аннотация**

В статье рассмотрены вопросы организации необходимых организационно-педагогических условий развития профессиональных компетенций магистра образования в процессе обучения.

**Ключевые слова:**

Магистры образования, профессиональные компетенции, организационно-педагогические условия.

В российской системе образования магистратура входит в структуру высшего профессионального образования. Современная двухуровневая система высшего образования дает возможность человеку дважды выбирать профиль программы: бакалавриат и магистратура. Магистратура является более гибкой в выборе. Это усиливает мотивацию и помогает осмысленно подойти к выбору профессии.

Концептуальной основой магистратуры являются непрерывность и преемственности ступеней высшего образования, т.е. его многоуровневость.

Многоуровневость предполагает организацию образовательного процесса в несколько этапов. Каждый из них имеет собственные конкретные цели, сроки и особенности организации учебного процесса. На каждом этапе образования создаются условия для достижения обучающимся определенного уровня образованности.

Преимущества многоуровневой системы образования состоит в том, что магистратура: принимает в свои ряды взрослых людей, стремящихся получить второе (или более) образование; реализовать индивидуальную траекторию обучения; является реальной возможностью вооружить магистра компетенциями, которые не были

включены (по той или иной причине) в достаточно жесткие рамки стандартов полного высшего образования; способствует выработке у магистров универсального подхода к профессиональной деятельности; позволяет усилить дисциплины специализации, увеличить исследовательские проекты и производственную практику; позволяет осуществить плавный переход из одной специальности в другую (или дополнить базовое образование).

Магистерские программы – отражение общемировой тенденции, направленной на унификацию программ и дипломов высшего образования. Магистры получают комплекс компетенций, позволяющих сразу квалифицированно выполнять определенные функции: эксперта, аналитика, разработчика, менеджера-координатора. Магистратура рассматривается как реальная альтернатива второму высшему образованию.

Высококвалифицированные кадры с магистерским уровнем образования требуются не только в вузах в качестве преподавателей или в исследовательских организациях, но и в организациях самых разных сфер деятельности [9].

Исследователи отмечают принципиальное изменение технологии обучения, повышение фундаментальности образования на этапе бакалавриата и роли исследова-

тельской и самообразовательной деятельности магистров в процессе обучения.

Анализируя новый федеральный образовательный стандарт высшего образования, мы отметили факт увеличения доли самостоятельной работы. Она занимает в среднем половину времени, отводимого на учебную дисциплину. Очевидно, что при этом повышается значение самообразовательной деятельности. Необходимо специально отметить, что значение самообразовательной деятельности выходит далеко за пределы конкретных учебных дисциплин. Самообразование является одним из основных компонентов качества обучения в магистратуре.

На современном этапе реформирования высшего образования вузы рассматривают подготовку магистров как одно из приоритетных направлений своей деятельности.

Магистерские программы носят авторский, сетевой и гибридный характер, отражая существующие в вузе научные школы, вводятся решением Ученого совета вуза, проходят аккредитацию.

На наш взгляд, необходимо создать специальные организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности магистра.

Под условием нами понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь; данные, требования, из которых следует исходить [7, С.839]; совокупность внутренних и внешних причин, условий, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его динамику и конечные результаты [6, С.270–271].

Нам близко определение понятия "условие", представленное в Словаре русского языка под редакцией А.П.Евгеньевой, в котором оно определяется как "правила, существующие, установленные в той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу; обстановка, в которой происходит, протекает что-либо" [10, С.518–519].

Для организации процесса развития профессиональной компетентности магистров мы используем специальные организационно-педагогические условия:

- ◆ модульная магистерская программа;
- ◆ обеспечение профессионально-ориентированного педагогического взаимодействия в процессе обучения в магистратуре, направленного на осознание педагогами личностного смысла обучения в магистратуре;
- ◆ использование методов активного обучения в

органичном сочетании с традиционными формами и методами;

- ◆ самодиагностика профессиональной компетентности.

Рассмотрим более подробно указанные выше организационно-педагогические условия.

### **Модульная магистерская программа**

Магистерская программа "Подготовка к профессионально-педагогической деятельности с детьми с ОВЗ" разработана сотрудниками кафедры коррекционной педагогики под руководством д.псих.н., профессора Л.П.Уфимцевой.

Программа ставит своей целью подготовить высококвалифицированных специалистов – педагогов, психологов – для координации задач специального и инклюзивного образования, социальной интеграции и реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями. Выпускники будут конкурентоспособны и востребованы в общеобразовательных школах, центрах диагностики и коррекции, реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Поскольку каждый уровень обучения имеет собственную схему, логику разворачивания образовательного процесса, т.е. различные цели и задачи была разработана модульная магистерская программа, состоящая из некоторого набора учебных модулей с определением дидактических единиц содержания образования, механизмов обратной связи, обеспечивающих не только контроль за результатами обучения, но и позволяющих учесть возникающие трудности при разработке следующего этапа или другого уровня обучения.

Использование модульного подхода в обучении позволяет связать воедино все структурные и функциональные элементы учебного процесса, более целенаправленно и методически обоснованно планировать и корректировать ход и результаты учебно-познавательной деятельности магистров. В свою очередь, учебный модуль представляет собой законченный элемент с четкой структурой плана, целей и задач работы, формируемых компетенций, форм контроля за усвоением учебного материала.

*При разработке магистерской программы необходимо руководствоваться следующими принципами:*

1. принцип комплексной оценки потенциала специалиста. Оценка характеризует потенциал специалиста в конкретной программе обучения и группе педагогов и служит основой для дальнейшего обучения и служебного продвижения;

2. принцип ориентации на развитие качеств личности педагога по всем сферам человеческой деятельности. Модульная магистерская программа создает условия для развития качеств личности специалиста, особенно в тех сферах, где он недостаточно подготовлен, и проявления его разносторонних способностей;

3. принцип целевого интенсивного обучения на базе широкого набора учебных модулей;

4. принцип системного использования методов активного обучения. Реализация активного обучения позволяет смоделировать решение педагогических проблем, возникающих при обучении и воспитании детей с ОВЗ; мобилизовать внутренний потенциал человека в игровой ситуации;

5. принцип непосредственного взаимодействия в процессе обучения;

6. принцип гибкой обратной связи с обучающимися педагогами, которая устанавливается выявлением степени удовлетворенности ими образовательным процессом в течение всего периода обучения.

7. принцип использования современных информационных технологий.

***Обеспечение профессионально – ориентированного педагогического взаимодействия в процессе обучения, направленного на осмысление и осознание педагогами личностного смысла обучения в магистратуре***

В своем исследовании мы используем понятие "профессионально ориентированное взаимодействие" и рассматриваем его как одно из организационных условий развития профессиональной компетентности магистров.

Если взаимодействие специально направлено на достижение профессионально значимых целей, предполагает разрешение учебных и практических задач, сформулированных в результате анализа реальных проблем профессиональной действительности, субъекты взаимодействия выступают в роли коллег, партнеров в профессиональной сфере и в этом взаимодействии происходит их развитие, изменение как профессионалов, то можно говорить о профессионально ориентированном взаимодействии.

***Использование методов активного обучения в органичном сочетании с традиционными формами и методами***

Отличительными особенностями активного обучения от обычного (объяснительного) являются: активизация мыслительности обучаемого путем формирования специальных условий, способствующих его активизации независимо от его желания; устойчивость и неопределенность активной мыслительности участников обучения путем удлинения времени одновременного активного включения, или же спонтанной, но очень глубокой работой мысли, позволяющей сохранять активность в те-

чение некоторого перерыва между активной работой; формирование навыков самостоятельной, творческой выработки решений в условиях игрового имитационного моделирования, повышенной мотивации и эмоциональности обучаемых; перманентные взаимные коммуникации обучаемых и преподавателей, развивают обе стороны с рефлексивных позиций; активное предъявление и использование знаний и умений педагогами.

В своем исследовании мы используем понятие "активное обучение" для обозначения в комплексе цели, содержания, форм и методов организации активной учебной деятельности магистров для развития их профессиональной компетентности в процессе обучения [1].

В основу активного обучения положено воспроизводство, с той или иной степенью адекватности, процессов, происходящих в реальной образовательной системе и их моделирование.

Среди форм организации образовательного процесса при обучении взрослых в России преобладающие позиции занимает лекторий. При таком подходе учебная активность обучающегося подменяется активностью преподавателя, что, конечно же, ни в коей мере не способствует формированию установки обучающегося на интеллектуальную и творческую самостоятельность, поисковую активность, самообразование и самосовершенствование – основных психологических механизмов обретения человеком целостной культуры и компетентности [11]. Активные методы обучения предполагают изменение характера лекционных занятий.

Деловые, ролевые, ОДИ игры по своим потенциальным возможностям позволяет формировать у магистров рефлексивное отношение к собственным способам профессиональных действий. При этом подготовка и использование ролевой игры требует от организатора не только знания специфики профессиональной деятельности участников, но и, в большей степени, знания и умения построения эффективных коммуникаций. Ролевая игра предполагает совершенствование процессов взаимодействия участников, расширение их коммуникативной компетентности.

На наш взгляд, методы стимулирования познавательной активности, а именно "мозговая атака", метод конкретных ситуаций, ролевые игры и тренинги ставят обучающихся в иную, чем при традиционном обучении позицию.

Метод анализа конкретной ситуации получил название от английского термина "case study" и буквально может быть переведен как "изучение ситуации". Он занимает особое место среди методов активного обучения как наиболее приближенный к практике школ.

Анализ конкретных ситуаций – это "глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и (или) общие характерные свойства".

В общем виде этот метод представляет собой решение профессиональных задач.

Рассмотрим следующий метод – тренинг. Тренинг позволяет не только совершенствовать профессиональные знания и навыки, но и развивать общие способности, мировоззрение, изменять внутренние установки, повышать уровень мотивации, улучшать поведение, межличностное взаимодействие. В практике используют различные виды тренинга, в зависимости от поставленной цели.

В процессе обучения в магистратуре могут использоваться инновационный, коммуникативный, организационный, рефлексивный и командный тренинги.

Для разработки и проведения тренинговых занятий ориентирами выступают три основных компонента социально–психологического тренинга: осознание человеком неадекватности реагирования в ситуации общения; формирование установки на усвоение новой информации, способствующей адекватному реагированию; усвоение необходимых способов реагирования, установок систем оценивания, делающих поведение работника в коллективе более успешным [2].

### **Самодиагностика профессиональных компетенций**

Основой для выбора именно метода самодиагностики профессиональных компетенций магистра образования служат следующие принципы: комплексность, всесторонность (в основе предлагаемой системы лежит целостная структура компетенции учителя, учитывающая все основные компоненты профессиональной деятельности: знание предмета преподавания, знание методики обучения, планирование, управление учебным процессом и т.д.); конфиденциальность; относительная объективность (данная особенность обусловлена не только комплексным характером оценки и наличием четких дифференцированных критериев, но и возможностью педагогов осуществить самодиагностику собственных профессиональных компетенций. Предлагаемый способ оценки не носит исключительно контролирующий характер, а направлен на профессиональное развитие); доверие к результатам самодиагностики; прозрачность и партнерство участников (магистр не является объектом оценки, а вовлекается в оценочный процесс [3; 13]. Это достигается за счет регулярной самооценки профессиональной деятельности).

*За основу для разработки диагностических процедур взяты:*

1. Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности А.К.Марковой [5];
2. Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями А.П.Чернявской [14];
3. Диагностика общепрофессиональных умений учителя А.П.Батраковой, И.С.Мосиной [8];
4. Самодиагностика Т.И.Фроловой "Готов ли учитель к

диалогу с учениками?" [12].

5. Лист самооценки знаний и умений учителя Т.И.Казарицкой [3].

6. Графическая запись уровня профессиональной компетентности учителя Н.В.Клюевой [4].

Диагностика является компонентом обучающей системы и непосредственно связана с ее предметной областью. В основу технологии положен механизм диагностирования с помощью комплекса показателей, состоящих из специальных критериев по определению и оценке профессиональных умений, результативности и качества деятельности учителя. В ней совмещены внешняя и внутренняя экспертиза деятельности магистра, что способствует повышению объективности в оценке его профессиональных компетенций, профессиональной культуры.

*При изучении профессиональных компетенций магистров необходимо руководствоваться следующими основными требованиями диагностики:*

1. оценка проводится не путем сравнения полученных результатов с какими–либо нормами, средними величинами, а путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностирований с целью выявления характера продвижения в развитии, профессиональном росте педагога;

2. изучение профессиональных компетенций направлено на выявление индивидуальных особенностей профессионального развития магистра;

3. диагностика профессиональных компетенций нужна не только для выявления актуального уровня, но и для определения возможных индивидуальных путей совершенствования;

4. изучение профессиональных компетенций магистра опирается на самоанализ, самодиагностику результативности профессиональной деятельности для создания мотивации самосовершенствования и профессионального развития. Уровень развития профессиональных компетенций рассматривается как содержательная характеристика деятельности магистра, а процесс самосовершенствования, профессионального роста – как развитие, смена качественно своеобразных этапов деятельности.

На уровне построения диагностической системы такой подход реализуется разработкой трех основных типов процедур: предметные диагностические задания, ситуационно–ограниченные диагностические задания, решение профессиональных задач с элементами психологического тестирования; моделирование реальных педагогических процессов или актов педагогического взаимодействия.

Таким образом, типы этих процедур различаются требуемой формой представленности знаний, умений, психологических механизмов, лежащих в основе про–

фессиональных компетенций и степенью зависимости от конкретных условий диагностической ситуации, что определяет их позитивные характеристики и внутренние ограничения.

*На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:*

1. Под условием мы понимаем правила, существующие, установленные в той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу; обстановка, в которой происходит, протекает что-либо.

2. Для развития профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, в процессе обучения в магистратуре нами сформулированы следующие организационно-педагогические условия: наличие модульной магистерской программы; обеспечение профессионально – ориентированного педагогического взаимодействия в процессе обучения, направленного на осмысление и осознание педагогами личностного смысла обучения в магистратуре; использование методов активного обучения в органичном сочетании с традиционными формами и методами; самодиагностика профессиональных компетенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Е.А., Базаров Т.Ю., Лукьянова Н.Ф. и др. Методы эффективного обучения взрослых. Учебно-методическое пособие. Москва-Берлин, 1999. 153с.
2. Активные методы обучения в системе непрерывной подготовки кадров: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Р.Ф. Жуков. Л., 1990. 127 с.
3. Казарицкая Т., Голованова И. и др. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки// Директор школы. 2002. №6. С.16-24.
4. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М.: ТЦ "Сфера". 2000. 192 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М. 1993. 198 с.
6. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: В 2ч. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч.2. 352 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М. 1990. 916 с.
8. Педагогическая диагностика в опытно-экспериментальной работе школы (книга для учителей). Изд-во Комитета по образованию Санкт-Петербурга, 1993. 85 с.
9. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов.// Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск №10. 2011. С. 29-33.
10. Словарь русского языка. В четырех томах. Т.4. С-Я/ Под.ред А.П.Евгеньевой. М.: Рус.яз., 1988. 800 с.
11. Смышляева Л.Г., Пшеничникова Т.Д. Образование взрослых: поиск научно-исследовательских приоритетов и перспектив.// Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: ПЕДАГОГИКА, выпуск №8(24). 2000. С.54-55.
12. Фролова Т.И. Готов ли учитель к диалогу с учениками?// Директор школы. 2002. №4. С.27-31
13. Фуряева Т.В. Высшее профессиональное социальное образование // Социальная педагогика в России. № 2. 2012. С. 80-82.
14. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. М.: Центр "Педагогический поиск". 2001. 176 с.

© О.А. Козырева, (kozyrevaoa@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## THE RESULTS OF THE EXPERIMENT ON PROFESSIONAL ACTIVITY FORMATION OF THE WOULD BE ECONOMISTS

*E. Postnikova*

### Annotation

The article considers the results of the experiment on professional activity formation of the would-be economists by foreign language means. The author deals with the problem of sequence and interdependence of prognostic stages due to the principle of determinism in designing and forecasting. The development of indices in cognitive, creative, emotional and reflective components of an economist model is described.

**Keywords:** experiment, professional activity, the system of prognostic skills formation, efficiency, dominant indices in components of an economist model, methodological appliances.

*Постникова Екатерина Вячеславовна*  
К.пед.н., доцент каф. иностранных языков и  
профессиональной коммуникации,  
Самарский государственный аэрокосмический  
университет им. академика С.П. Королева

### Аннотация

В статье рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке студентов – будущих экономистов к профессиональной деятельности средствами иностранного языка. Автором изучается проблема формирования умений прогнозирования, последовательность и взаимообусловленность этапов прогнозирования согласно принципу детерминированности процессов прогнозирования и проектирования. Показано развитие показателей в когнитивном, креативном, эмоционально-волевом, рефлексивном компонентах личности студентов-будущих экономистов.

### Ключевые слова:

Эксперимент, профессиональная деятельность, эффективность системы формирования умений прогнозирования, методическое сопровождение, доминантность показателей в компонентах модели личности.

**П**роблема формирования профессионально-значимых умений у студентов-будущих экономистов в процессе подготовки к профессиональной деятельности отражает социальный заказ на высококвалифицированных специалистов, сложившийся в настоящее время. Именно профессиональная подготовка, обеспечивающая развитие профессионально значимых умений, способна разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми к специалисту в профессиональной сфере, и личностной готовностью к их реализации. В новых условиях функционирования образовательной системы преподаватель вуза, выполняя профессиональные обязанности, ориентируется на цель – заложить основы профессиональной деятельности. Создаваемые методики профессиональной подготовки идентифицируются с общей системой вузовского образования. Отсутствие четких критериев сформированности умений прогнозирования, а также специальных методик измерения уровня подготовки студентов – будущих экономистов к профессиональной деятельности по прогнозированию, недостаточность развития профессионально значимых умений студентов – будущих экономистов способствовала разработке системы формирования умений прогнозирования. Целью опытно-экспериментальной работы бы-

ла разработка методического сопровождения и апробирование системы формирования умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов. Для того, чтобы выявить величину разрыва между измеряемыми показателями, результаты сравнивались на начале и в конце экспериментальной работы.

Констатирующий эксперимент направлялся на выявление уровня когнитивного, креативного, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов при анализе структуры модели личности экономиста. Анализ результатов проведенного исследования показал преобладание низкого уровня показателей компонентов (когнитивного, креативного, эмоционально-волевого, рефлексивного) в структуре модели личности экономиста. Вторая задача эксперимента состояла в определении степени сформированности умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов (аналитических, диагностических, прогностических, коррекционных). Оценка умений прогнозирования проводилась с помощью количественных показателей в пределах от +1 до -1. Результаты показали низкий уровень сформированности умений прогнозирования для большинства студентов (77% от выборки), что объясняется преобладанием установки на получение

высшего образования, а не на освоение профессиональной деятельности и выработку профессионально значимых умений [3].

В ходе констатирующего эксперимента оценивались показатели креативного компонента модели личности студентов – будущих экономистов, свидетельствующие о невысоком уровне сформированности данного компонента. Полученные данные подтверждали тот факт, что студенты не способны работать с полученной информацией и испытывают трудности при планировании профессиональных действий на этапе диагностики; не способны устанавливать скрытые связи и закономерности в возникновении и развитии ситуаций, в том числе критических; не способны обнаруживать причинно–следственные связи между явлениями и событиями, а также выявлять факторную взаимозависимость, влияющую на развитие ситуации; испытывают затруднения при создании моделей, адекватных имитируемому объекту, и отображении его в виде, доступном для понимания.

Сравнение оценок по показателям эмоционально–волевого компонента выявило низкий уровень сформированности прогностических умений. В ходе констатирующего эксперимента был обнаружен невысокий уровень сформированности показателей рефлексивного компонента, которые свидетельствуют о том, что студенты – будущие экономисты не способны осуществлять процедуру эмпирической проверки истинности научных положений. Следовательно существует необходимость введения информационных проектов, направленных на формирование коррекционных умений и ориентированных на реализацию четвертого этапа профессиональной деятельности – верификации [3]. Можем заключить, что по всем показателям определен в основном невысокий уровень диагностических умений, что может быть объяснено недостаточной насыщенностью в содержании профессиональной подготовки студентов – будущих экономистов специфики профессиональной деятельности.

Гипотетическая позиция эксперимента основывалась на предположении того, что сформированные умения прогнозирования у студентов – будущих экономистов характеризуются развитием показателей в когнитивном, креативном, эмоционально–волевом, рефлексивном компонентах.

Исследовательская работа осуществлялась в нескольких направлениях: проводилось наблюдение и анализ изменений в уровне сформированности умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов, а также в качественных характеристиках когнитивного, креативного, эмоционально–волевого, рефлексивного компонентов в структуре модели личности студента – будущего экономиста. Анализ полученных данных показал, что уровень сформированности умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов по сравнению с кон-

статирующим экспериментом имеет тенденцию к повышению, при этом 90 % составляет удовлетворенность студентов в их сформированности. Для того, чтобы уточнить тактику управления процессом формирования умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов были сопоставлены показатели когнитивного, креативного, эмоционально–волевого, рефлексивного компонентов модели личности студентов экономического факультета до и после эксперимента, а также была выявлена доминантность и взаимосвязь показателей в компонентах модели личности[6].

Результаты формирующего эксперимента представили высокий уровень показателей всех компонентов, что является свидетельством результативности разработанной и апробированной системы формирования умений прогнозирования у студентов–будущих экономистов. По всем показателям отмечена положительная динамика: когнитивный компонент дал рост от 56% до 76%, что обусловлено применением кейс–метода в обучении студентов – будущих экономистов, направленного на поиск разнообразных вариантов решения профессиональных задач, расширение базы профессиональных ситуаций; побуждающего студентов к системному анализу, синтезу информации, проектированию различных способов решения задач. Ситуации кейс–метода были классифицированы на: ситуацию–проблему, направленную на формирование умения воспринимать и извлекать информацию; ситуацию–оценку, направленную на умение синтезировать информацию и проводить ее системный анализ; ситуацию–иллюстрацию, направленную на формирование умения сравнивать и абстрагировать; ситуацию–упреждение, направленную на формирование умения проектировать [1].

Креативный компонент свидетельствовал о тенденции к повышению. Показатель "умение структурировать информацию" увеличился от 32% до 64%, показатель "умение ставить задачу" – от 24% до 56%, показатель "умение формулировать цель" – от 16% до 60%, показатель "умение планировать" – от 14% до 44%, показатель "умение принимать решение (ставить диагноз)" – от 24% до 65 %. В среднем значение показателей креативного компонента модели личности студентов – будущих экономистов увеличилось по сравнению с констатирующим экспериментом на 35,5 %. Можем заключить, что такие показатели обусловлены использованием деловых проектов в обучении иностранному языку для специальных целей, направленных на поиск определенных тактик решения соответствующих задач, заложенных в профессиональной деятельности прогнозирования; способствующих моделированию сферы профессиональной деятельности студентов – будущих экономистов.

Высокий уровень сформированности эмоционально–волевого компонента у студентов – будущих экономистов был определен на основе сравнительного анализа ре-



зультатов констатирующего и формирующего экспериментов. Рост показателей выявлен и структурирован: "умение обобщать информацию" – от 16% до 84 %, "умение моделировать информацию" – от 14 до 80 %, "умение управлять ситуацией" – от 8% до 75 %, "умение прогнозировать" – от 18% до 85%, "умение организовывать информацию" – от 20% до 78%. Заключаем, что значение показателей эмоционально-волевого компонента увеличилось в среднем на 54%, что обусловлено использованием ролевых проектов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Ролевые проекты внедрялись для формирования группы прогностических умений посредством погружения студентов в деятельность, требующую работы с профессиональной информацией: обобщение и моделирование информации; имитация видов и функций профессиональной деятельности на иностранном языке: управление явлениями, прогнозирование ситуаций в экономической сфере деятельности, организация приобретенной информации. Расширению спектра профессиональных ситуаций, способов разрешения проблем, а также способов достижения целей профессиональной деятельности поспособствовали ролевые проекты, классифицированные по направлениям деятельности экономиста (международная торговля; торговая политика; мировая экономика; международная экономическая интеграция; международная миграция; многонациональные предприятия; международный валютный рынок; движение капитала; современные международные экономические отношения; иностранные инвестиции; банки) [2].

Показатели уровня рефлексивного компонента дали также положительный рост: "умение оценивать результаты деятельности" – от 28% до 74 %, "умение анализировать полученный опыт деятельности" – 40% до 68%, "умение контролировать ситуацию" – 32% до 74%, "умение регулировать ситуацию" – 38% до 65%, "умение корректировать информацию" – от 20% до 68% , "умение рефлексировать ситуацию" – от 28% до 60%. Данные свидетельствуют о том, что значение показателей рефлексивного компонента увеличилось в среднем на 37%, что обусловлено использованием информационных проектов в процессе обучения иностранному языку студентов – будущих экономистов в неязыковом вузе. Информационные проекты структурировались по проблемам и побуждали студентов к индивидуальному самостоятель-

ному поиску, сбору и обработке информации, в результате чего студенты оценивали и анализировали приобретенный опыт и результаты деятельности; осуществляли контролирующие и регулятивные процессы, корректировали информацию, а также были способны рефлексировать ситуацию в процессе моделирования профессиональной деятельности.

Сравнив полученные результаты с материалами констатирующего эксперимента выявили доминирующие показатели компонентах модели личности будущих экономистов. Главным показателем в когнитивном компоненте является умение проводить системный анализ, что подтверждает способность студентов – будущих экономистов предпринять первый этап деятельности прогнозирования – анализ; в креативном компоненте – умение ставить диагноз, то есть реализовать второй этап прогнозирования – диагноз; в эмоционально-волевом компоненте – умение ставить прогноз, то есть осуществить третий этап прогнозирования – прогноз; в рефлексивном компоненте – умение скорректировать, что свидетельствует о готовности студента – будущего экономиста к проведению этапа верификации в профессиональной подготовке к деятельности прогнозирования. Проведя анализ результатов исследования, заключаем, что последовательность и взаимообусловленность этапов прогнозирования способствует соблюдению принципа детерминированности процессов прогнозирования и проектирования.

Ростом индекса сформированности показателей компонентов подтвердил эффективность спроектированной и апробированной системы формирования умений прогнозирования студентов – будущих экономистов. Суммарный индекс сформированности показателей компонентов отображен на графике, где Y – ось, представляющая индекс сформированности показателей компонентов модели личности студентов – будущих экономистов от –1 до +1.

Суммарный индекс подсчитывался согласно формуле:

$$J = \frac{(+1) \cdot n + (-0,5) \cdot n1 + (-0,5) \cdot n2 + (-1) \cdot n3}{N + N1 + N2 + N3}$$

где *n* – число выборов, *N* – число студентов, участвовавших в эксперименте.

Таблица 1.

Доминирующие показатели в компонентах модели личности студентов - будущих экономистов.

Этапы	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Эмоционально-волевой компонент	Рефлексивный компонент
Констатирующий эксперимент	умение сравнивать данные	умение структурировать информацию	умение организовывать информацию	умение анализировать деятельность
Формирующий эксперимент	умение проводить системный анализ	умение принимать решения (ставить диагноз)	умение ставить прогноз	умение корректировать

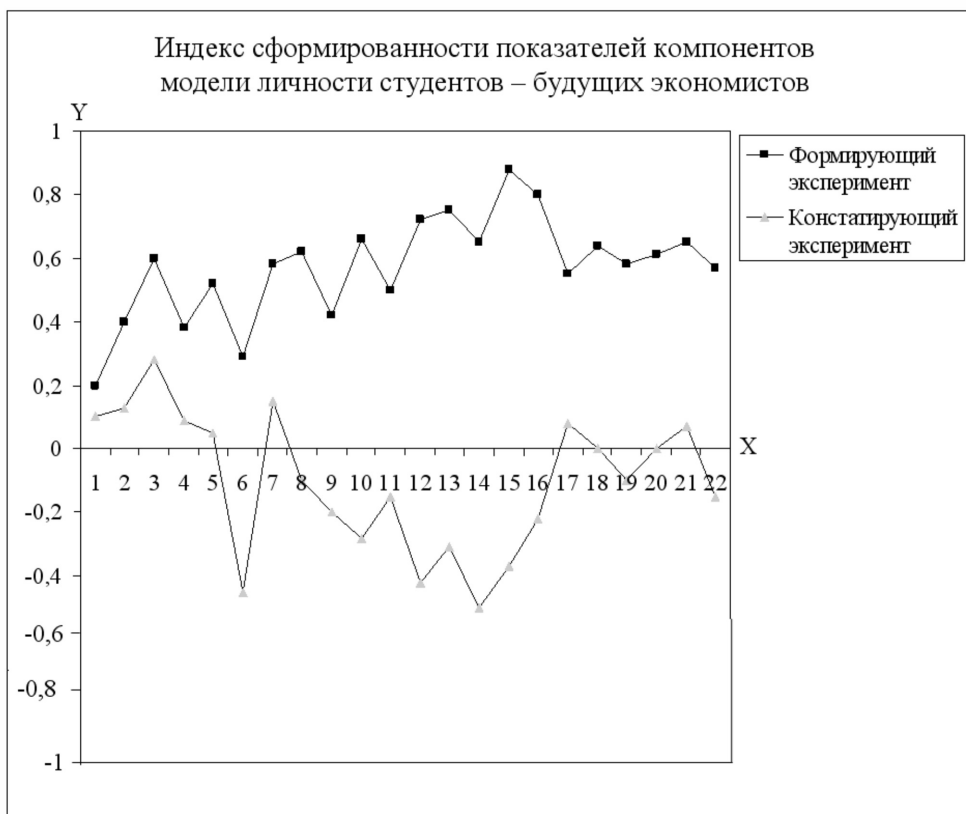


График 1.

X - ось, отображающая умения: 1-умение воспринимать и извлекать информацию; 2-умение осуществлять синтез информации; 3-умение представлять системный анализ информации; 4-умение сравнивать данные; 5-умение абстрагировать; 6-умение проектировать; 7-умение структурировать информацию; 8-умение формулировать задачу; 9-умение ставить цель; 10-умение планировать; 11-умение ставить диагноз; 12-умение обобщать информацию; 13-умение моделировать информацию; 14-умение управлять ситуацией; 15-умение прогнозировать; 16-умение реорганизовывать информацию; 17-умение оценивать результаты профессиональной деятельности; 18-умение анализировать приобретенный опыт профессиональной деятельности; 19-умение контролировать ситуацию; 20-умение регулировать ситуацию; 21-умение корректировать данные; 22-умение рефлексировать.

С целью предоставления целостного анализа сформированности умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов были проанализированы связи между компонентами модели личности, применяя корреляционный анализ данных; был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона (статистический пакет для обработки данных SPSS, EXCEL). Линейная зависимость между переменными в рамках исследования проводилась с помощью подсчета коэффициента корреляции Пирсона. Значение коэффициента корреляции варьировало в пределах от -1 до +1. При этом значение коэффициента, близкое к +1 или к -1, служило основанием для наличия значимой корреляционной зависимости между данными переменными. Значение коэффициента, близкое к 0, говорило об отсутствии связи между переменными. Положительное значение коэффициента подтверждает прямую связь между переменными (т.е. при уменьшении или увеличении значения одной переменной соответственно изменяется значение другой, при этом движение происходит в одном направлении). Отрицательное значение коэффициента свидетельствует о существовании обратной зависимости между переменными (т.е. при увеличении

или уменьшении значения одной переменной значение другой движется в противоположном направлении). Насколько значение коэффициента корреляции не случайно, высчитывается по величине значимости (Sig. (2-tailed)) – вероятности иметь большее, чем выборочное значение коэффициента корреляции.

\*\* – уровень статистической значимости 0,01. подтверждает, что вероятность наличия аналогичной корреляционной зависимости между переменными составляет 99%.

\* – уровень статистической значимости 0,05. подтверждает, что возможность наличия подобной корреляционной зависимости между переменными составляет 95%.

Матрицы констатирующего и формирующего экспериментов послужили базой для проведения анализа полученных материалов. Материалы анализа результатов констатирующего эксперимента позволили выявить взаимосвязь между: когнитивным и креативным компонентами ( $r = 0,454^*$ ); когнитивным и эмоционально-волевым компонентами ( $r = 0,428^{**}$ ); когнитивным и реф-

Таблица 2.

Корреляционная взаимосвязь между показателями компонентов модели личности студентов - будущих экономистов.

Компоненты модели личности	Показатели	КЭ	ФЭ
Когнитивный	1. Умение воспринимать и извлекать информацию	↑	↑
	2. Умение синтезировать информацию	↑	↑
	3. Умение проводить системный анализ информации	↑	↑
	4. Умение сравнивать данные	↑	↑
	5. Умение абстрагировать	↑	↑
	6. Умение проектировать	↑	↑
Креативный	1. Умение структурировать информацию	↓	↓
	2. Умение ставить задачу	↓	↓
	3. Умение формулировать цель	↓	↓
	4. Умение планировать	↑	↑
	5. Умение принимать решение (ставить диагноз)	↑	↑
Эмоционально-волевой	1. Умение обобщать информацию	↓	↓
	2. Умение моделировать информацию	↓	↓
	3. Умение управлять ситуацией	↓	↓
	4. Умение прогнозировать	↓	↓
	5. Умение организовывать информацию	↓	↓
Рефлексивный	1. Умение оценивать результаты деятельности	↓	↓
	2. Умение анализировать полученный опыт деятельности	↓	↓
	3. Умение контролировать ситуацию	↓	↓
	4. Умение регулировать ситуацию	↓	↓
	5. Умение корректировать информацию	↓	↓
	6. Умение рефлексировать ситуацию	↓	↓

лексивным компонентами ( $r = 0,328^{**}$ ); креативным и эмоционально-волевым компонентами ( $r = 0,414^{**}$ ); эмоционально-волевым и рефлексивным компонентами ( $r = 0,526^{**}$ ), что подтверждает взаимодетерминированность развития компонентов модели личности студентов – будущих экономистов. Пришли к выводу о том, что когнитивный компонент дает существенные корреляционные связи с другими компонентами. Результаты формирующего эксперимента подтвердили выявленные ранее связи между: когнитивным и креативным компонентами (была  $r = 0,454^*$ , стала  $r = 0,728^*$ ); креативным и эмоционально-волевым компонентами (была  $r = 0,414^{**}$ , стала  $r = 0,682^{**}$ ); когнитивным и рефлексивным компонентами (была  $r = 0,328^{**}$ , стала  $r = 0,833^{**}$ ). Индекс корреляции увеличился значительно, что подтверждает рост показателей в компонентах структуры личности [9].

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязь между показателями внутри компонентов. Сравнительный анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего и формирующего экспериментов выявил несоответствие доминант. Выявлено, в констатирующем и формирующем экспериментах в структурном анализе когнитивного компонента связи дали одни и те же показатели: "умение воспринимать и извлекать информацию", "умение синтезировать информацию". Между показателями креативного компонента зафиксировано наибольшее количество корреляционных связей на этапе констатирующего и формирующего экспериментов у показателей "умение ставить задачу", "умение формулировать цель", "умение принимать решение (ставить диагноз)". В структуре эмоционально-волевого компонента определены показатели, имеющие максимум корреляционных связей: "умение прогнозировать", "умение моделировать информацию". В рефлексивном компоненте выявлен главный показатель на этапе констатирующего эксперимента – "умение анализировать полученный опыт деятельности"; на этапе формирующего эксперимента – "умение корректировать информацию". Если по результатам констатирующего эксперимента самым прогрессивным был когнитивный компонент, то есть группа аналитических умений, то формирующий эксперимент интегрировал эмоционально-волевым компонент в качестве ведущего, то есть группы прогностических умений.

Можем сделать вывод, что эффективность разработанной системы формирования умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов в процессе подготовки к профессиональной деятельности подтвердилась и может использоваться при обучении иностранному языку для специальных целей в ходе решения задач профессиональной подготовки к деятельности в специальной сфере. Результаты формирующего эксперимента подтвердили гипотетическую позицию, подразумевающую увеличение показателей в компонентах структуры модели личности студентов – будущих экономистов в неязыковом вузе. Логика теоретического поиска была подтверждена результатами опытно-экспериментального исследования, которые дали положительную динамику имеющихся показателей в когнитивном (на 20%), креативном (на 35,5%), эмоционально-волевым (на 54%), рефлексивном (на 37%) компонентах модели личности в процессе подготовки студентов – будущих экономистов к профессиональной деятельности. Заключаем, что эффективность опытно-экспериментальной работы по формированию умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки означает действенность внедренной системы формирования профессионально значимых умений у студентов – будущих экономистов в неязыковом ВУЗ-е.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дудович Д.Л. Intercultural Awareness: методические рекомендации для студентов-будущих культурологов / Д.Л. Дудович. – Самара: Изд-во "Институт анализа экономики города и региона", 2014. – 48с.
2. Левченко В.В., Кашина Е.Г. Критерии отбора содержания обучения иностранным языкам студентов в вузе на основе интеграции. // Вестник Самарского государственного университета. – 2012. – №5(96). – С.48–50.
3. Постникова Е.В. Формирование умений прогнозирования у студентов-будущих экономистов: монография /Е.В. Постникова. – Самара: ООО "ОФОРТ": Самарский государственный университет, 2007. – 171 с.
4. Постникова Е.В. Английский язык (для подготовки к экзамену): учебное пособие / Е.В. Постникова. – Самара: Изд-во "Самарский университет", 2015. – 56с.
5. Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. – Саратов: Саратовский юридический институт МВД России. 2005. – 152 с.
6. Экономическое мышление: философские предпосылки: Учебное пособие /Е.Н.Калмычкова, И.Г.Чаплыгина – М.:ИНФРА – М.,2005. – 272 с.
7. Harmer ,J. 2007 The Practice of English Language Teaching. 4th ed. Harlow, UK: Pearson Longman.
8. Nation, I.S.P. Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
9. Rizo-Rodríguez, A. Review of five English language learners' dictionaries on CD-Rom. Language Learning and Technology. 12(1): p.23–42
10. Waters A.,Hutchinson T. English for Specific Purposes6 a learning-centered approach. Cambridge; Cambridge University Press. 2008. – 467 p.

# ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ КАБАРДИНО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

## INTERFERENCE IN THE CONDITIONS OF KABARDINO-RUSSIAN BILINGUISM AT AN EARLY GRADE LEVEL

*Z. Tembotova*

### Annotation

Educational and informative value of training to a foreign language of children bilingual at an early stage which is shown in earlier involving of the child in universal culture through dialogue in language new to it is conclusive. Thus the constant reference to experience of the child, the account of its mentality, perception it of the validity allows children to realise better the phenomenon of own national culture in comparison with culture of the countries of studied language. It is known that bilingual training one of most perspective directions in formation of younger schoolboys of national schools, and an essential condition for occurrence and overcoming a language interference. In this connection expedient consideration a condition of occurrence of an interference is represented at bilingual training.

**Keywords:** bilingualism, interlanguage an interference, hearing-pronunciation skills, various systems languages, a transposition, superdifferentiation, reinterpretation.

*Темботова Залина Алиевна*  
Аспирант, каф. межкультурной  
коммуникации, лингводидактики,  
педагогических технологий,  
Пятигорский Лингвистический  
Государственный Университет

### Аннотация

Неоспорима воспитательная и информативная ценность обучения иностранному языку детей билингов на раннем этапе, которая проявляется в более раннем вовлечении ребёнка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. При этом постоянное обращение к опыту ребёнка, учёт его ментальности, восприятия им действительности позволяет детям лучше осознать явления собственной национальной культуры в сравнении с культурой стран изучаемого языка. Известно, что билингвальное обучение один из наиболее перспективных направлений в образовании младших школьников национальных школ, и существенное условие для возникновения и преодоления языковой интерференции. В связи с чем целесообразным представляется рассмотрение условия возникновения интерференции при билингвальном обучении.

### Ключевые слова:

Билингвизм, межъязыковая интерференция, слухопроизносительные навыки, разносистемные языки, транспозиция, сверхдифференциация, реинтерпритация.

Для территории Кабардино-Балкарской Республики характерен субординативный кабардино-русский билингвизм в условиях национальной школы. И так в заданных условиях родным для обучаемых является кабардино-черкесский язык, при обучении которому неизбежно возникновение интерферентных и транспозиционных явлений, методы преодоления и применение которых мы рассмотрим в данной статье.

Среди методистов нет единого мнения по поводу целесообразности вовлечения родного языка учащихся в процесс обучения иностранному языку. Многочисленные опросы, беседы с учителями-практиками свидетельствуют о необходимости использования родного языка в классе, причём степень его использования, будет зависеть от уровня подготовки учеников.[3].

Показательным в этом контексте является тезис Л.В. Щербы о том, что родной язык можно исключить из про-

цесса обучения, но не из памяти учеников [9]. Данный тезис является убедительным аргументом в пользу сопоставительного изучения, формирующих триглоссию или трилингвизм. Следовательно по нашему мнению, правомерным и обоснованным представляется опора на родные (национальный и русский языки) при изучении иностранного. Задача учителя в этой ситуации, опираясь, на имеющийся языковой опыт учащихся, облегчить овладение новым иностранным языком. Процесс овладения иностранным языком, речевыми механизмами подвержен интерферирующему воздействию со стороны речевых механизмов на родном и русском языках. [5.]. Интерференция – это заимствованный из точных наук термин; в методике используется для обозначения отрицательного влияния родного языка при овладении иностранным в виде наложения навыков. Антонимом является – транспозиция, положительный перенос [1]. Так, как кабардино-русское двуязычие представляет собой контактирование двух разносистемных неродственных языков, от-

метим, что в зависимости от характера соотнесённости двух контактирующих языков интерференция может быть прямой и косвенной. Характер интерференции также зависит от языкового уровня. Прямая интерференция предполагает неосознанный перенос явлений родного языка в речь на неродном языке. Данный вид интерференции бывает более выраженной на начальном этапе овладения вторым языком и для близкородственного билингвизма. А из языковых уровней прямая интерференция больше наблюдается на лексическом уровне, например, не различение учащимися кабардинцами слов платье и рубашка (в кабардинском языке оба слова – джанэ), слов идти и ехать (в кабардинском языке им соответствует к1уэн). Косвенная интерференция выражается не в непосредственном переносе каких-либо явлений родного языка в русскую речь билингва, а в косвенном явлении специфики родного языка на его русскую речь. Такая интерференция более характерна для неблизкородственного двуязычия, так как связана с существенными различиями в системе контактирующих языков; или с полным отсутствием каких-либо категорий русского языка в родном языке, или с их существенными различиями в двух языках, или с частичным совпадением данной категории в контактирующих языках [7]. На этой основе лингвистическая сторона кабардино-русского двуязычия непосредственно связана с данными сопоставительно-типологического описания русского и кабардино-черкесского языков и теорией языковых контактов, способствующие выявлению причин интерферирующих явлений на уровне языка и речи.

*Бесспорным является мнение профессора Н.В. Барышникова о том, что прежде чем начинать бороться с интерференцией, необходимо попытаться ее предупредить на различных ее уровнях за счет следующих факторов:*

- ◆ методически грамотной организации фонетической отработки
- ◆ учебно-речевого материала;
- ◆ упреждение фонетических, лексических, грамматических трудностей;
- ◆ недопустимости нагромождения трудностей, а, следовательно, и ошибок;
- ◆ умелого использования транспозиции в обучении всем видам навыков (фонетических, лексических, грамматических).

Напомним, что фонемы английского языка можно условно разделить на три группы

- ◆ фонемы, имеющие аналоги в родном (русском) языке;
- ◆ фонемы, имеющие некоторое сходство с фонемами родного языка;
- ◆ фонемы, отсутствующие в родном языке учащихся

В целях предупреждения интерферирующего влияния родного языка на фонетическом уровне при работе над фонемами первой и второй групп следует воспользоваться транспозицией – тогда не потребуются продолжительной фонетической отработки.

Работая над фонемами третьей группы, учителю следует учесть, что они представляют наибольшую трудность для учащихся. Поэтому потребуется значительная тренировка.

Иногда целесообразна тренировка в отрыве от явления, которое провоцирует интерференцию. Любыми путями следует избегать нагромождения трудностей. Нужно, чтобы в отработываемом речевом образце была лишь одна фонетическая трудность. Это относится и к внутриязыковой интерференции [1]. Следовательно мы можем сделать вывод о том, что придерживаясь данных путей преодоления интерференции мы сможем координировать процесс преподавания иностранного языка в соответствии с языковыми возможностями детей билингвов.

*Согласимся со справедливым мнением Б.М. Джандар, которая выявляет возможные области интерференции, к которым относятся:*

1. недифференциация, проявляющаяся в игнорировании какого-либо отличительного признака в иностранном языке в связи с его отсутствием в родном или русском языке;
2. свёрхдифференциация, которая заключается в привнесение отличительного признака родного или русского языков в иностранный при его отсутствии в последнем;
3. реинтерпритация, проявляющаяся в переоценке важности некоторых незначительных признаков в иностранном языке под влиянием соответствующих отличительных признаков, являющихся существенными в родном или русском языках;
4. нарушение норм речи учащихся на иностранном языке, причиной, которых является внутриязыковая интерференция, вызываемая недостаточной сформированностью навыка владения иностранным языком или влиянием ранее усвоенного материала на иностранном языке на усваиваемый [5]. Следовательно следует подчеркнуть что для выявления областей интерференции следует выявить сходства и различия соизучаемых трех языков.

Но не все явления языковой интерференции проявляются в процессе изучения иностранного языка. На раннем этапе обучения дети с разным успехом преодолевают тенденцию к интерференции как автоматически бессознательно, так и сознательными усилиями [1] Транспо-

зиция встречается реже, и менее существенна по отношению к русскому языку, чего не скажешь об английском. В этой связи обучение произношению многих звуков в английском языке значительно облегчается за счёт транспозиционных переносов с родного на иностранный язык (например, h-хь, j-g- дж. th-в, hello-хьэ, хьэсэ, Хьэсапэ, Хьату, Jill- джыдэ, джанэ, джэду и т.д.) [2]. Следовательно мы можем сделать вывод о том, что при обучению английскому языку, кабардинский язык положительно влияет на изучение иностранного.

По справедливому мнению С.Ф. Шатилова, который считает "создание прочных иноязычных речевых навыков", способных противостоять межъязыковой интерференции, является важным фактором преодоления интерферирующего влияния речевых навыков родного и русского языков на речевые в иностранном языке [8]. Следует также обратить внимание на то, что младшие школьники, приступая к изучению иностранного языка, на данном этапе обучения недостаточно владеют русским языком, следствием сказанного нам представляется целесообразным: а) использование преимуществ, заложенных в лингвистическом опыте детей; б) подключение речевых механизмов, сформированных в родном языке учащихся. Сказанное позволит использовать субординативный билингвизм в заданных условиях триязычия и процесса по овладению иностранным языком через родной и русский язык. Данная модель даёт нам возможность связать "границы" процесса двуязычия с дидактическим триязычи-

ем, взаимодействующих трёх разносистемных языков в заданных условиях [4].

Таким образом, проведённый лингводидактический анализ условий возникновения интерференции кабардино-русского билингвизма показал, что основной путь преодоления интерференции слухопроизносительных навыков заключается в систематической и целенаправленной тренировке на базе специальных упражнений в слушании и воспроизведении.

*В рамках обучения в национальной школе на раннем этапе детей билингвов следует также учитывать:*

- ◆ учение, основанное на триязычии в согласии с национальной ментальностью;
- ◆ познавательная и продуктивная деятельность младших школьников, учитывающая их развивающиеся и индивидуальные возможности, их креативные и рефлексивные способности на раннем этапе обучения;
- ◆ возрождение национальной культуры в современных условиях через возрождение национального компонента в школе;
- ◆ родной язык, как "точка отсчёта", использование фоновых знаний и первичного лингвистического опыта детей билингвов;
- ◆ включение детей билингвов в первичную иноязычную коммуникацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы, Пятигорск изд. ПГПИИЯ, 1995. – 35–39с
2. Блягоз З.У. Адыгейско-русское двуязычие. / З.У. Блягоз.– Майкоп.: 1982.–с.3–7.
3. Гальскова Н.Д., Н.И. Гез Теория обучения иностранным языкам. Начальная школа. Учебное пособие – 3 изд., стер. М.: Академия, 2006
4. Дальдинова Э.О.–Г. Дисс. кан. пед. наук. / Э. О.–Г. Дальдинова. // Использование Калмыцких сказок в обучении чтению на иностранном языке: Немецкий язык национальная школа Калмыкии. Пятигорск.: 2004.– с 16.
5. Джандар Б.М. Теоретические основы обучения иноязычной монологической речи в условиях адыгейско-русского билингвизма. Майкоп.: 2002.– с. 15; 17–18.
6. Ильясов И.О. Теоретические основы обучения английскому языку
7. Шанская А.М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских./ А.М. Шанская. // Научные основы учебника русского языка и литературы для нерусских.– М., 1974.–с.
8. Шатилов С.Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку. / С.Ф. Шатилов. // Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе. – Л.: ЛГПИ, 1978
9. Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения: Языковая система и речевая деятельность./ Л.В. Щерба. М.: Наука, 1974.– с. 314.

## ОБУЧЕНИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЕ

### TRAINING AND ECOLOGICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS AT SIMBIRSK CHUVASH SCHOOL

*O. Terekhova*

#### Annotation

In article the pedagogical system of the outstanding educator Ivan Yakovlevich Yakovlev on training and formation of ecological culture at future teachers at Simbirsk Chuvash teacher's school, preparation them to the organization of nature protection education of pupils and the population is considered. The history of creation of a model agricultural farm which allowed pupils to consolidate the theoretical knowledge gained in classes on classes in agriculture and subjects of agriculture practically is lit, to acquaint pupils with rational methods of agriculture. Creative use of the experience which is saved up in the past on education of ecological culture at studying at modern school is noted.

**Keywords:** agriculture, agricultural farm, skilled field, theoretical and practical training, rational methods of agriculture, gardening, field husbandry, school desiatinas.

*Терехова Ольга Павловна*

*К.пед.н., доцент каф. строительных технологий, геотехники и экономики строительства Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, Чебоксары*

#### Аннотация

В статье рассматривается педагогическая система выдающегося просветителя Ивана Яковлевича Яковлева по обучению и формированию экологической культуры у будущих учителей в Симбирской чувашской учительской школе, подготовке их к организации природоохранного воспитания учащихся и населения. Освещается история создания образцовой сельскохозяйственной фермы, которая позволяла учащимся теоретические знания, полученные в классах на занятиях по сельскому хозяйству и предметам по земледелию, закреплять практически, знакомить воспитанников с рациональными приемами земледелия. Отмечается творческое использование накопленного в прошлом опыта по воспитанию экологической культуры у учащихся в современной школе.

#### Ключевые слова:

Земледелие, сельскохозяйственная ферма, опытное поле, теоретические и практические занятия, рациональные приемы земледелия, садоводство, полеводство, пришкольные участки.

**В** годы работы мерщиком И.Я. Яковлев побывал во многих чувашских уездах различных губерний Поволжья. Всюду он наблюдал темноту, бесправие и экономическую отсталость родного народа.

Кроме решения проблемы обучения и воспитания учащихся, И.Я. Яковлев мечтал и об улучшении экономического положения чувашского крестьянства. Он отмечал, что во многих местах последствия недостатка земли и ее дурных качеств дали себя знать вырождением и вымиранием населения. "Сельскохозяйственные знания, – подчеркивал просветитель, – суть главное, если не единственное, средство поднять культурный и бытовой уровень живущего в чрезвычайно тяжелых экономических условиях чувашского населения" [2, л. 8].

И.Я. Яковлев отмечал, что учителя и учительницы сельских школ ближе всех стоят к крестьянству, поэтому они могут заниматься не только обучением и воспитанием сельских детей, но и распространением сельскохозяйственных и природоохранных знаний среди населения путем бесед и наглядного примера. "Благодаря знанию

сельского хозяйства учитель лучше может упрочить свое общественное и материальное положение в деревне, получая добавку к своему скромному жалованию продукты сада, огорода, пасеки и пр." [2, л. 4–5].

Но для этого необходимо было вооружить этими знаниями и умениями самих учителей. Отсюда вытекала потребность введения в программу учебных заведений, готовящих учительские кадры, преподавания естествознания и сельскохозяйственных дисциплин, а также практические занятия по этим предметам.

Но на данном этапе воспитанники Симбирской чувашской школы из-за неимения опытного поля земледелию не обучались. И.Я. Яковлев поэтому обратился с докладной запиской в Совет Симбирского Общества сельского хозяйства с просьбой передать ферму общества со всем инвентарём в заведование чувашской школы на шесть лет. Его просьба была удовлетворена, и с весны 1893 г. школе удалось приступить к практическим занятиям по сельскому хозяйству на арендованной ферме.



Министром государственных имуществ А. Ермоловым 1 февраля 1894 г. были утверждены "Правила для преподавания сельского хозяйства в Симбирской чувашской школе":

1. С целью распространения среди инородческого населения края сельскохозяйственных знаний в Симбирской чувашской учительской школе вводятся в круг обязательных предметов обучение воспитанников сельскому хозяйству.

2. Практические занятия учащихся по сельскому хозяйству проводятся на состоящей в ведении названной школы ферме Симбирского общества сельского хозяйства.

3. Теоретические предметы по сельскохозяйственным отраслям преподаются в двух последних классах, а для практических занятий назначаются два лета: одно при переходе воспитанников из II в III класс, а другое по окончании ими полного курса.

4. Для преподавания этих предметов, для практических занятий с учениками по сельскому хозяйству и для общего заведования хозяйством фермы определяется в Учительскую школу особый учитель из лиц, окончивших курс в средних сельскохозяйственных учебных заведениях Министерства государственных имуществ, с содержанием по 700 рублей в год [2, с. 128–129].

В учебный план Симбирской чувашской школы, кроме обычных предметов, содержащихся в плане учительской семинарии, И.Я. Яковлев включил 58 часов для изучения естественных наук и земледелия. Учителями школы были составлены программы по этим предметам на основе одобренных Министерством государственных имуществ пособиям В.Г. Котельникова, В.Д. Кренке, Л.А. Потехина.

И.Я. Яковлев считал, что преподавание естествознания и сельского хозяйства имеет важное воспитательное и образовательное значение. Оно пробуждает в учениках умственную деятельность, расширяет их кругозор, вырабатывает правильное и сознательное отношение к окружающей природе, развивает наблюдательность и поддерживает привычку к физическому труду.

Учитывая то, что при изучении сельского хозяйства знание ботаники и зоологии очень важно, в Симбирской чувашской школе вначале изучали предметы естественной истории, а потом – сельскохозяйственного цикла. Во всех классах на предметы естествоведческого курса было отведено 20 часов в неделю, из них 13 – на изучение естествознания, 7 – на сельское хозяйство.

С первого по третий класс включительно учащимся школы преподавалось естествоведение, которое включало целый комплекс предметов. В 90-е годы этот курс включал в себя следующие учебные дисциплины: физику, химию, ботанику, зоологию, минералогию, анатомию, фи-

зиологию человека и растений. Был установлен порядок изучения вышеперечисленных предметов: в первом классе второго года обучения изучалась зоология. Во втором классе второго года обучения изучали ботанику. В последующих классах (2, 3 кл.) преподавалась минералогия, анатомия, физиология человека и растений.

В целом, программа курса по естествоведению была составлена исходя из практических задач, предъявляемых будущим сельским учителям жизненными условиями. Она обеспечивала учащимся не только получение теоретических знаний, но и прививала практические навыки. При изучении предметов по земледелию воспитанникам сообщали о рациональных приемах земледелия, о влиянии местных условий на урожайность, о способах увеличения плодородия почвы, об использовании удобрений, а также о борьбе с оврагами, с эрозией почвы.

Симбирская чувашская школа давала сельскохозяйственные знания не только учащимся школы, но и работающим учителям. По просьбе Симбирской губернской земской Управы учительская школа проводила бесплатные курсы садоводства и огородничества для учителей начальных сельских училищ.

После завершения в 1897 году срока аренды фермы Симбирского общества сельского хозяйства школа вынуждена была арендовать сроком до 1911 года два участка: один – с садом и огородом площадью в 1 дес.300 саж. у соседа по школе Трозиена, второй – у Симбирского губернского попечительства о детских приютах участок пахотной земли около 7 десятин, где силами учащихся были заложены опытное поле, огородное хозяйство и плодовой питомник.

31 декабря 1911 года по разрешению Министерства народного просвещения И.Я. Яковлев купил у Управления Симбирского удельного округа в 12–15 верстах от города Симбирска земельный участок общей площадью в 264 дес. 1720 кв. саж. "Согласно цели покупки участка на нем предстояло устроить в ближайшем будущем обширную сельскохозяйственную ферму соответственно климатическим, почвенным и экономическим условиям местности, с организацией полеводства с травосеянием, скотоводства с молочным хозяйством, птицеводства, пчеловодства, садоводства и огородничества", – отмечал заведующий сельскохозяйственной фермой Осип Андреев [5, л.9–10].

В апреле и мае 1913 года до начала экзаменов воспитанниками были посажены 414 яблонь, 2000 штук дичков, около 1/4 десятины столовой моркови и свеклы, сахарного гороха, репчатого лука, приготовлены паровые грядки для рассады поздней капусты и брюквы; посажено около 7 десятин картофеля и 1/4 десятины ранней капусты [6, с. 83].

Работая на сельскохозяйственной ферме, учащиеся школы практически познакомились с основами полеводства, садоводства, огородничества, пчеловодства и животноводства. Они обучались также работе на сельскохозяйственных машинах: жнейках, сеялках, сенокосилках, молотилках, соломорезках и др. Школа пропагандировала передовой опыт применения сельскохозяйственной техники. И.Я. Яковлев был членом-корреспондентом Симбирского общества сельского хозяйства, через местные магазины выписывал из Германии сеялки, веялки, трехлемешные плуги Экерта, картофелекопалки и др.

Ученикам 3 класса были розданы участки в собственность по одной грядке каждому, всего 20 грядок с тем, чтобы они обрабатывали, засевали, засаживали растениями свой участок, проводили уход и наблюдение за ним. На своих участках ученики сажали капусту разных сортов, помидоры, сеяли огурцы, репу, бобы, свеклу. До отпуска домой они наблюдали за прорастанием растений, полости, поливали и прореживали. При выполнении работ они вспоминали изученное в классе, советовались с преподавателем, обращались за справками к учебникам и к другим справочникам" [4, л. 15].

Практические занятия на ферме вызывали у воспитанников интерес к самостоятельным опытам, развивали в них навыки ведения хозяйства.

Занятия по сельскому хозяйству проводились и в женском училище, которые состояли в ознакомлении воспитанниц и слушательниц курсов с разными отраслями сельского хозяйства. "Но главным образом их обучали ведению молочного хозяйства, домоводству, огородничеству и садоводству. Они приобретали знания и умения ухаживать за молочными коровами, извлекать из молока разные продукты и хранить их" [3, л. 79].

И.Я.Яковлев считал, что предметы сельскохозяйственного цикла и практические занятия в саду, огороде, на пасеке и в поле разовьют в будущих учителях правильное и сознательное отношение к окружающему, привычку к труду. Они усваивают лучшие технические приемы, привыкают к самостоятельной деятельности, у них развивается любовь к природе.

Школа имела тесную связь с населением. Она способствовала распространению среди населения новых сортов зерновых, бобовых культур, корнеплодов, однолетних и многолетних трав, фруктовых деревьев. Крестьяне приобретали в Симбирской чувашской школе семена, рассады овощей, саженцы плодовых деревьев.

Сельскохозяйственная ферма была многоотраслевой, образцово-показательной. На ферме рабочий день учащихся равнялся 8-ми часам. В свободное от физического труда время каждый ученик вел дневник, в котором

описывал производимые им работы, ее цель, использованные технические приемы, вели метеорологические наблюдения, делали обобщение.

Н.Г. Краснов пишет: "По признанию члена Совета министерства народного просвещения Н.А. Бобровникова, в царской России не было больше ни одного педагогического учебного заведения с такой богатой сельскохозяйственной фермой, учебными мастерскими, какие имела Симбирская чувашская учительская школа" [1, с. 98].

И.Я. Яковлев в школе ввел праздники первой борозды, по случаю завершения сельскохозяйственных работ, праздник древонасаждения. Как утверждают исследователи, опубликованный "Отчет о состоянии сельскохозяйственной фермы Симбирской чувашской учительской школы" фактически является обобщением передового агрономического опыта для сельских учителей и крестьян по улучшению культуры земледелия.

И.Я. Яковлев изучал опыт учебных заведений России, в которых преподавалось сельское хозяйство. От них он получал много ценных советов об эффективной организации работы на ферме. Так, в документах Симбирской чувашской учительской школы сохранились копии с программ уроков по сельскому хозяйству Уржумского городского училища, "Правила преподавания земледелия, садоводства, огородничества и пчеловодства в Бирской инородческой учительской школе" и др.

Таким образом, Симбирская чувашская учительская школа выпускала высокообразованных учителей, хорошо подготовленных по предметам естественного цикла и сельскому хозяйству. Они оказали большое влияние на развитие просвещения, культуры и улучшения сельского хозяйства и на формирование экологической культуры чувашского народа.

Как доказывают исследователи, без знания того, как развивалась теория и практика обучения и воспитания подрастающих поколений в прошлом, невозможно научное решение вопросов образования на современном этапе. В Чувашской Республике педагогическое наследие И.Я. Яковлева широко используется в учебно-воспитательном процессе учебных заведений. В республике идет модернизация образования и воспитания подрастающего поколения. Школа должна развивать у учащихся творческое мышление, умение использовать полученные знания на практике, в жизни, как это делал в свое время выдающийся просветитель. Знания и убеждения сильны именно их практическим применением в жизни. Поэтому педагогические коллективы, опираясь на опыт И.Я. Яковлева, организуют с учащимися разнообразную деятельность с учетом требований научно-технического прогресса.

В общеобразовательной и высшей школе организо-

вано систематическое ознакомление молодежи с опытом и содержанием природоохранных работ в Симбирской чувашской школе. В этом деле большую помощь оказывают научно-исследовательские труды Н.Г. Краснова, Г.Н. Волкова, А.Е. Землякова, О.П. Тереховой, Н.Н. Андреевой, Е.Г. Шароновой и др., освещающие опыт работы выдающегося педагога-просветителя.

В республике во всех общеобразовательных школах имеются пришкольные участки, на которых заложены опытное поле, плодовый сад и питомник. Лучшие результаты опытнической работы переносятся на поля коллективных хозяйств, АПК. Овощи и фрукты, выращенные на пришкольных участках, используются для организации бесплатных обедов для учащихся в школьной столовой.

В Симбирской чувашской школе воспитанники проходили учебную практику по всем отраслям сельского хозяйства. Эта яковлевская традиция летней учебной практики практикуется и в современной школе.

В республике вошло в традицию отмечать введенные И.Я. Яковлевым праздники в честь первой борозды, окончания сева, по случаю завершения сельскохозяйственных работ, праздник древонасаждения, весной и осенью проводят экологические субботники по озеленению и благоустройству территорий предприятий, улиц и парков. Указом Президента ЧР 2005 год был объявлен "Годом парков и садов" с целью улучшения внешнего облика городов, поселков и сельских населенных пунктов, их экологического, эстетического и культурного состояния. Ежегодно весной и осенью проводятся Республиканские акции "Посади дерево и сохрани его".

Сохраняя предметную структуру учебного плана, учителя используют нетрадиционные формы и методы проведения уроков, реализуют межпредметные связи, комплексный подход к изучению отдельных тем, стараются поставить ученика на путь самостоятельного поиска.

В республике в общеобразовательных школах и вузах проводятся олимпиады по экологическим вопросам, на-

учно-практические конференции и Яковлевские чтения по проблеме "И.Я. Яковлев – основатель экологического воспитания и обучения учащихся".

Учителя руководствуются рекомендацией чувашского просветителя, чтобы превратить учебный труд в источник радости, вдохновения и развития личности. Стараются расширить знания учащихся о природе, о необходимости бережного отношения к окружающей среде, пробудить интерес к профессии хлебороба и садовода, животновода и агронома, творчески подходить к любому делу, находить ответы на вопросы жизни.

Для расширения природоведческих знаний, как и в Симбирской чувашской школе, в школах проводятся природоведческие, исторические, производственные и др. экскурсии, экскурсии-походы по родному краю.

25 апреля – день рождения И.Я. Яковлева, этот день, в соответствии с Указом президента ЧР, объявлен республиканским праздником.

Министерством образования и молодежной политики ЧР организуются экологические лагеря, совместно с Министерством экологии и природных ресурсов ЧР проводятся природоохранные акции, посвященные Всемирному Дню воды; Международному Дню птиц; Всемирному дню здоровья; Международному маршу парков, Всемирному дню Земли и др.

Школьники Чувашии ежегодно участвуют на экологическом форуме "Зелёная планета", проводимом Общероссийским общественным детским экологическим движением "Зеленая планета".

Таким образом, на современном этапе научно-педагогическая опыт просветителя чувашского народа И.Я. Яковлева по экологическому воспитанию и обучению учащихся широко внедряется в учебно-воспитательный процесс учебных заведений, одновременно формы и методы экологического воспитания и обучения подрастающего поколения расширяются и обновляются.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Краснов, Н.Г. Иван Яковлевич Яковлев. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1976. – 272 с.
2. Отчет о состоянии сельскохозяйственной фермы Симбирской чувашской учительской школы. – Симбирск, 1913. – 136 с.
3. РГИА, ф. 803, оп. 16, д. 27. – Л. 79
4. ЦГА ЧР. Ф. 207, оп. 1, д. 977. – Л.12, 13–20.
5. ЦГА ЧР, ф. 207, оп. 1, д. 881. – Л. 9–10.

## СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ЯЗЫКОВОМ ПОЛЕ

### COMPARATIVE POTENTIAL OF THE LINGUISTIC CULTUREMES IN SEMANTIC FIELDS OF THE LANGUAGE

Y. Aliyeva

#### Annotation

This paper is devoted to the linguocultural research, specifically, the informational potential of linguistic culturemes within comparative analysis is considered, types of linguocultural correlations and aspects of their deviations in Russian and British/American linguocultures are examined and cultural-conceptual componentry of linguistic culturemes are studied as the basis of language units denomination in miscellaneous linguocultures.

**Keywords:** linguistic cultureme, formal and content aspects of linguistic culturemes, realities, symmetry of the linguistic culturemes, types of asymmetry of linguistic culturemes.

**Алиева Яна Магомедсаламовна**  
Аспирант, Северо-Кавказский  
Федеральный университет,  
каф. романо-германского языкознания  
и межкультурной коммуникации

#### Аннотация

В данной работе представлены результаты исследовательской деятельности в области лингвокультурологии, в частности, рассмотрен информационный потенциал лингвокультурем в сравнительно-сопоставительном аспекте, изучаются типы соотношений и виды расхождений лингвокультурем в русской и английской/американской лингвокультурах, исследуются культурно-понятийные компоненты лингвокультурем, взятые за основу наименования языковых единиц в разноязычных культурах.

#### Ключевые слова:

Лингвокультурема, формальная и содержательная сторона лингвокультурем, реалити, симметрия лингвокультурем, типы асимметрии лингвокультурем.

Благодаря научным трудам В.В. Воробьева наиболее распространенным термином, обозначающим комплексную межуровневую единицу, представляющую собой диалектическое единство лингвистического (знак, значение) и экстралингвистического (понятие, предмет) является лингвокультурема. В отличие от слова, лингвокультурема аккумулирует в себе как собственно языковое представление, так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду. Слово соотносится с денотатом, "отсылается" как понятие, таким образом, структура лингвокультуремы оказывается более сложной, чем у собственно языковых единиц, так как к составляющим знак – значение прибавляется культурно-понятийный компонент – внеязыковое содержание лингвокультуремы. Между ними существуют диалектические отношения, состоящие в процессе установления равенства и неравенства языкового и мыслительного содержания. Через понятия производится выход на обозначаемые классы материальной и духовной культуры. Различия в наименовании реалити объясняются разной внутренней формой этого процесса, принятой в разных языках, представляющая собой признак объекта, взятый за основу наименования [2].

Лингвокультурема отражает специфику и систематизацию реалити внутри класса предметов, соотнесенных с

определенным знаком и существующих как единица смысла. Она может быть выражена словом, словосочетанием, целым текстом. Лингвокультурема имеет и коннотативный смысл, который не всегда актуализируется в сознании иноязычных воспринимающих. Она живет в языке, только пока жив ее идеологический контекст [5]. Лингвокультурема может существовать и в невербальной субстанции (к примеру, предмет искусства или быта) [3].

Содержание лингвокультуремы, находится в прямой связи с бикультурной компетенцией носителя языка. Незнание "культурного ареала" не позволяет реципиенту проникнуть в смысл текстового высказывания как отражения культурного феномена. Языковой знак, как компонент лингвокультуремы, сигнализирует не только ее поверхностное "собственно языковое значение", но и "глубинное" содержание, как факт культуры [2].

Исходя из вышеупомянутого, очень значительный объем культурнозначимой информации поступает в лингвокультурологию в результате сравнения и сопоставления лингвокультурем, вследствие выявления содержания лингвокультурем каждого из сравниваемых языков.

Однако, лингвокультуремы соотносятся и противополо-

ставляются не только на "глубинных" уровнях языка. Смысл познания как перехода от значения–намека к понятийному содержанию единицы и к предмету культуры предполагает постоянную взаимодействующую связь "значение – культурологический смысл". Эта связь предполагает противоречивое отношение языковых и внеязыковых компонентов лингвокультуры, их неравенство, различие, с одной стороны, и совпадение, тождество – с другой, в процессе познания объекта[3].

Являясь знаковой единицей лингвокультуры, лингвокультура обладает двумя сторонами: формальной (M) и содержательной (S), включающей как референциальное значение, так и национально маркированные компоненты, – и соотносится с определенным элементом действительности для выражения и обозначения некоторой реалии – предмета или ситуации (R). В лингвокультурах языковой знак (M+S) является обозначающим, а реалия (R) – обозначаемым того, что относится к культуре: предметы, функции, обычаи, факты поведения и т. п.

В лингвокультурах сосредоточен обширный материал о генезисе, историческом развитии реальности и языковой картине мира носителей того или иного языка [1, 40–48]:

1. Данные о том, что представляет собой объект, обозначаемый лингвокультурой. Например, в англоязычной культуре *cosmonaut* используется в значении советский космонавт, а *astronaut* – человек, путешествующий в космическом корабле:

*cosmonaut* – (n) a Soviet astronaut [6, 311]; *astronaut* – (n) a person who travels in a spacecraft [6, 69].

2. Данные о предназначении и функциях объекта, обозначенного лингвокультурой, в условиях, в которые поставлен этот объект. Так, английская лингвокультура *passport*, обозначающая паспорт, может использоваться гражданами англоязычных стран и для поездки за границу:

*passport* – (n) a small official book given by a government to a citizen, which proves who that person is and allows them to leave their country and enter foreign countries [6, 1016].

Русская лингвокультура паспорт обозначает использование документа только в границах Российской Федерации (для поездки за рубеж используется заграничный паспорт).

3. Данные о том, какие явления, процессы, события языковой картины мира связаны с объектом, обозначаемым лингвокультурой. Например, *White-hall* для англичан – символ британского правительства или центральная улица, где располагается правительство страны:

*White-hall* – 1. the street in London, south of Trafalgar

Square, where most of the British governments offices are; 2. the British government, especially the government departments rather than the Parliament or the Prime Minister [6, 1572].

Таким образом, в результате сопоставления лингвокультур разных языков обнаруживаются как факты симметрии, так и факты асимметрии (совпадения и несходства культурно–значимой информации соответственно), позволяющие снять интерференцию при их переводе. Асимметрия заключается в отсутствии обозначаемого или обозначающего [2], и является одной из основных преград для теоретического осмысления реалий двух и более сопоставляемых культур [1, 40–48].

Итак, лингвокультуры могут сопоставляться на уровнях своих структурных компонентов: формы (M), содержания (S) и реалий (R). На этом основании можно исчислить типы соотношения их совпадений или расхождений. Вслед за Гаком [4, 106–151], Ц.Д. Бидигаева рассмотрела типы соотношений между фактами культуры, применительно к материалу английских и русских лингвокультур. Первый тип соотношения представлен реалиями, свойственными русской культуре, но отсутствующими в Великобритании или США. Во втором типе – наоборот. В четвертом типе реалия отсутствует в обеих культурах, вследствие чего не представляет интереса в сопоставительном плане.

*Третий тип* – реалия существует в обеих культурах, при этом сходные реалии могут расходиться в некоторых оттенках и качествах своих обозначений, образуя, тем самым, следующие виды расхождений:

1. Реалии существуют в двух культурах, но имеют разное устройство и функции. Так, понятие мэра британских, американских и российских городов различаются по функциям, системе избрания, сроку полномочий:

*mayor* – (n) 1. BrE: a person elected each year by a town council to be head of that city or town. The mayor often carries out duties such as opening new buildings, entertaining important visitors, and attending public ceremonies. A mayor can be a man or a woman and is addressed as 'The Worshipful the Mayor of ...' or 'The Right Worshipful' and usually wears a large chain of office. 2. AmE: the head of government in a town or city. Mayors are usually elected by popular vote and belong to one of the main political parties. In large cities they are often very powerful, sometimes more so than the GOVERNOR of their state [6, 868].

Мэра в Великобритании избирают сроком на 1 год муниципальным советом, в отличие от мэра в России, которого избирают на 5 лет. Английский мэр наделен представительской властью – участвует в церемониях открытия, принимает гостей и присутствует в публичных

церемониях. Власть мэра в США может быть больше, чем у губернатора штата, в котором находится город.

Таким образом, рассмотренные реалии являются видовыми реалиями (гипореалиями) по отношению к родовой реалии (гиперреалии) "глава выборного органа городского самоуправления", несмотря на очевидность сходства в наименовании и основных функциях.

2. У одних и тех же реалий могут быть различные наименования, что объясняется разницей их внутренних форм, принятых в разных языках. Внутренняя форма – это признак объекта, взятый за основу наименования. Например, пролив Па-де-Кале известен англичанам как Strait-of-Dover. Причина различия в наименовании пролива объясняется природными факторами, которые принимаются в качестве точки отсчета для англичан (Dover – порт Дувр, самый восточный порт Англии, который стоит на английском берегу пролива). В русском языке используется французское название этого же пролива по наименованию самого западного порта Кале, широко используемому в международной практике.

Таким образом, типы и виды соотношений между фактами культуры могут быть представлены нами следующим образом на схеме 1.

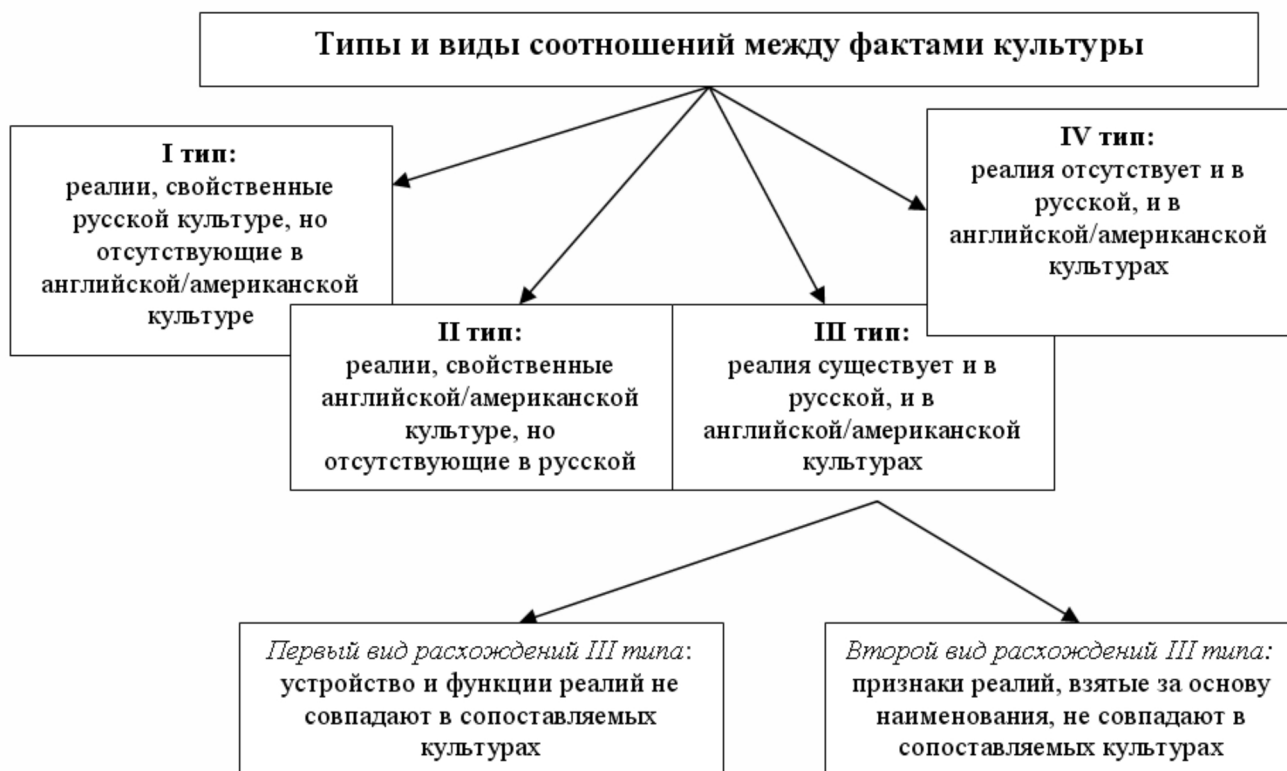
Итак, сопоставление лингвокультурем разных языковых систем позволяет выявить асимметрию в объеме и/или содержании культурно-значимой информации, которая содержится в языковых знаках.

Асимметрия имеет место и при сопоставлении языков как семиотических кодов и речевых систем. Компоненты языковых и речевых единиц потенциально могут включать в себя культурно-значимую информацию. Так, культурно-значимая информация может заключаться как в целом языковом или речевом знаке, так и в его денотативном, сигнификативном и коннотативном значениях.

*Наблюдения за особенностями языковой картины мира английской, американской и русской лингвокультур выявить следующие типы асимметрии лингвокультурем [1, 40–48]:*

1) Семиотическая асимметрия лингвокультурем-реалий (языковых знаков, называющих национальный артефакт, присутствующий только в одной из сопоставляемых культур, и не имеющий эквивалентного обозначения в другой культуре и языке). По мере вхождения реалии в культуру-реципиент, название реалии заимствуется из другого языка, либо используется дословный или объяснительный перевод. К таким реалиям относятся

Схема 1.



многие обозначения рыночной экономики, которые отсутствовали в русском языке в советский период плановой экономики. Так, в 90-х годах XX века изменения реалий экономического развития страны привели к активному заимствованию английских лингвокультурем: супер- и гипермаркет, банкомат, казино, маркетинг, логистика, селфи, пиар, электронная (пластиковая) карта и т.п.

Причиной возникновения данной асимметрии выступает отсутствие того или иного явления и его номинации в другом языке и культуре. Например, понятие *landslide* является лингвокультуремой-реалией английской культуры. Поэтому при переводе понятие *landslide* используется описательный перевод: "убедительная победа политической партии в англоязычных странах на всеобщих выборах в первом туре голосования, часто неожиданная". Предметно-понятийное содержание и соответствующий ему знак английского языка не имеют соответствия в русском языке как в виде предмета культуры, так и в виде номинативной (знаковой) единицы.

*Лингвокультуремы, асимметричные по данному типу, могут быть сгруппированы в специфические поля поля культурного пространства:*

А. Административно-территориальное устройство сопоставляемых стран. Лингвокультуремы, обозначающие административно-территориальное деление стран, образуют поле с наличием многих условностей. Так, территориальное деление России: 22 республики (*republics*), 9 краев (*krais*), 46 областей (*oblasts*), 3 города федерального значения (*federal cities*), 1 автономная область (*autonomous oblast*), 4 автономных округа (*autonomous okrug*), районы (*administrative districts* (*raions*)), города (*cities/towns*), внутригородские районы, городские округа (*city districts/city okrugs*), поселки городского типа (*urban-type settlements*), сельские поселения (*closed administrative-territorial formations*), сельские населенные пункты (*rural settlements*). Они представляют собой специфические лингвокультуремы-реалии России. Довольно часто встречается их неверный перевод: область – *region* вместо *oblast*, округ – *area*, вместо *okrug* и др.

Территориальное устройство Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии является унитарным и состоит из четырех регионов: Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии. Эти регионы различаются по политико-административному делению: Англия и Уэльс делятся на графства (*county*), которые, в свою очередь, делятся сразу на общины или приходы (*borough*), а Шотландия и Северная Ирландия делятся на графства (*county*), административные округа (*administrative district*) и, только потом, на общины или приходы (*borough*).

*Устройство Соединенных Штатов Америки следующее:*

- ◆ штаты (*states*);
- ◆ округа (*county, parish* или *borough*), меньшие чем город, или равные ему, за исключением пяти округов (*boroughs*) в составе города Нью-Йорка. В большинстве штатов округа именуются словом *county*, часто встречается неправильный перевод на русский язык – графство, по аналогии с графствами в Англии, которые также именуются *counties*. При этом, статус округов и взаимоотношения с муниципальными властями населенных пунктов сильно различаются от штата к штату;
- ◆ городские муниципалитеты и тауншипы (англ. *Township* – сельские административно-территориальные единицы, традиционно охватывающие площадь около 100 кв. км), управляющие местной жизнью населенных пунктов;
- ◆ федеральные округа, например, округ Колумбия (англ. *The District of Columbia*, или *D.C.*), равный по территории площади, занимаемой столицей страны Вашингтоном;
- ◆ федеральные территории – ряд островов, называемых территориями (англ. *Territories of the United States*) или островными территориями (англ. *Insular areas*).

Таким образом, асимметрия этих лингвокультурем-реалий выявляется во всех трех сторонах знака.

Б. Социальная или общественная жизнь. Рассмотрим английскую и американскую реалии образовательной системы двух стран – *public school*. В США *public school* – это государственная общеобразовательная школа. В Англии это закрытая частная школа, чаще элитарная:

*public school* – 1. A private fee-paying British and especially English secondary school where children usually live as well as study. Public schools are known for their high academic standards and are considered prestigious. They are expensive and attended usually by people of high social status or with a lot of money. The most famous British public schools include Eton, Harrow and Winchester [6, 1116]. 2 (especially in the USA and Scotland) A free local school controlled and paid for by the state, for children who study there but live at home' [6, 1116] ('государственная средняя общеобразовательная школа, которая находится в подчинении местного муниципалитета/штата, где дети учатся бесплатно, но живут дома').

Асимметрия этих лингвокультурем выявляется в разнице в объеме значений британской и американской реалий за счет различий в их назначении, функционировании, финансировании и статусе. В русском языке аналогичными соответствиями для английского и американского лингвокультуронимов являются, соответ-

ственно, частная школа и муниципальная средняя общеобразовательная школа.

В. Искусство и культура.

Г. Быт и повседневная жизнь общества.

Д. География и метеорология – тайга в Сибири (taiga), степь (steppe) и прерия (prairie).

Е. Религия.

2) Денотативная асимметрия лингвокультурем: языковые знаки, присутствующие в двух сопоставляемых языках, культурно-значимая информация в которых содержится в денотативном значении. Асимметрия лингвокультурем выявляется в различии конкретного вида денотата при общности сигнификата и при наличии в обоих языках лексической формы обозначения. Денотативная асимметрия лингвокультурем имеет дело с несоответствиями качественных или функциональных признаков обозначаемых реалий двух культур. Иметь место может также расхождение на уровне отношения номинации. Данное отношение связывает слово с обозначаемым объектом в пределах соответствующих лексических единиц языков. Так, верхние палаты Парламента в Великобритании и России объединены понятийной общностью: верхние палаты высшего законодательного органа власти страны. Однако существуют различия в характере формирования и функционирования этих органов. Денотативные характеристики данных реалий по-разному отражаются в английском и русском

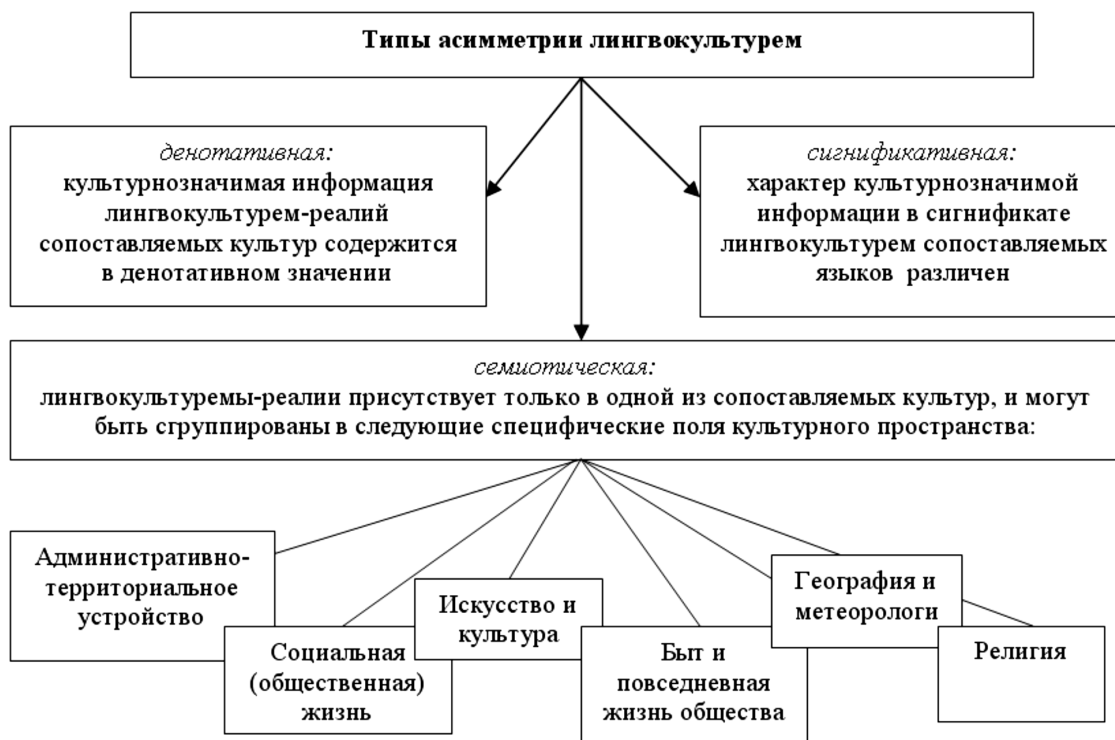
языках. В русском языке – это Совет Федерации, в котором выражается идея формирования палаты парламента от федеративных образований страны, а в английском – House of Lords, в котором выражается сведение о традиционной системе комплектования Палаты Лордов. Члены английской Палаты Лордов не избираются всенародным голосованием: либо они принадлежат к знати и наследуют право заседать в палате от отца к сыну, либо получают это право за заслуги перед страной. Такой тип касается внутренней формы слова в двух языках, обозначающих одинаковые понятия.

3) Сигнификативная асимметрия лингвокультурем. Сигнификативная культурема – языковой знак, денотат которого присутствует в сопоставляемых культурах, а характер культурно-значимой информации в его сигнификате, различен в сопоставляемых языках. Культурно-значимая информация является частью объема семантического содержания языкового знака, составляя одно из осмыслений его значения (например, верхняя Палата Лордов менее влиятельна, чем нижняя Палата Общин).

Представим классификацию типов асимметрии лингвокультурем в виде **схемы 2** (см. ниже).

Таким образом, именно лингвокультурема является сигналом, который затрагивает определенные концепты,

Схема 2.





"откликающиеся" на этот сигнал.

Она позволяет связать понятия: *язык - культура - иноязычная культура - концептуальная и языковая картина мира - языковое и когнитивное сознание - ментальность - ментальитет*.

Таким образом, в данной статье мы установили, что содержание лингвокультуры, находится в прямой связи с языковой компетенцией носителя языка, и незнание "культурного ареала" не позволяет проникнуть в смысл высказывания, как отражения культурного феномена. Лингвокультура обладает формальной и содержательной сторонами (включая языковое референциальное значение и национально маркированные компоненты смысла), соотносящиеся с реалиями. В лингвокультурах сосредоточена информация о том, что представляет собой объект, его предназначения и функции и компоненты языковой картины мира, связанные с объектом, обозначенным лингвокультурой. У симметричных, на первый взгляд, лингвокультур обнаруживаются факты асимметрии (денотативная, сигнификативная и семиоти-

ческая), учет которых позволяет осуществлять перенос и снимать интерференцию при их переводе на другой язык.

Подводя итог вышесказанному, мы можем утверждать, что культурно-значимая информация, выявляемая при сопоставлении лингвокультур, свидетельствует о том, что при формировании понятия разные языки через призму собственных культур выделяют разные смысловозначительные признаки, свойственные одному и тому же денотату. Следовательно, в каждом языке лингвокультуры образуют свое уникальное семантическое поле, компоненты которого зависят от времени места и условий их формирования. Соответственно, для выявления этих особенностей у лингвокультур разных языков, необходимо прибегать к сравнительно-сопоставительным процедурам, что открывает широкое поле для деятельности, целью которой является устойчивое формирование лингвокультурологической компетентности носителей той или иной культуры, эксплицирующих свое мировосприятие на разных языках, но способных полноценно понять друг друга в ситуации межкультурного общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бидигаева Ц.Д. Асимметрия лингвокультур // Сборник "Восток-Запад: взаимодействие языков и культур. III Международная научно-практическая конференция". Издательство ВСГУТУ. – Улан-Удэ: 2015 г. – с. 40–48.
2. Брыксина И. Е. Лингвокультура как единица содержания билингвального/бикультурного обучения иностранным языкам в высшей школе // Вестник ТГУ. 2009. №1. С. 102–110
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. – Изд-во РУДН. – М., 1997. – 133 с.
4. Гак В.Г. Использование идеи симметрии / асимметрии в лингвистике // Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1998.
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н.Щукин. – М: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
6. LDELAC – Longman Dictionary of English Language Culture / New Edition. – Essex: Longman, Pearson Education Limited, 2006. – 1620 p.

© Я.М. Алиева, ( yana.aliyeva@yandex.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## СЛОВО О МУЗЫКЕ БЕЗУМНОГО ЗОДЧЕГО: ОБ ОТНОШЕНИИ РОМАНТИЧЕСКОГО АРХИТЕКТОРА К ПРИРОДЕ И ДУХУ

**Астащенко Елена Васильевна**

*К.фил.н., докторант каф. классической литературы и славистики, Литературный институт имени А. М. Горького*

### THE LAY OF MUSIC MAD ARCHITECT: ABOUT THE ROMANTIC ARCHITECT'S ATTITUDES TO THE SPIRIT AND THE NATURE

**E. Astaschenko**

#### Annotation

The motif of madness romantic tradition of the architect explains his demiurgic claims. More difficult question of the nature of the planned architecture. It is well known that romance can cultivate ownership nature, Schelling be "absolute, contemplating himself." In this case, the artist is only the eye of nature, a piece of her, so do not draw romance nature everyday, tamed (landscape as a room in the house – the prerogative of modernity), and on the other hand, inscribe itself in cosmic context. The attitude of the hero "Russian Nights" Vl. Odоеvsky – Piranesi, rehabilitated at the Last Judgment for altruism – to reflect the nature and Masonic, anti-education in its ideological and artistic essence, the theory of prose. More than a century later, the idea of universal construction, coupled with the unique historical attempt to implement it, refracted images of Engineers A. Platonov and Zamyatin.

**Keywords:** irrealism, Art Nouveau, decadence, allusions, synesthesia, artistic synthesis, Imago Templi, musica sacra, pre-Romanticism, masonism, Aryan world-view, abstract and concrete.

#### Аннотация

Мотив сумасшествия архитектора романтическая традиция объясняет его demiургическими притязаниями. Сложнее вопрос о природе задуманного зодчества. Общеизвестно, что романтики могут культивировать сопричастность природе, быть шеллингианским "абсолютом, самого себя созерцающим". В таком случае художник лишь глаза природы, ее частичка, поэтому романтики не рисуют природу обиходной, прирученной (пейзажи как комнаты дома – прерогатива модерна), а напротив, вписывают себя в космический контекст. Отношение героя "Русских ночей" Вл. Одоевского – Пиранези, реабилитированного на Страшном суде за альтруизм, – к естеству также отражает масонскую, антипросветительскую по своей идейной и художественной сути, теорию прозы. Более века спустя идея вселенской стройки, вкупе с неповторимой исторической попыткой ее осуществления, преломляется в образах инженеров А. Платонова и Е. Замятина.

#### Ключевые слова:

Ирреализм, Модерн, декаданс, аллюзии, синестезия, художественный синтез, Imago Templi, musica sacra, предромантизм, масонизм, арийское мирозерцание, абстрактное и конкретное.

Модный в конце XIX века поиск биологических и прагматических предпосылок происхождения искусства кажется актуальным бесспорно именно для архитектуры, в основе которой изначально – дом, вытесненный с авансцены Imago Templi, противопоставившим безопасной и уютной укорененности жилища дерзновенную и аскетическую устремленность к нездешнему Богу. Если отталкиваться от этимологии, то она открывает семантическую глубину, явленную С. Аверинцевым в образе Софии, соотносенной им с идеей "arche" [1, с. 396] – изначально боговдохновенного творчества, противопоставленного самодеятельности "ahamot"; ἀρχή – и начинать, и руководить. Таким образом, амбивалентность витального и духовного, женского и мужского архитектура содержит сама по себе до полифункционального в парафразирующей ее художественной словесности, которая и запечатлевает трагическое или раздробленное сознание архитектора. Несмотря на проти-

воположные базовые свойства архитектуры – защищать от внешнего мира, и словесности – с ним связывать, оба дела вольны выбирать, быть или не быть им искусствами. При этом утрата языком функции средства общения и миропонимания, бессвязная речь, и бесцельное, бесполезное строительство расцениваются как сумасшествие. Интересна абсолютизация роли архитектора и рассказчика о нем в прозе первой трети XX века, когда искусство низвергалось от претензии стать религией до социального обеспечения.

Мотив безумия зодчего романтическая традиция объясняет его demiургическими притязаниями. Сложнее вопрос о природе задуманного зодчества. Что в основе его: Вавилонская башня, призванная собрать воедино "царство земное", или Imago Templi Небесного Иерусалима, как все движущееся незримое (душа, витализм), представленный в musica sacra или λειτουργία /общем

деле? Архитектор соперничает с Богом или соревнует Его любви к творению? Общеизвестно, что романтики могут культивировать сопричастность природе, быть шеллингианским "абсолютом, самого себя созерцающим". В таком случае художник лишь глаза природы, ее частичка, поэтому романтики не рисуют природу обиходной, контрастируя с модернистскими "пейзажами как комнатами дома" [2, с. 22], прирученной, а напротив, вписывают себя в космический контекст. Той же цели полного погружения зрителя служат нарисованные распахнутые окна и рамочные композиции картин Ф. О. Рунге. К. Д. Фридрих изображает человека со спины (но не столь малым, как восточные стаффажи), растворенного во всеобъемлющем, живом и бурном пейзаже, который свидетельствует о Божественном величии. В этой связи важен принцип Т. Коула: "Никто не знает, как часто рука Господа видна в дикой природе" [3, с. 74]. "Кубок титана" Коула дан с точки зрения Гулливера или вольтеровского рассказчика "Микромегаса" на крохотный человеческий мирок. Художник очеловечивает Вселенную, но не делает уютной. Напомнившая глобальное зодчество тварная природа, *natura naturata*, бросает вызов человеку как творцу, архитектору, *natura naturans*. Или некто незримый делает это через нее? Кажется, из земли рожденный архитектор, как древнегреческий титан или библейский, а также агадический Немврод, נִמְרוֹד / восстающий, строитель Вавилонской башни, соперничает с демиургом, производящим естество и стихии, а то и с Богом. Состязаясь с дьяволом, архитектор перенимает его черты, уподобляется ему в стремлении преступать законы, нарушать пределы, и теряет человеческое, а значит, и Божеское подобие, поэтому зодчие Метьюрина и Вл. Одоевского, ощущая себя в плену несовершенства, ограниченности смертного, грезят о бесчеловечно жестоких пытках и казнях. Какой бы стихийной и хищной не была воля к жизни человека, ему все равно не совладать с волей зверя, не ослабленного внутренней борьбой плоти и духа. Шеллингианский "гений, действующий, как природа", вдруг обнаруживает бездну в самом себе. Изначально или в процессе эволюции человек оторван от мира и замкнут в своем "плени", вследствие чего развивается не вовне, а внутрь, не физически, а духовно. В предромантизме Метьюрина еще силен просвещенческий культ гармоничного естества, поэтому только безумец задумал выстроить новый город из глыб Стоунхенджа с помощью вымышленных невероятных машин, переделав, таким образом, магическую первозданную основу с помощью изобретенной человеком техники (опять-таки отголосок безграничного доверия к разуму, но уже в больнице умалишенных). Выдумщик заменил зодчего, по сути, художника – инженером, конструктором, математиком (согласно Шеллингу и Вл. Одоевскому, исчисляющему только внешнее, лишнее духовного измерения, что и сбудется в век "двоюродного внука" Метьюрина – О. Уайльда, однако уже в начале XX века происходит реабилитация душевно-духовного по-

тенциала инженерии, озвученная, например, в "Известиях Киевского политехнического института" в статье В. Кирпичева "Значение фантазии для инженеров". Архитектор Метьюрина, движимый смутным *Imago Tempri*, из дольного источника переполняется агрессией завоевателя пространства и покорителя стихий. Строитель приравнен к полководцу, подчиняющему мусульманские страны, по общей жажде экспансии вовне и власти. Также безумный зодчий ратует за эсперанто для единого мира единоверцев, причем никому не понятного (как богослужебная латынь варварам) эсперанто, что намекает на крах Вавилонской башни и разобщенность "языков"-народов. Понятно, что соборной музыки в доме скорби нет – только одинокая тишина внутренней пустоты, которой боятся так сильно, что готовы слушать даже зверские крики и жалобные стоны соседей. "Столпотворение" непониманий, как известно, кара за гордыню состязания с Богом. С других позиций Стентон противопоставит древнегреческий миролюбивый "горизонтальный" город – заостренной, разящей, "вертикальной" архитектуре ислама. В первом случае – застывшее в камне гимнотворчество гедонизму и либеральности: форумы, театры, храмы, как и театры, посвященные наслаждениям, и бани. Во втором – высокая неприступная крепость, в которую "не могла бы проникнуть радость жизни, все отверстия были предназначены только для стрел; все говорило о военной силе и деспотическом подчинении".

Роман "Мельмот Скиталец" подводит философско-художественные итоги XVIII века. В начале следующего столетия П. Чаадаев [4], как на западе Гофман в "Элексирах дьявола", переворачивает ценностную вертикаль эпохи Просвещения, рассуждая о зодчестве. Жизнерадостная до преступности в удовлетворении утробы и амбиций натура греков, которую философ назвал гомеризмом, свои "горизонтальные" храмы расположила поближе к земле для утех земных, со всеми удобствами для тела, тогда как религиозная архитектура должна быть "бесполезна", грандиозна и "вертикальна", однако в качестве прообраза по-масонски не отрицаются и древнеегипетские пирамиды. Греческая архитектура физио-пластична, а в основе древневосточной и христианской – идеопластика, ибо "первообраз ее архитектурной красоты" не на земле: "Мысль, одиноко рвущаяся к небесам, не обыденная земная идея, а чудесное откровение, без причины и задатков на земле, увлекающее вас из этого мира и переносящее в лучший мир". Но и физио-пластика, по Чаадаеву, "фантастична", таит ирреалистический потенциал, "образ образов", в котором "вся изнеженность, все соблазны языческого мира, приняв самые обольстительные свои формы <...> встанут толпой вокруг". В лейтмотиве круга исподволь слышится хоровод – ритмико-оргастический культ, в котором человек, не выделенный из природы, подчинен ее биоритмам. Христианское соборное зодчество "для прославления Бога возвысилось

до величия самой природы". Здесь Чаадаев подчеркивает соревнование духа и плоти, но есть вариант публикации в одиннадцатом номере журнала "Телескоп" 1832 года [5] еще более идеалистический: "И в сей-то мысли <...> бесполезность, а ею все доброе и все изящное связываются и соединяются в нравственном мире". Размышление увенчается романтически – духом музыки, с ее облагораживающей красотой.

Пиранези [6] Вл. Одоевского совмещает *Imago Templi* и *musica sacra* Чаадаева с сумасшествием гофмановского Медардуса. Герой Гофмана, критикуя архитектуру княжества, подражательную, паразитирующую на "больших стилях", вступает в сложные отношения с бидермайером, альтернативным маньеризму при равной ограниченности средств, – вроде бы благочестивым, добротным и жизнеутверждающим, а в то же время бескрылым (Т. Манн по-своему объясняет феномен в работе "Гёте как представитель бюргерской эпохи", равно как в "Степном волке" Г. Гессе напряжение из-за разницы потенциалов романтизма и бидермайера не снимает, зная о прочности обоих в германском менталитете, зато доводит до абсурда): "Истинных высот в готическом стиле достигает лишь тот зодчий, которого глубоко одушевляет сама стихия, жившая в старых мастерах и позволявшая им сочетать разрозненное и, казалось бы, несовместимое в знаменательном великолепии осмысленного целого <...> лишь романтический дух должен владеть зодчим, приверженным готике. На мой же взгляд, обыкновенные павильончики <...> но без копирования или натужного монументальничанья <...> предпочитая приятное, то, что улаживает взор и душу <...> уютная уравновешенность промышленной и деловой предприимчивости <...> устройство продиктовано житейской мудростью" [7, с. 118–119]. Медардус жаждет Божественного величия, осуществленного на земле "ad maiorem dei gloriam". Пиранези проектирует "соединить сводом Этно с Везувием, для триумфальных ворот". Художественное дерзновение Пиранези считает не только боговдохновенным: "В каждом произведении, выходящем из головы художника, зарождается дух-мучитель <...> Едва почуяли они, что жилище их должно ограничиться одними гравированными картинами, как вознегодовали не меня..." Дух-искуситель не терпит преград, и в этом художник, ушедший от мастера, дабы "прокладывать себе новый путь", близок дьяволу. Важно, что учителем для своего героя Одоевский выбрал Микель-Анджело, "поставившего Пантеон на так называемую огромную церковь Св. Петра в Риме". Соположение античного и христианского не может не поражать вопиющим противоречием чаадаевской антитезы культур. По Чаадаеву, преодоление природы свершается во славу Божию, а в архитекторе Одоевского немало от *artifex mirabilis*. "Народная молва приписывала дьяволу все значительные, поражавшие размерами постройки", – пишет А. Махов. Стену между Англией и Шотландией называли

"стеной дьявола", в Германии существовала масса "чертовых мостов". Неоконченные постройки тоже приписывались разрушителю и человеконенавистнику, а также тем, кто уподобляется в надежде на свое индивидуальное творчество ангелу, восставшему против божественного порядка Его предвечного мироздания. "Сооружение готических соборов, по народным верованиям, не обходилось без дьявола; так, Кёльнский собор остался неоконченным, потому что мастер Герард вырвал из рук дьявола план, но самый ценный его кусок остался в руках "удивительного мастера" [8]. Неожиданнее всего, после фаустовских сетований Пиранези, его самоназвание – "вечный жид". Пересоздание Вселенной на разумных началах *Imago Templi* сочеталось с древнеиудейской культурой в деятельности "вольных каменщиков", не понаслышке знакомой Одоевскому. "Масонизм" (П. Сакулин) также сказывается в том, что Пиранези, в отличие от героев Метьюрина, Гофмана, Чаадаева, единственный, кто замечает (не в романтически индивидуалистском ключе), что для реализации глобального проекта необходимо всечеловеческое братство. Но даже на житейском уровне еврейский менталитет, как подытожил, опираясь на "Арийское мирозерцание" Х. Чемберлена, вековые размышления Ю. Эвола, отмечен несовместимыми системами ценностей: "Мир перестает быть порядком, космосом, лишается сакральности: реальность становится чистой материальностью, а духовность чем-то ирреальным, трансцендентным в отрицательном смысле. Человек становится "креатурой" и дух, отныне посторонний и чуждый ему проявляется как нечто пассивное, "лунное" по природе" [9]. Чемберлен в начале XX века злорадно утверждает эту оппозицию, подводя под спекулятивный вывод о догматизме иудейского сознания и не преображенной им изолированной плоти [10], тогда как праиндоевропейский синтез духа и материи наследуют христианские народы – и в этом залог их гармонизации. Отношение Пиранези, реабилитированного на Страшном суде за альтруизм, к естеству также отражает "масонскую, антипросветительскую по своей идейной и художественной сути" [11, с. 13], теорию прозы. Следование природе может привести писателя и читателя к "повреждению нравов", как полагает современник Вл. Одоевского И. Рейхель. Дисгармоничность Пиранези [12] задается обманутым ожиданием читателя, когда "ореге" в заглавии фонетически и семантически (*orega* – от латинского "дело, действие") вырисовывает образ итальянской оперы, действительно покорившей мир и представляющей из себя "мир чудесный и волшебный" [13], а в тексте звучит водевиль П. Каратыгина "Жизнь игрока" с подчеркнуто плутовским и чертовски азартным сюжетом, что демонстрирует трикстеризацию архитектора. Образ Пиранези создан в 1832 году, а десятилетием позже Одоевский в "Столяре" воплотит противоположный идеал: архитектор Андрей Рубо [14] служит примером просвещенческой веры во врожденное благомыслие человека и важность

его профессионального труда для государства. Однако проза первой трети XX века выбирает романтический путь.

Век спустя идея вселенской стройки, вкупе с неповторимой исторической попыткой ее осуществления, преломляется в образах инженеров А. Платонова и Е. Замятина. Накануне О. Мирбо писал, что "предрекаемая революция готовится отнюдь не в мастерских художников и скульпторов, а на заводах" [15, с. 92]. "Придет день, когда машина станет самым могущественным вспомогательным средством для идеи стиля", – пишет Анри ван де Вельде [2, с. 98]. Знаменателен "L'Esprit Nouveau" Ле Корбюзье. Беньямин развивает эту мысль в книге "Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости" [16]. Однако серийность и массовость промышленного производства не в состоянии спорить с бесконечностью вселенной. Безграничность идеи делает невозможной ее воплощение смертным, поэтому Пиранези сходит с ума, не оставляя надежды, а у платоновского Прушевского идея, подобно перегоревшей звезде, уже обратилась в черную дыру, порождающую лишь фантомы, типа obsessii смерти, и уничтожила созидательный ресурс. В отличие от одинокого Пиранези у Прушевского под рукой священный союз объединенного пролетариата, хотя наполнить дом Будущего смыслом, духом, а не только бесконечно обновляемой плотью, "веществом существования" замышляет только Воцев в день тридцатилетия жизни "личной", а значит, несколько обособившейся "среди общего темпа труда". Только инженер все равно одинок. Вместо направления пролетарской силы вовне и стройки ради "радостного утра", до которого засыпают герои "Котлована", и всеобщего воскресения, как Копенкин, – энергия, замкнутая в инженере, запускает в нем необратимый процесс саморазрушения. Котлован – единственная проекция вовне самоубийства Прушевского, регулярно поздравляемого сестрой с Пасхой, причем эти поздравления заставляли его задуматься именно о кровном родстве, о том, что надо выкормить родных племянников, а не о духовной общности, которая есть суть христианства и коммунизма.

По странному совпадению, связанному скорее с общекультурным, нежели собственно литературным движением, агасферическое есть и в архитекторе Прушевском. Он прошел мимо человека, хотя и женщины, которая персонифицирует в "Котловане" и "Чевенгуре" материальное и материнское, тогда как дух – прерогатива мужчины, отца. В этом Платонов, особенно в раннем творчестве, противопоставившем святость невесты – греховности женщины, полемизирует с романтической традицией, культивирующей Пречистую Деву с младенцем: "Высшим желанием его духа было изобразить деву Марию во всем ее небесном совершенстве" [17, с. 30]. Прушевскому, правда, кажется, наоборот, что это его миновали, оставив од-

ного нести крест, потому что инженер хочет, чтобы "взволнованная юная женщина еще немного побыла на свете, хотя бы в одном его тайном чувстве". Несмотря на комизм неожиданности, чтение красноармейцами "Чевенгура" эстетического трактата В.-Г. Вакенродера "Сердечные излияния отшельника – любителя искусств" связывает исконный романтизм с новейшим. Двановы, как ни различны меж собой, оба в духе революции не чужды идей Пиранези. Александр думает, что "творить у природы нет особого дара, она берет терпением <...> Из глубоких грунтов надо дать воду в высокую степь, чтобы основать в ней обновленную жизнь <...> то будет социализмом". Прокофий решил, что "свет солнечной жизни на земле должен быть заменен искусственным светом человеческого ума".

Д-503 – строитель интеграла, фантастический эквивалент романтическому мастеру, тогда как интеграция – абстракция, производная от соборности. В начале XX века на бесплодную и мертвящую "абстрактность", критикуемую даже в сфере математики и инженерной мысли, напал Х. Чемберлен в "Арийском мирозерцании", и его потенциальные противники. Аким Вольтинский (Хаим Флексер) считал, во-первых, антиромантическую, как полагает он в "Диспуте (Александр Блок – А. Л. Вольтинский)", опубликованном в "Жизни искусства" за 1923 год, незаостренность личностного в евреях [18, с. 443], наоборот, признаком неохватной, не сконцентрированной на себе любви к миру Божьему – любви, которая, как и в христианстве, "не ищет своего" (1 Кор. 13: 4–7). Во-вторых, как и "арийцы", он ратовал за синтез духа и плоти, объясняя, что "нет автономного описания природы в Танахе" [18, с. 441], дабы не спровоцировать дуализм: "Не математическая беспредметная мысль <...> плод чисто умственной деятельности, в отличие от работы человеческого духа, которая овладевая всем существом человека, заставляет биться все его нервы, делает их особенно чуткими ко всему на свете. Деятельность ума является частью <...> гармонической внутренней работы, потому не отвлекает тех сил, которые нужны для других проявлений человеческого естества <...> идет через поэтическую интуицию, через инстинктивные догадки, через неожиданные сопоставления вещей, не связанные между собой формальными ассоциациями <...> и никогда не создает рассеянности по отношению к конкретному миру" [19, с. 458]. Последние наблюдения лишено души Д-503 пугают не воодушевлением массовостью, ощущением силы толпы, а наоборот – безразличием, несуществованием типичности, нивелировкой, уничтожившей индивидуальность. Автоматизированное сознание абстрагируется от конкретной ситуации – казни любимой женщины, отвлекается на всеобщее непредставимое Единое. В "Русских ночах" Одоевский, рассуждая о пространстве, вслед за Шеллингом, предположил, что пространство математики внешнее и не имеет "пятой коор-

динаты жизни – самосознающей души" (А. Тарковский). Неисчисляемое богатство души воплощается у Одоевского в *musica sacra* [20].

Однако на рубеже XIX–XX веков расширяется граница с потусторонним и в сфере математики. Е. Замятин, создавая I–330, специально намекает устами Д–503 на ее странную нумерологию в иррациональных и трансцендентных числах ("трансцендентным называют число, которое не является корнем никакого алгебраического уравнения с рациональными коэффициентами"), и родство с валькириями, этимологически – "потусторонними" воительницами (от древнескандинавского *valkyrja* – "выбирающая убитых"). Музыка же, напротив, может стать технической, как уже в 30–х годах электроорган Л. Хаммонда, предвещающий засилье неотехногенной музыки авангарда.

Также музыка может быть просто ритмом организации масс, в котором слышалась материалистам праистория этого искусства. Запрограммированная маршевость, не имеющая общего с музыкальностью души, как раз таки упорядочивает внешнее пространство Единого. Это мера без погрешностей в абсолютно чистой системе. В эпоху модерн О. Редон притворно жаловался, искусно и изящно, как сетовали и русские символисты, на "оптикофонетический образ города <...> с бойкой, как на базаре, торговлей пространством <...> тревожной из-за неотвязного ощущения двусмысленности <равно как "двусмысленно", потому что "вогнуто" в иное измерение, пространство Н. Лобачевского или Г. Римана, – прим. Е.А.>. Все здесь выразительно сверх меры, подобно чудесному явлению" [21, с. 7].

В пространстве Единого порядок и чистота – никакого базара и грязи. Как легко оказалось ответить на "последние вопросы" инженера Ф. Достоевского и "мысль разрешить"! В конце XIX века Л. Якобовский в "Die Anfänge der Poesie" [22], доказывает, что искусство возникло с целью преодолеть любовь и голод. Так, охотник овладевает и предусмотрительно нарисованным, предначертанным мамонтом, и ритмом загнипнотизированной женщиной. Е. Замятин довел идею до абсурда по линии упрощения жизни, прежде всего за счет снижения духовного уровня бытия. Хочется воскликнуть: "Дорого стоит сия чистота!" В этой горькой двусмысленности Мармеладов видит сразу два "последних вопроса". Деньги на поддержание плоти всей семьи (и в том числе на гигиену, физическую чистоту, – единственную возможность продлить жизнь той, жертвенной плотью которой все кормятся) заработаны за счет невыносимых страданий духа. Но также речь идет о чистоте непродажной души, которую вообще не интересуют материальные ценности, которая, наоборот, все отдаст. Даже на уровне архитектурной образности выстраивается диалог Е. Замятина с Ф. Достоевским.

Раскольникова угнетает и монархическое величие соборов, и буржуазная роскошь дач с "изукрашенными <...> балконами и террасами", потому что все это оплачено за счет того "процента", куда входит и его семья, и Мармеладовы. Однако герой насмешается и над эгалитарным "Хрустальным дворцом" социалистов, тем самым подразумевая новейшее, третье истолкование чистоты. Приемлема ли замена существующей жестокой и мученической чистоты на стерилизованную, бездушную, после "чисток" от "человеческого мусора"?

Интересно, что крайнее упрощение жизни для "духовного регламента" посредством "трибунала искусств" с целью "унятия всякого беспорядка" предлагалось князем М. Щербатовым, кстати, масоном, в утопическом "Путешествии в землю Офирскую" еще в конце XVIII века. Вл. Сахаров сопоставляет сочинение с романом "Мы" [11]. В мире Замятина урегулирование и унификация питания и половой жизни достигается с помощью изгнания духа, чтобы, свободный и "дышащий где хочет" (Ин. 3: 8), не колебал раз и навсегда втайне установленной иерархии. Сразу же вспоминаются слова Того, кто предупредил людей об этой опасности, ибо "куплены они дорогой ценой" не затем, чтобы становиться "рабами человек" (1 Кор. 7:23). Лишившись на духовное оскотление, Д–503, используя "искусственный", "виртуальный" интеллект, интегрирует иллюзорные пустоты в пустоте. Вл. Соловьев, с которым В. Недзвецкий сравнивает Е. Замятина [23, с. 11], в "Чтении о Богочеловечестве" различал положительную освобождающую буддийскую пустоту и отрицательную пустоту безбожия, абсолютное отсутствие духа. Смутно различима эта оппозиция и в романе Е. Замятина: так, в Древнем Доме I–330, судя по тому, какое действо бронзовый Будда там освящает, видимо, указывает на тантрический путь, "корни которого уходят в глубь тысячелетий к культу богини-матери" [24]. Тонкий интерпретатор Замятина в романе "1984" Дж. Оруэлл двадцать лет спустя нарушает музыкально-эротический баланс в наследнице I–330: его Джулия – "революционерка ниже пояса". Вместе с исполнительницей I–330 в Едином погибает музыка, способная пресуществить жизнь, отсылающая к экстатическому творчеству Скрябина, в котором, по словам А.Лосева, "нет ничего абстрактно-обобщенного, отвлеченно сведенного в одно <...> Здесь все живет своей упорной конкретностью и несводимостью; здесь все полно, полнокровно, густо; здесь самая бытийственная гуща и тяжелое обилие пантеистического универсализма. Это – мистический универсализм <...> Вселенная исторична и вожделеет. Эрос – ее скрытая причина, вечно движущая сила и вожделенная цель" [25, с. 697]. Без музыки все сведется к прямой, словно кардиограмма покойника, линии монотонности.

Благотворным ли оказался немислимый отрыв архитектуры и словесности от плоти и духа, от воли, тождест-

венной, по А. Шопенгауэру, музыке, по С. Трубецкому, – вере? Десятилетием позже Платонова и Замятина Б. Поплавский утверждал: "Большевизм воспользовался музыкой революции для достижения своих целей и создал общество, в котором нет места личности, общество анти-музыкальное <...> Антимузыкален фашизм <...> части могущественно принесены в жертву целому, они не диалектичны, а музыкально лишь рождение и гибель частей на фоне целого" [26, с. 125]. При сегодняшней виртуализации жизни "развоплощение" (Н. Берковский) кажется не

романтической грезой иронии, а безвоздушным пространством. Ничего общего не имея с ивановской "forma formans", впусую тратится созидательная энергия в области информатики, словесность опустошена и обесценена, строительство, в том числе и как искусство, вырождается в перформансы, арт-объекты, голограммы.

Проза первой трети XX века на примере роли архитектора пыталась восстановить утраченные связи с горней реальностью духа и дольней экзистенцией природы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. Собрание сочинений / Под ред. Н.П. Аверинцевой и К.Б. Сигова. София–Логос–Словарь. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. 912 с.
2. Velde van de H.C. Deblaiement d'Art. Brussels, 1894.
3. Вольф Н. Романтизм / Ред. И. Ф. Вальтер; пер. Т. Лисицына. М.: Арт–Родник; Кёльн: Taschen, 2008.
4. Чаадаев П.Я. Сочинения и письма. Под ред. М. Гершензона. Т.2. М., 1914.
5. Гершензон М. П.Я. Чаадаев. Жизнь и мышление. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1908. 321 с.
6. Сорокина Н.И. Джованни Баттиста Пиранези. М.: БуксМАрт, 2013, 112 с.
7. Гофман Э.–Т.–А. Собр. сочинений. В 6 т. Т.2. М.: Худож.лит., 1994.
8. Махов А.Е. Hostis Antiquus: Категории и образы средневековой христианской демонологии. М.: Intrada, 2006, 416 с. Его же. Средневековый образ: между теологией и риторикой. М.: Издательство Кулагиной – Intrada, 2011, 256 с.
9. Эвола Ю. Евреи и математика / Эра России, 1995. № 8.
10. Чемберлен Х.С. Арийское миросозерцание / Пер. с немецкого О.К.Синцовой. М.: Мусажет, 1913.
11. Сахаров В.И. Русская проза XVIII–XIX веков. Проблемы истории и поэтики. М.: Изд–во ИМЛИ РАН, 2002.
12. Ипполитов А. "Тюрьмы" и власть. Миф Джованни Баттиста Пиранези. СПб.: Арка, 2013. 368 с.
13. Евлахов А. Введение в философию художественного творчества. Опыт историко–литературной методологии. Том 1. Варшава: Типография Варшавского учебного округа, 1910.
14. Traite theorique et pratique de l'ebenisterie d'apres Roubo ... Avec la collaboration de Auguste Trichet. Paris, Juliot, 1884. 246 p.
15. Encyclopedie d'architecture, 1889–1890.
16. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости / Предисловие, составление, перевод и примечания С.А. Ромашко. М.: Культурный центр имени Гете; Медиум, 1996.
17. Вакенродер В.–Г. Фантазии об искусстве. Пер. с нем. Вступит. Статья А.С. Дмитриева. Комментар. Ал.В. Михайлова. М.: Искусство, 1977, 263 с.
18. Толстая Е.Д. Бедный рыцарь. Интеллектуальное странствие Акима Волынского. М.: Мосты культуры / Гешарим, 2013, 632 с.
19. Волынский А.Л. Достоевский: философско–религиозные очерки. СПб.: ООО Издательский дом "Леонардо", 2011.
20. Степанова М.А. Художественные функции музыкальных аллюзий в прозе В.Ф. Одоевского: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.01 / [Место защиты: Моск. гор. пед. ун–т]. Москва, 2013.
21. Escholier R. Artiste // Arts et Metiers graphiques. Paris, 1935. № 47.
22. Jakobowski L. Die Anfänge der Poesie. Grundlegung zu einer realistischen Entwicklungsgeschichte der Poesie. Dresden u. Leipzig, 1891.
23. Недзвецкий В. Роман Е.И.Замятина "Мы": временное и непреходящее // Е.Замятин, А.Н.Толстой, А.Платонов, В.Набоков. Сост. Г.Г.Красухин. М.: Изд–во МГУ, 1998.
24. Андросов В.П. Индо–тибетский буддизм. Энциклопедический словарь. М.: Ориенталия, 2011, 448 с.
25. Лосев А.Ф. На рубеже эпох. Работы 1910–х – начала 1920–х годов / Общая ред. А.А. Тахо–Годи, Е.А. Тахо–Годи, В.П. Троицкий. Сост. Е.А. Тахо–Годи, В.П. Троицкий. Предисл. А.А. Тахо–Годи. Комментарии и примечания А.А. Тахо–Годи, Е.А. Тахо–Годи, В.П. Троицкий. М.: Прогресс–Традиция, 2015. 1088 с.
26. Токарев Д. "Между Индией и Гегелем": Творчество Бориса Поплавского в компаративной перспективе. М.: Новое литературное обозрение, 2011, 352 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ТЕКСТА ДРАМЫ

### MODERN APPROACHES TO THE EXAMINATION OF DRAMA TEXT

*D. Glagoleva  
A. Kinderknekht  
Y. Glagolev*

#### Annotation

Review of different modern approaches to the examination of dramatics as the phenomenon of art, literature, linguistic and cultural science is given in the article. Drama text is considered to be the subject matter of literary criticism, art, linguistics and translation. It is noticed the existence of works at the turn of different disciplines. A wide range of authors studying drama text is mentioned in the article.

**Keywords:** drama, drama text, play, literature, literary criticism, cultural science, philology, linguistics, study of art, translation, science of translation.

*Глаголева Дарья Юрьевна  
Соискатель, Пермский  
национальный исследовательский  
политехнический университет  
Киндеркнехт Анна Сергеевна  
К.филол.н., доцент, Пермский  
национальный исследовательский  
политехнический университет  
Глаголев Ярослав Борисович  
Ст. преподаватель, Пермский  
национальный исследовательский  
политехнический университет*

#### Аннотация

В статье приводится обзор современных подходов в исследовании драматических произведений как феномена искусства, литературы, лингвокультурологии. Текст драмы рассматривается как предмет исследования литературоведения, искусствоведения, лингвистики и перевода. Обращается внимание на существование работ на стыке различных дисциплин. Приводится значительный список авторов современных научных исследований, изучающих текст драмы.

#### Ключевые слова:

Драма, текст драмы, пьеса, литература, литературоведение, культурология, филология, лингвистика, искусствоведение, перевод, переводоведение.

Уже более полувека внимание ученых все больше привлекает такой междисциплинарный феномен, как драматургический текст. Выступая в качестве продукта особо организованного лингвоэстетического дискурса, текст пьесы представляет интерес для литературоведов, лингвистов, историков, искусствоведов, деятелей театра, педагогов. Подобный интерес вызван тем, что в последние годы, несмотря на развитие такого зрелищного вида искусства, как кино, и несомненный прогресс в области телевидения в плане культурного развлечения масс, театр не теряет своих позиций. Как пишет В.П. Мещеряков, "ни кино, ни телевидение не убили и не убьют театра" [34, с. 68].

В связи с поливалентностью феномена драматургического текста, можно рассматривать различные подходы к его изучению. Чаще всего текст драмы изучается с литературоведческих позиций. Изначально драматический текст рассматривался учеными как одновременно жанр и род литературы. Драма – литературное произведение в диалогической форме для исполнения на сцене, один из основных жанров драмы как рода литературы наряду с трагедией и комедией. Исследованию драмы посвящено немало литературоведческих работ, которые в основном посвящены описанию театральных традиций в исторической ретроспективе [М.П. Одесский [36]; О.Е.

Загриева [23]; А.С. Эмомов [51]; М.А. Миловзорова [35]; Е.Д. Гальцова [12]; Т.О. Власова [10]; О.Е. Людина [31]; О.К. Страшкова [44]; И.В. Тресорукова [46]]. Литературоведческие исследования рассматривают индивидуальное мироощущение отдельных драматургов и выявляют самоценную значимость драматических произведений (Т.Н. Васильчикова [8]; И.С. Киселева [26]; А.А. Гильманова [14]), а также изучают отдельные проблемы поэтики драмы (И.В. Данилевич [17]; Ю.В. Кабыкина [24]; Е.Г. Доценко [19]; О.В. Журчева [22]; Е.А. Полякова [39]; О.Н. Русанова [40]; Е.Р. Лаптева [29]; И.М. Болотян [5]).

Литературоведческий подход смыкается с сугубо искусствоведческим подходом, при котором драма рассматривается с театроведческой точки зрения (Я.В. Губин [16]; А.П. Старшова [42]), и с музыковедческим подходом, при котором изучается исполнительская практика художественной интерпретации музыкального текста драмы и выявляются закономерности музыкальной драматургии (Р.М. Байкиева [3]; И.Л. Пивоварова [38]; Г.Ф. Головатая [15]).

Согласно Ю.Б. Борева, драма – жанр одноименного литературного рода и вербальная основа спектакля, основа театрального действия в принципе, а театр синтетичен [6, с. 276–277]. Искусствоведческий и музыковедческий подходы наблюдаются в работах, описывающих



творческий процесс работы актера над ролью, изучение общих законов и личных путей в движении от текста пьесы к сценическому образу (О.В. Егошина [20]) и анализирующих аспекты взаимодействия музыкального и драматического начал в оперном спектакле (В.Ю. Богатырев [4]).

Внимание к структуре литературного произведения в литературоведческих работах способствовало возникновению интереса к структуре драматического произведения в лингвистических работах. Лингвистический подход в исследовании текста драматического произведения отмечен, главным образом, интересом к смысловой и формальной структуре текста драмы (Л.Л. Стречень [45]; Е.А. Харламова [48]; И.А. Мартыанова [32]), вниманием к реализации и функционированию различных единиц, категорий и связей в тексте драматического произведения (Н.А. Синтоцкая [41]; Е.И. Власова [9]; Т.Э. Шестакова [50]; В.Б. Меркурьева [33]; И.В. Гарт [13]), изучением коммуникативной организации драматического произведения и выявлением коммуникативно-прагматического потенциала языковых форм (И.Р. Каримова [25]; А.В. Халаимова [47]; Е.В. Дорджиева [18]; Е.И. Кравцова [27]).

В рамках лингвистического подхода исследований текста драмы намечаются работы на стыке лингвистики и культурологии, что вполне объяснимо в аспекте актуальной сегодня антропоцентрической парадигмы. Вслед за Е.А. Либба и А.И. Узойкиным мы считаем, что в рамках лингвокультурологии драматургический текст следует рассматривать не только как акт коммуникации, но и как факт духовной культуры [30, с. 107], поскольку драма как художественный текст отражает авторскую картину мира, а через нее и языковую картину мира определенной национальной общности в конкретный период времени. По этому поводу Э.П. Чакалова замечает, что автор той или иной пьесы интерпретирует концепты, отражающие коллективный опыт, и делает их своим достоянием [49, с. 4–5]. Так, реалии, входящие в языковую картину мира, находят отражение в тексте драмы и становятся доступны или представителям той же культурной среды, в которую

вписан автор, или коммуникантам, обладающим иным менталитетом.

С лингвокультурологическим аспектом в рамках лингвистического подхода сочетается переводческий / сопоставительный подход исследования текста драматического произведения. Помимо работ, в которых драматический текст выступает в качестве материала исследования, мы можем наблюдать работы, посвященные сопоставлению и специфике художественных драматических текстов в переводческом ключе: изучается коррелятивность элементов языковой картины мира автора и переводчика, устанавливаются соответствия оригинала и переводов (О.В. Крысало [28]; Е.В. Степаненко [43]; Л.А. Ахмыловская [2]), проводится сопоставительный лингвостилистический анализ переводов драматических произведений (А.В. Жданова [21]; Р.Н. Архипов [1]; С.И. Бухтояров [7]; Д.А. Олицкая [37]), выявляются стратегии лингвокультурной адаптации текста при переводе, характеризуются аспекты и стадии переводческого процесса и анализируются индивидуальные решения переводчика (И.В. Войнич [11]; О.В. Крысало [28]; Е.В. Степаненко [43]).

Из приведенного краткого обзора современных подходов в исследовании феномена драматургического текста мы видим, что в настоящее время текст драмы изучается как с искусствоведческих позиций, рассматривается с театроведческой и музыковедческой точки зрения, так и является предметом рассмотрения литературоведческих работ, а также изучается в лингвистических работах, в исследованиях на стыке лингвистики и культурологии, лингвистики и перевода. Нетрудно заметить очевидную многоплановость рассматриваемого явления. В зависимости от частных целей, которые ставятся в процессе исследования, текст драмы нередко оказывается на стыке различных областей научного знания. Сочетание различных подходов в исследовании драматургического текста побуждает рассматривать его как комплексный объект, где каждый подход вносит свою лепту в общую картину поливалентного явления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипов Р.Н. Окаzionaliальные новации в текстах оригинала и переводов драмы Б. Брехта "Мамаша Кураж и ее дети": дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2001.
2. Ахмыловская Л.А. Кросскультурный диалог в театральном процессе: на материале постановки русских пьес за рубежом: дис. ... канд. искусствоведения. – Владивосток, 2006.
3. Байкиева Р.М. Герой как категория музыкальной поэтики в пьесах детского фортепианного репертуара: дис. ... канд. искусствоведения. – Уфа, 2010.
4. Богатырев В.Ю. Взаимодействие драмы и музыки (вокальная эстетика оперного спектакля): дис. ... канд. искусствоведения. – СПб., 2004.
5. Болотян И.М. Жанровые искания в русской драматургии конца XIX – начала XXI века: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008.
6. Боров Ю.Б. Эстетика. – М.: Русь–Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
7. Бухтояров С.И. Семилингвистические аспекты переводов пьес Шекспира на русский и немецкий языки: дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2004.
8. Васильчикова Т.Н. Драматургия Ханса Хенни Янна и типология немецкой экспрессионистической драмы: дис. ... д-ра филол. наук. – Ульяновск, 2006.
9. Власова Е.И. Побудительные конструкции в немецкой драме XVIII–XIX столетий: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004.
10. Власова Т.О. Поэтика стихотворной драмы Серебряного века: дис. канд. филол. наук. – М., 2010.
11. Войнич И.В. Стратегии лингвокультурной адаптации художественного текста при переводе: дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2010.
12. Гальцова Е.Д. Театральность в художественной системе французского сюрреализма: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2008.
13. Гарт И.В. Поздние поэмы А.С. Пушкина "Полтава", "Тазит" и "Анджело" (аспекты композиции): дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2007.
14. Гильманова А.А. Драматургия Сэма Шепарда в свете взаимодействия искусств: дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2006.

15. Головатая Г.Ф. "Евгений Онегин" Пушкина и Чайковского, текст и версии: дис. ... канд. искусствоведения. – Саратов, 2008.
16. Губин Я.В. Создание художественной образности в структуре персонажей русской народной драмы (к вопросу о театроведческом анализе материальных компонентов драмы "Лодка"): дис. ... канд. искусствоведения. – СПб., 2004.
17. Данилевич И.В. Поэтика финала в русской драматургии 1820–1830-х гг.: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2001.
18. Дорджиева Е.В. Языковые средства создания прагматического потенциала английского художественного текста: дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2005.
19. Доценко Е.Г. С. Беккет и проблема условности в современной английской драме: дис. ... д-ра филол. наук. – Екб., 2006.
20. Егошина О.В. Творческий процесс актера – от текста пьесы к сценическому тексту роли: опыт чтения актерских тетрадей И.М. Смоктуновского: дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 2005.
21. Жданова А.В. Драматические произведения Лопе де Веги в России: история и сопоставительный лингвостилистический анализ русских переводов XVIII–XX вв.: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008.
22. Журчева О.В. Формы выражения авторского сознания в русской драме XX века: дис. ... д-ра филол. наук. – Самара, 2009.
23. Загриева О.Е. Творчество Николаса Роу и становление жанра сентиментальной драмы в Англии конца XVII – начала XVIII века: дис. ... канд. филол. наук. – Киров, 2006.
24. Кабыкина Ю.В. Рамочный текст в драматическом произведении: А.Н. Островский и А.П. Чехов: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.
25. Каримова И.Р. Коммуникативная организация драматического произведения (на материале пьес А. Галича, В. Максимова, А. Вампилова): дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2004.
26. Киселева И.С. Игровое начало комедий Гуго фон Гофманстля: дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2002.
27. Кравцова Е.И. Функционально-семантические поля дейксиса как средство организации дискурса персонажа: на материале драматических произведений М.И. Цветаевой "Приключение" и "Ариадна": дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2002.
28. Крысало О.В. Лингвокультурная специфика русских переводов пьес Теннесси Уильямса: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2009.
29. Лаптева Е.Р. Поэтика литературного либретто на сюжеты произведений А.С. Пушкина в русской опере рубежа XIX–XX веков: дис. ... канд. филол. наук. – Екб., 2002.
30. Либба Е.А., Узойкин А.И. Особенности перевода художественной речи // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации. Сер. Теория и практика перевода. – Саранск, 2006 – Вып. 5. – С. 105–110.
31. Людина О.Е. Генезис и эволюция французской мифологической драмы первой половины XX века: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2004.
32. Мартыанова И.А. Композиционно-синтаксическая организация текста киносценария: дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1994.
33. Меркурьева В.Б. Диалект и литературный язык в немецкоязычных драмах: отношения комплементарности и изоморфизма: дис. ... д-ра филол. наук. – Иркутск, 2005.
34. Мещеряков В.П. Основы литературоведения: учеб. пособие для филол. фак. пед. ун-тов / В.П. Мещеряков и др. / Под ред. В.П. Мещерякова. – М.: Моск. лицей, 2000. – 368 с.
35. Миловзорова М.А. Формообразование русской драмы (традиции сценической литературы 1830–1830-х годов и творчество А.Н. Островского): дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2003.
36. Одесский М.П. Поэтика русской драмы последней трети XVII – первой трети XVIII вв.: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003.
37. Олицкая Д.А. Рецепция пьесы А.П. Чехова "Вишневый сад" в Германии: дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2004.
38. Пивоварова И.Л. Либретто отечественной оперы: аспекты интерпретации литературного первоисточника: дис. ... канд. искусствоведения. – Магнитогорск, 2002.
39. Полякова Е.А. Поэтика драмы и эстетика театра а романе: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1997.
40. Русанова О.Н. Мотивный комплекс как способ организации эпической драмы (на материале пьес Е. Шварца "Тень" и "Дракон"): дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2006.
41. Синтоцкая Н.А. Реализация категории эмотивности в тексте современной англоязычной драмы: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2003.
42. Старшова А.П. Художественная картина мира А.П. Чехова в культурном контексте рубежей веков: дис. ... канд. искусствоведения. – Ярославль, 2002.
43. Степаненко Е.В. Культурологические аспекты перевода македонской драмы на русский язык: на материале пьес Горана Стефановского: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007.
44. Страшкова О.К. Смыслы и формы "новой драмы" в истории русской драматургии конца XIX – начала XX века. – Ставрополь, 2006.
45. Стречень Л.Л. Композиционно-речевые формы в драматургии В. Шекспира: на материале батальных сцен: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2003.
46. Тресорукова И.В. Литературно-драматические особенности текстов современного греческого театра теней: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007.
47. Халаимова А.В. Взаимодействие досюжетного и сюжетного времени в тексте: на материале драматического текста: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005.
48. Харламова Е.А. Рекуррентный центр в английской драматургии: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.
49. Чакалова Э.П. языковая репрезентация национальной картины мира в художественном тексте (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2006.
50. Шестакова Т.Э. Дистантные связи диалогических реплик в тексте драмы: дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2005.
51. Эмомов А.С. Арабская историческая драма: вторая половина XIX – начало XX века: дис. ... канд. филол. наук. – Душанбе, 2007.

## ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ КОНЦЕПТА "ДОБРОДЕТЕЛЬ"

### ADJECTIVES AS REPRESENTATIONS OF THE CONCEPT "VIRTUE"

*N. Danilyan*

#### Annotation

The article studies representations (adjectives) of cultural concept "virtue". The main role of which is to show the multidimensional semantic education, which highlighted the valuable, imaginative and conceptual side of the investigated concept. Based on the conducted analysis, identified the adjectives denoting moral qualities of man, his ethical and religious norms, and social status. This analysis allowed us to determine the semantic volume of the concept "virtue" that displays moral and moral properties and qualities of language personality.

**Keywords:** concept, culture, moral qualities, ethical and religious norms, social status.

#### Аннотация

Статья посвящена исследованию репрезентантов (прилагательные) культурного концепта "добродетель". Главная роль, которых показать многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны исследуемого концепта. Исходя из проведенного анализа, были выявлены имена прилагательных, обозначающие нравственные качества человека, его этические и религиозные нормы, социальный статус. Данный анализ позволил определить смысловой объем концепта "добродетель", который отображает нравственные и моральные свойства и качества языковой личности.

#### Ключевые слова:

Концепт, культура, нравственные качества человека, этические и религиозные нормы, социальный статус.

Представители лингвокультурологии считают, что каждый язык – это культурный код нации, он отражает реальность, интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек.

Культура формирует и организует мысль языковой личности, формирует концепты.

На наш взгляд, любой концепт, будучи неотъемлемой частью культурной матрицы, прежде всего, является "культурным концептом". В.И. Карасик дает следующее определение "культурному концепту", что это "многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны" [2]. В.А. Маслова указывает на связь концепта с пространством культуры, утверждая, что концепт является "носителем культурной памяти народа" [3], через который происходит манифестация наиболее важных и сложных структурных образований культуры [3]. Продолжают эту мысль Ю.С. Степанов и Н.Д. Арутюнова продолжают эту мысль, считая концепт "сгустком культуры в сознании человека" [4], образующий "культурный слой, посредничающий между человеком и миром" [1]. Поэтому концепт, в отличие от понятия, не столько мыслится, сколько переживается. И это переживание происходит в рамках общекультурного пространства. Все это позволяет утверждать предельную важность концепта в системе культуры.

Концепт "добродетели" является базовым во многих культурах, он фундаментален для всех сфер знания и присутствует в обыденном сознании языковой личности. Как писал американский драматург Б. Шоу, "добродетель состоит не в том, чтобы удержаться от порока, а в том, чтобы не стремиться к нему" [5]. Посредством добродетели обеспечивается сохранение основных условий существования человека – мира вещей и духовных ценностей, так как нет такой сферы человеческой деятельности, где не встречалась бы добродетель. Будучи сложным переплетением интенциональных, когнитивных и нравственных аспектов, добродетель сопровождает человеческую коммуникацию и реализуется в ней, знаменуя конфликт между нормой, моралью и правдой, как фундаментальными бытийными ценностями.

В данной статье мы постараемся провести системно-комплексное исследование лексико-семантических групп прилагательных, характеризующих нравственную оценку человека (моральный, честный, нравственный, христианский, святой, языческий, женский, домашний, мужской и др.), в которых содержится наименования внутренних, психических свойств, признаков человека, поэтому в значениях таких прилагательных обязательно содержится понятие добродетели.

Основная цель статьи заключается в том, будет пред-

принята попытка проанализировать номинации, отражающие общественный опыт, наполняя его личностным смыслом, показывающие каким образом человек выражает свое отношение к объективной действительности и субъективным переживаниям средствами языка, как люди понимают личностные смыслы других людей; как человек оценивает окружающий мир и высказывает эмоции, при помощи которых дается оценка окружающей действительности; каким образом могут быть описаны человеческие качества, отражающие каждый раз индивидуальное восприятие человека.

Прием понятийного поля позволяет выявить объем лексико-семантической группы прилагательных со значением нравственной оценки человека, наполняющие смысловую объем и языковую экспликацию концепта "добродетель". Так как имена прилагательные, характеризующие нравственную оценку человека составляют объемную лексико-семантическую группу, в именах прилагательных, характеризующих нравственную оценку человека, более ярко проявляется антропоцентрическая сущность языка (взаимосвязь языка и культуры), имена прилагательные, характеризующие нравственную оценку человека, представляют собой иерархию лексических значений (сем), которые отражают разные стороны взаимодействия человека с реальным миром, отношения к стадиям физического, интеллектуального, эмоционально-психического развития, отношения к себе и другим, к миру. Представление добродетельного мира человека можно проанализировать путем изучения несвободных двучленных словосочетаний "прилагательное + существительное". Выявленные словосочетания позволяют выявить характерологические особенности концепта "добродетель". Характерная черта имени прилагательного как репрезентанта концепта "добродетель" в англоязычной картине мира представляет интерес, так как этот класс востребован для обозначения свойств, при помощи совокупности которых человек осуществляет познание сущности объективной действительности, формируя в своем сознании образ мира и создавая языковые знаки.

Поскольку концепт "добродетель" обозначает морально-нравственную категорию, в настоящей статье объектом анализа будет ценностно-оценочная составляющая концепта "добродетель".

Оценочные признаки концепта "добродетель" выражаются в виде лексем, имеющие оценочное значение.

Для выявления оценочного значения концепта "добродетель" в качестве источника был использован словарь, который помог выявить, по меньшей мере, следующие прилагательные, дающие нравственную оценку деятельности человека, а именно: *христианской, главной, женской, высшей, великой, истинной, первой, человеческой, гражданской, девичьей, собственной, высокой, единственной, лучшей, величайшей, этической, основной, никакой, смиренной, не-*

*приступной, основополагающей, семейной, сомнительной, пуританской, редкой, буржуазной, святой, объективной возна-гражденной, природной, суровой, первейшей, подлинной, выдающейся, старой, мужской, наивысшей, теологической, нравственной, викторианской, совершенной, мещанской, чистой, неисчислимой, прекрасной, общей, дополняющей, языческой, домашней, желательной, называемой, общественной, особой, на-стоящей.*

Вышеперечисленные прилагательные отображают психодинамические свойства и качества языковой личности, включая в себя ценностный, мировоззренческий компоненты, компонент содержания воспитания, т.е. систему ценностей или жизненных смыслов; отображают внутренний мир человека; дают оценку социального положения человека; показывают его религиозное и историческое представление о мире, ценностное отношение человека к окружающей действительности; описывают черты характера, физическое состояние и физические качества человека. Более того, представленные прилагательные помогают обеспечить глубинный взгляд на мир, образовать тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования добродетели. Для исследования психодинамических свойств и качеств языковой личности, особое внимание оказывается таким прилагательным, которые сочетают в себе различные признаки концепта. Это позволяет говорить о коллокации признаков, в которой отражаются когнитивные особенности языковой личности.

Рассмотренные в словарных статьях прилагательные, характеризующие концепт "добродетель", позволили нам разделить их на следующие тематические группы, которые обогащают концепт "добродетель" следующими признаками:

1. группа этическая, прилагательные, характеризующие этическую составляющую концепта "добродетель": моральный, честный, нравственный, подлинный, настоящий, наивысший, настоящий и т.д.

a) The love of right reason is the supreme virtue, whence flow the cardinal virtues, diligence, obedience, justice and humility [7]. (Любовь – это наивысочайшая добродетель, источником, которой являются главные высшие принципы добродетели, трудолюбия, послушания, справедливости и смирения).

b) Justice is the cardinal virtue that embraces and directs the conduct of humans toward one another and to God in accord with the rational dictates of the natural law [7]. (Справедливость – это главная добродетель, которая охватывает и регулирует отношение людей друг к другу и к Богу согласно законам природы).

Любовь, справедливость является величайшей добродетелью. Прилагательные представленные в примерах (supreme, cardinal) вырабатывают определенный набор

качеств, которые закрепляются в процессе становления добродетельной языковой личности и данная личность приобретает разные ценностные, моральные, нравственные черты характера, такие как послушание, смирение, трудолюбие.

2. группа религиозная, прилагательные, характеризующие религиозную составляющую концепта "добродетель": христианский, пуританский, святой, теологический, викторианский, языческий.

a) Plato more than most of the Greeks thinks of moral virtue as an imitation of God [9]. (...Платон больше чем большинство Греков считают моральную добродетель подражанием Богу).

b) The theological virtues are founded on faith, in opposition to the natural, which are founded on reason ...[9]. (Богословские добродетели основаны на вере, в противовес к естественным, которые основаны на разуме...).

c) Belief in God is a supreme virtue [9]. (Вера в Бога является высшей добродетелью).

Основной характеристикой религиозной добродетели как внутреннего судьи является моральная доброта, вера в Бога, честность, справедливость, доверие. В противовес к естественным добродетелям, которые основаны на разуме, так как вера в Бога – это состояние души, это особый путь жизни и развития. Вера в бога на уровне микротекстовой интерпретации вербализована лексемой *virtue*, а также прилагательными *theological*, *moral*, *supreme* в сочетании с именами существительными, которым передается способность актуализировать значения добродетели (чистоты и целомудрия).

3. группа социальный статус, прилагательные, характеризующие социальную составляющую концепта "добродетель": женский, девичий, семейный, домашний, мужской.

Согласно данной тематической группе добродетель можно разделить по гендерному признаку, а именно, на женскую и мужскую.

Женская добродетель рассматривается как явление социального порядка, когда социально расслоение общества представляется как результат естественного разделения функций в обществе по гендерному признаку.

Женщина должна быть хорошей хозяйкой, способной выполнять любую работу, должна быть доброй, терпеливой, послушной, нежной, верной, красивой, всегда желанной, смиренной, прекрасной, домашней, женственной.

Женская добродетель характеризуется через слова женственность, красота, сила, слабость, нежность, надежность.

Приведем пример:

a) Living as she had done amongst the outcasts, her ideal of domestic virtue was high and pure [7]. (И хотя она водилась со всякими отщепенцами, она, как святыню, хранила в своей душе идеал семейного счастья).

Мужская добродетель описывается через такие прилагательные, как мужской, суровый, героический, физический, выражающие силу, храбрость, отвагу, надежность, бесстрашие, благородство, достоинство, выносливость, решительность, уверенность и патриотизм. Приведем примеры:

b) I think they require a new kind of almost heroic virtue to live in light of the truth and with dignity [7]. (Я думаю, что они требуют героические добродетели, чтобы жить в свете истины и с достоинством).

c) For in this country we have pushed the doctrine of free speech to a limit which threatens the noble virtue of patriotism [7]. (В этой стране мы выдвинули учение о свободе слова, ограничение которых угрожает патриотизму как величественной добродетели)

d) I'm praising your physical virtue [8]. (Я превозношу вашу физическую добродетель).

Сравнивая мужскую и женскую добродетель можно сделать вывод, что женщины, оценивая добродетель, делают акцент на внутренних, личностных качествах человека, в свою очередь, мужчины делают акцент на силе. Более того, мужская культура учит акцентировать внимание на действии, а не на состоянии, на результате, а не на его процессе.

Использование приемов определения связи слов дало возможность выявить и описать семантическую сочетаемость прилагательных с существительными, что, в свою очередь, помогает выявить словообразовательные возможности анализируемых прилагательных, которые наиболее полно передают содержание существительного. Изучение данного аспекта в когнитивной лингвистике еще на шаг приблизят нас к решению проблемы "человек в языке и культуре". Изучение словосочетания "прилагательные + существительные" со значением нравственной оценки человека расширяет наши представления о синтагматике концепта "добродетель". Таким образом, проведенный анализ дает возможность обнаружить специфическую структуру, глубинную модель связи отношений, складывающуюся у человека через речь и мышление и лежащую в основе мыслительной организации его многостороннего опыта, где благодаря концепту происходит открытие нового познания мира, связанного с нравственностью и моралью.

Прилагательные со значением нравственной оценки человека объединяются в систему на основе единого признака "отношение к другим людям, проявляющееся в

характере и поступках человека". Изучая нравственную оценку человека, нас интересует не человек вообще, а человек в языке. Так как язык является единственным средством, который способен помочь нам проникнуть в скрытую от нас ментальную сферу того или иного человека, его культуру. Язык рассказывает нам о человеке больше, чем сам человек может знать.

Одним из наиболее ярких, по нашему мнению, определений языка встречается у И.А.Гончарова в письме к Е.Н.Нарышкиной: "Язык не есть только говор, речь: язык есть образ всего внутреннего человека: его ума, того, что называется сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных" [3]. Может быть, поэтому человек и язык так тесно связаны друг с другом, а именно СЛОВОМ.

Рассмотренные словосочетания "прилагательное +

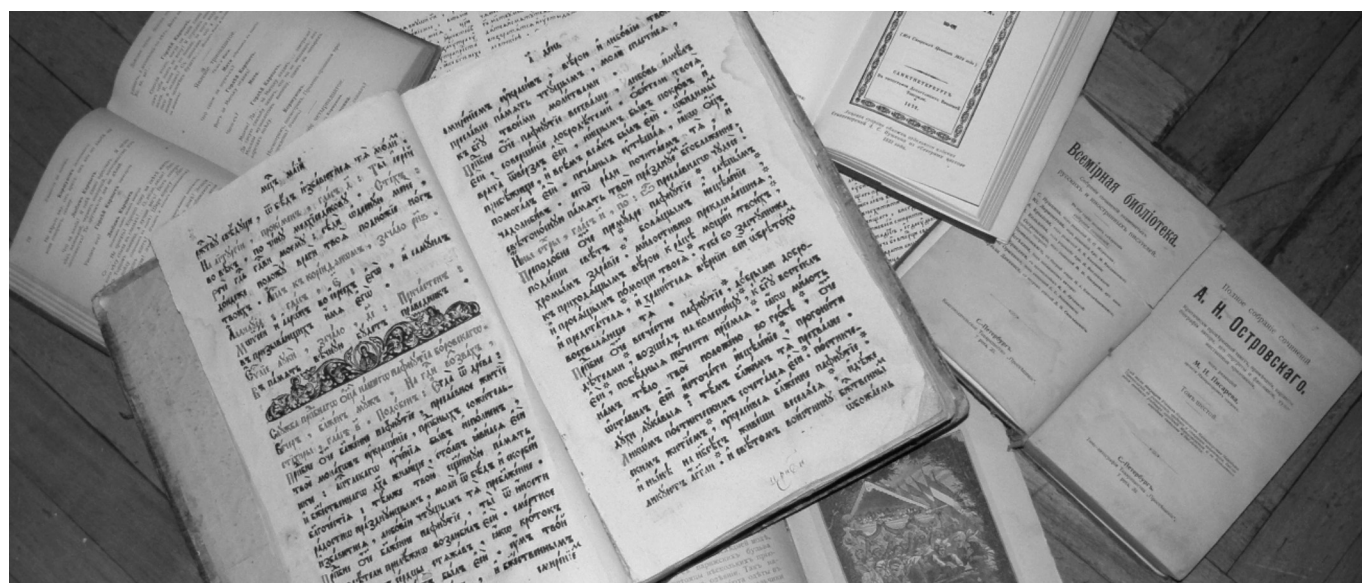
существительное" в микроконтекстах показали нам, что они являются средствами выражения положительной оценки и адресуют читателя к стереотипам. Кроме того, в них содержится опыт осмысления и описания духовной деятельности, или морально-нравственной способности человека, свойственной той или иной общности. Выявленный смысловой объем концепта "добродетель" показал следующие признаки: положительные нравственные качества человека, высокая нравственная и моральная чистота, нравственный образ жизни, поведение человека, основанное на стремлении к добру, благодеяния, добрые дела.

Таким образом, в лексико-семантической группе имен прилагательных, обозначающих нравственные качества человека, его этические и религиозные нормы, социальный статус содержатся наименования внутренних, психических свойств, признаков человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Н.Д. Арутюнова Логический анализ языка: Ментальные действия. – М.: Наука, 1993.–176 с.
2. В.И. Карасик Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.–477с.
3. В.А. Маслова Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2001. 208 с.
4. Ю.С. Степанов Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа и языки русской культуры, 1997.–562 с.
5. О.Д. Ушакова Мудрые мысли мудрых людей. СПб.: Издательский дом "Литера", 2006. 51 с.
6. Adrian R. So you want to be an actor? London: A & C Black (Publishers) Ltd, 1991. 5–107 p.
7. Augustine P. The Utopian Eugenics of Our Time Vol. 32 Issue 2, 2003. 68 p.
8. Mitchell M. Gone with the wind by Macmillan Publishing Company, a division of Macmillan. Inc, 1936
9. Your dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://sentence.yourdictionary.com/virtue#mml2JLyGy4vzwC54.99> (дата обращения: 25.01.2016).

© Н.Г. Данильян, ( nina\_mailyan@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПРОПОВЕДЕЙ СВЯТИТЕЛЯ ИННОКЕНТИЯ (БОРИСОВА)

*Афанасий (Иванов Александр Сергеевич)*  
Иеромонах, аспирант,  
каф. филологии Московской  
Духовной Академии

### LEXICAL AND STYLISTIC PECULIARITIES OF THE LANGUAGE OF THE SERMONS OF ST. INNOCENT (BORISOV)

*Athanasius (A. Ivanov)*

#### Annotation

The article considers the lexical and stylistic peculiarities of the language of the sermons of a prominent Hierarch of the Russian Orthodox Church of St. Innocent (Borisov), Archbishop of Kherson and Taurida (1800–1857). The study contains an analysis of the rhetorical and stylistic techniques of a preacher. The article discusses the traditional methods and techniques typical for the work of St. Innocent, describes the different styles, shows the peculiarity of the use of scientific vocabulary. Each position is argued for with examples from the sermons of St. Innocent.

**Keywords:** Philology, rhetoric, homiletics, vocabulary, style of speech, a sermon, St. Innocent (Borisov), artistic techniques.

#### Аннотация

В статье рассмотрены лексико-стилистические особенности языка проповедей видного иерарха Русской Православной Церкви – святителя Иннокентия (Борисова), архиепископа Херсонского и Таврического (1800–1857). Исследование содержит анализ риторических и стилистических приёмов проповедника. В статье рассматриваются традиционные приёмы и приёмы, характерные для творчества святителя Иннокентия, описываются различные стили, показывается особенность использования научной лексики. Каждое положение аргументируется примерами из проповедей святителя Иннокентия.

#### Ключевые слова:

Филология, риторика, гомилетика, лексика, стиль речи, проповедь, святитель Иннокентий (Борисов), художественные приёмы.

Лексико-стилистической основой, "фоном (точкой отсчета, нулевой отметкой)" [3, с. 13] других (помимо церковно-религиозного) функциональных стилей речи является нейтральная лексика – слова и выражения, не имеющие стилистической окраски. Добавление к этой основе сниженной или высокой книжной лексики и создаёт возможности для лексико-стилистической аранжировки любого текста. В церковно-религиозном стиле ситуация иная: здесь функции нейтральной лексики, стилистической основы, фона выполняет "общекнижная лексика" [3, с. 13]. То есть основной для текста проповеди пласт лексики включает в себя старославянизмы, устаревшие слова и словоформы, традиционные эпитеты с высокой стилистической окраской и под-  
текстом:

*"Что же представляет пред очи наши Святая Церковь, изводя нас ныне на поприще покаяния? Представляет двух человек: фарисея и мытаря; фарисея, хвлящегося своими совершенствами, осуждающего тех, кои не имеют их, и за это самое осужденного Богом, и мытаря кающегося, со смирением исповедующего свои грехи, и за это самое отходящего в дом свой оправданным"* (Слово в неделю о мытаре и фарисее).

Данная лексико-стилистическая черта является стандартной для проповеди, выработанной веками бытования жанра, именно книжная лексика соответствует общепринятым канонам классического проповеднического текста, более того, значительное отступление от данного канона может быть осуждено как нарушение требования опоры на христианские тексты (Христианские богослужбные книги?, Псалтири, Жития святых и под.). Об этом пишет Н.Б. Мечковская: "Проповедь в известном смысле противостоит собственно богослужению (литургии). Если чинопоследование служб строго задано Служебником и Типиконом, то проповедь – жанр свободный, менее ответственный, менее обязательный, и поэтому предоставляющий проповеднику возможность определенного выбора содержания и способа пастырского учительного общения с верующими (выбора, разумеется, в известных границах)" [5, с. 209]. Иными словами, "попытки преодоления канона (гомилетического, иконографического, агиографического и т. д.) всегда имели место быть в православной культуре, о чём свидетельствует множество фактов" [6, с. 10], и проповедническое наследие Иннокентия (Борисова) – один из сильнейших фактов в этом ряду.

Принимая наличие книжной, высокой, старославянской, устаревшей лексики как основы текста проповедей Иннокентия (Борисова), обратимся к анализу именно тех лексико-фразеологических элементов, которые выходят за границы стандарта.

*Первая группа лексики*, необычной для проповеднического текста, – это эмоционально окрашенные разговорные слова, выражающие нежные чувства: нежность, трогательный, заботливый, тёплый, теплота и под. Данная лексика относится им в первую очередь к православной церкви, с её помощью Иннокентий характеризует отношение церкви к прихожанам, её заботу и участие:

*"Напротив, чувствуя всю нежность матернего попечения Церкви о нашем спасении, усугубим внимание и послушание, войдем в ее благие намерения о нас и последуем за ее руководством, как немощные следуют за советами врача, воины за указаниями опытного полководца"* (Слово в неделю о мытаре и фарисее);

*"Будем признательны сей заботливости о нас и, возвратившись в дома наши, вместо того, чтобы предаваться праздным разговорам о том, как возглашалась во храме анафема, рассмотрим, не подлежит ли анафеме что-либо в наших нравах и нашей жизни"* (Слово в неделю Православия).

Можно сказать, что с помощью данной лексики (особенно слов заботливый, заботливость, нежный, нежность) святитель создаёт образ церкви, по-матерински пекущейся о христианах, защищающей их. Недаром названные слова часто сочетаются с эпитетом материнский, сравнением с матерью:

*"Церковь показала при сем случае всю материнскую заботливость о нас"* (Слово в неделю мясопустную).

Святитель использует эпитеты с разговорной стилистической окраской с целью смягчения текста проповеди:

*"С нынешнего дня, братие, Святая Церковь начинает приготовления к Святой и великой Четырдесятнице, почему и начала оглашать слух наш трогательным воззванием к покаянию"* (Слово в неделю о мытаре и фарисее), в результате чего мысль становится более близкой прихожанам. Эпитет, выражающий в данном случае эмоции, помогает проникнуться более глубоким и "настоящим" чувством по отношению к происходящим событиям. Надо отметить, что эпитет трогательный – один из самых востребованных среди эпитетов с разговорной окраской Иннокентия, только в словах на Великий пост он встречается 10 раз, в каждом случае способствуя более доверительной и мягкой характеристике того или иного явления, связанного с христианскими обрядами:

*"Спрашивайте после сего, почему мы присутствуем во время совершения самых священных и трогательных обрядов церковных с рассеянием, без чувства, поникшие телом и душой!"* (Слово в пяток недели 1-й Великого поста).

В одном из случаев наблюдаем употребление данного прилагательного в форме превосходной степени, что ещё больше подчёркивает выражаемые с его помощью чувства и его разговорную окраску:

*"Последняя неделя четырёхдесятницы начнется ублажением памяти преподобной Марии Египетской, яко трогательнейшего образца покаяния"* (Слово в неделю 2-ю Великого поста).

Кроме того, разговорные слова со значением нежных чувств используются для характеристики обратного действия, направленного со стороны паствы в сторону церкви:

*"В знак сего пред воинством его всегда носима была икона Спасителя и Честный Крест; и оно не прежде устремлялось на врага, как изливши теплые молитвы пред сей иконой, и обложив сей крест"* (Слово на первое число августа), завершая тем самым круг: паства таким образом отвечает на заботу церкви о ней.

Примечательно, что слово теплота одинаково часто используется святителем как по отношению к явлениям веры *"Потребен свет Христов, необходима теплота благодати Духа Божия"* (Слово в неделю Ваий), так и по отношению к природе:

*"...Не все оденется зеленью на деревьях, некоторые ветви останутся голы и мертвы. Почему? Потому что в них потеряна способность к принятию жизни от света и теплоты весенней"* (Слово в неделю Ваий).

*Вторая группа слов*, нарушающих привычный стилистический строй проповеди, – бытовая лексика, основная функция которой – создание стилистического контраста с основной, фоновой лексикой книжной стилистической окраски:

*"А настоящее время года видимо располагает к сему, ибо теперь, после зимнего заключения в душевных комнатах, всякий более или менее сближается с природою и, сближаясь, вступает невольно во многие отношения с ней"* (Беседы о природе).

Бытовая лексика, с помощью которой проповедник описывает привычные для слушателей явления их быта и жизни и создаёт близкие им по настроению картины, призвана создать атмосферу понимания и единения между священником и слушателями. Прихожанам становится понятно, что проповедник тоже, как обычный человек, испытывал зимой дискомфорт от заключения в душевной комнате и теперь рад дышать свежим весенним воздухом.

Бытовая лексика часто используется Иннокентием при описаниях природы, само включение которых в текст проповеди уже в какой-то степени является необычным для данного жанра. Тонко чувствующий природу, её состояние, постоянно проводящий параллели между явлениями природы и духовного мира, Иннокентий не может не ввести в описания разговорных слов:



*"Так, смотря на теперешнее весеннее убранство природы, на всюду развивающуюся зелень, на везде рассыпающиеся цветы, и сравнивая все это с прежнею наготою и мертвостью, кто не скажет, что теперь спавшая зимним сном природа как бы воспрянула от сна и, подражая Святой Церкви, начала праздновать день воскресения!"* (Беседы о природе).

Природа представляется в таких описаниях живой, яркой, что необходимо проповеднику, чтобы провести параллель между возрождением природы и воскрешением Спасителя. Способствует данной цели также детализация описания, натуралистическое и в то же время близкое и понятное для паствы перечисление происходящих в природе перемен:

*"...Всё начинает принимать другой вид: день растёт, воздух становится теплым, вид всех вещей просветляется и веселеет, и все в природе готовится как бы к некоему празднеству"* (Беседы о природе).

При этом описание природы в "Словах", входящих в "Беседы о природе", градационно развивается, становясь всё более точным, детальным, эмоциональным: *"Где за неделю вы видели одну голую, мертвую массу земли, там теперь под каждым кустом, на каждом холме, в каждой юдоли готов для вас разноцветный, свежий, душистый ковер"*.

Изменяется и стилистическая окраска текста: анализ последнего примера показывает, что разговорная лексика постепенно почти вытеснила книжную, высокую. О принадлежности данного отрывка к церковно-религиозному стилю может свидетельствовать только слово юдоль, остальная же лексика – нейтральная или разговорная.

Ещё одна причина обращения святителя Иннокентия к бытовой лексике – желание подчеркнуть единство, схожесть великих христианских деятелей и обычного христианина:

*"И апостолы ходили в город за покупками, и они приготовляли вечерю; и жены равноапостольные покупали ароматы: но смотрите, как у них все свято, чисто! Почему так нельзя быть и у нас?"* (Слово в Великий Понедельник, на утрени).

Однако в данном случае, утвердив близость между великими и низкими, проповедник одновременно обозначает и существующие между ними отличия. Этому служит, во-первых, отсутствие бытовой окраски у двух из выделяемых признаков (вечеря, ароматы), во-вторых – следующее риторическое восклицание и риторический вопрос (*...смотрите, как у них все свято, чисто! Почему так нельзя быть и у нас?*)

Третья группа стилистически сниженных слов, встречающихся в проповедях святителя Иннокентия, – оценочная лексика с разговорной окраской, введение которой в текст проповеди часто неожиданно:

*"А сражение – вещь чудна?я! В нем чем храбрее действуют, тем менее несут потерь; и напротив, чем более жалеют себя и прячутся, тем более теряют и падают"* (Слово в первое слушание после сражения).

С помощью слова-характеристики чудная, которое резко контрастирует с тематическим и лексико-стилистическим фоном, проповедник словно стремится подчеркнуть, как он сам удивлён характеризуемым феноменом – небольшим количеством потерь в сражении. Ему важно убедить паству в том, что причиной этого является проявленная воинами храбрость и тем самым напутствовать воинов быть бесстрашными в следующих сражениях, уверить, что у храбрецов больше шансов выжить.

Обращает на себя внимание и окказиональная лексика, вводимая святителем Иннокентием в тексты проповедей. Изначально понимаемые как созданные самим автором текста, отсутствующие в узусе, окказиональные слова призваны привлечь внимание реципиента, менять стилистический строй текста. В предложении *"Самоосуждение, самопрезрение и самоненавидение бедного грешника простирается иногда в сем случае до того, что он готов бывает сам исполнить казни над собой, как показывает пример Иуды"* (Слово на литургии преждеосвященных даров в среду недели 1-й Великого поста, о покаянии) окказионализм завершает ряд одноструктурных слов, выстроенных как однородные члены и призванных изобразить внутреннее ощущение грешника, осознание им степени собственной греховности.

Несомненно градационный характер данного ряда слов, в котором окказионализм является завершающим звеном, наиболее сильным именно в силу своей необычности. В примере *"Можно ли после сего отрицать бытие некоей всехудожественной Десницы, из коей во время бурь и вьюг каждый раз сыплется на нас из облаков это дивное многокрестие звездное?"* (Слово о зиме) с помощью окказионализма святитель Иннокентий характеризует описанное им выше тонкое наблюдение: форма снежинки – это крест. Слово *многокрестие* может быть истолковано как "снегопад", "летающие с неба снежинки" и подчёркивает божественную природу всего сущего – и большого и малого, такого, как снежинка.

Включая в тексты проповедей разговорную, бытовую, оценочную лексику, Иннокентий не боится сойти с пьедестала, снизить свой статус, занять позицию равного рядом с паствой, напротив, этот приём он использует, по нашему мнению, намеренно, с целью налаживая более доверительный отношений со слушателями, установления с ними более тесного контакта. Именно этот приём послужил одной из причин того, что "святитель своим личным примером, ораторским мастерством изменил отношение к проповеди; она стала подлинным событием, значительным общественным явлением, одним из глав-

нейших методов просветительства и средств воспитания" [7, с. 10].

Несомненно, что введение в словесную ткань проповеди стилистически сниженной (разговорной, бытовой) лексики способствует также и тому, что проповедь становится более понятной пастве, доступной для восприятия, ведь не стоит забывать, что основная масса народа была во времена Иннокентия Херсонского безграмотной; сложные построения, непонятные слова могли затруднить постижение ими смысла религиозного текста. Т.А. Шубина замечает по этому поводу: "Проповедь доносит высокие истины, но, говоря о надмирном, проповедник должен сказать это так, чтоб было интересно и понятно каждому" [10, с. 10].

Отдельно выделяется в стилистическом строе проповедей святителя Иннокентия лексика научного стиля, употребление которой – одно из свидетельств энциклопедической учёности святителя, его глубоких естественных познаний:

*"Воспламенись наша атмосфера - и все на земле, самая земля сгорит"* (Слово о лете, второе);

*"Между тем, в продолжение подобных бурь не падает с неба ни одной снежинки, которая не была бы, во-первых, осмотрена, прибрана и даже украшена со всем тщанием, и коей, во-вторых, не было бы указано на лице земли своего места и отношения к другим подобным атомам"* (Слово о зиме);

*"...Кто обращает внимание на вид и состав падающих снежинок, кроме малого числа естествоиспытателей?"* (Там же).

Перед нами встаёт образ священника–учёного, новый для данной сферы общественного служения; образ человека, не только много знавшего, но и стремившегося передать свои знания слушателям, возбудить в них познавательный интерес, сформировать новое отношение к науке, не противоречащее религии, а связанное с нею. По словам З. Г. Шабановой, "в России на протяжении многих столетий созданы яркие образцы русского духовного красноречия, которые занимают достойное место в национальной культуре".

В жестких рамках церковных канонов проступали и проступают языковые черты, отвечающие состоянию языка на каждом этапе. Эта черта особенно ярко проявляется в тех жанрах религиозно–нравственного содержания, в которых лица духовного звания обращаются непосредственно к своей пастве – в проповедях, в текстах исповедального и покаянного содержания" [9, с. 6].

Думается, что введение святителем Иннокентием научной лексики в текст проповеди отражает состояние общества и языка на данном этапе их развития: распространение образования, улучшение его качества, в том числе качества богословского образования, немалый вклад в развитие которого внёс и святитель Иннокентий (Борисов).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Книги Ветхого и Нового Завета. – М.: РБ0, 2004. – 2048 с.
2. Иннокентий, архиепископ Херсонский. Сочинения. – СПб., 1872.
3. Иннокентий Херсонский, свт. Великий пост. Молитва святого Ефрема Сирина. – М.: Отчий дом, 2011. – 448 с.
4. Полное собрание сочинений святителя Иннокентия Херсонского в 12 т. – СПб. ; М., 1901.
5. Мечковская, Н.Б. Язык и религия. Лекции по филологии и истории религий: Учебное пособие / Н.Б. Мечковская. – М.: Издательско–торговый дом ГРАНД, 1998. – 352 с.
6. Барышева, Е.Л. Русская православная проповедь: соотношение канонического и вариативного (лингвоперсонологический аспект): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.00. – Кемерово, 2012. – 170 с.
7. Зайцева, А.В. Педагогические идеи в духовном наследии святителя Иннокентия Херсонского: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Елец, 2004. – 20 с.
8. Со Ын Ен. Речевой жанр современного церковно–религиозного послания: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 2000. – 15 с.
9. Шабанова, З.Г. Лингвистические средства воздействия православной проповеди: В историческом аспекте: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Махачкала, 2006. – 165 с.
10. Шубина, Т.А. Современная православная миссионерская проповедь: методика обучения жанру в высших духовных учебных заведениях: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2008. – 21 с.

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

### LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF POLITENESS IN ENGLISH

*S. Ivanova*

#### Annotation

In this article the basic lexical means of expression of politeness in English are considered. At the same time the special attention is paid to a greeting, farewell, expression of gratitude and the response to gratitude.

Features of a greeting and farewell between people of different age, sex and the social statuses are considered. The special attention is paid to research of ways of expression of gratitude and the response to gratitude. Value of politeness in life of people is considered.

**Keywords:** politeness, greeting, farewell, gratitude, lexical means of politeness, expression of politeness.

*Иванова Светлана Алексеевна*

*Аспирант, Московский Педагогический  
Государственный Университет, каф. компьютерной  
лингвистики и формальных моделей языка,  
учитель английского языка, Государственное  
бюджетное общеобразовательное учреждение,  
г. Москва, "Академическая гимназия № 1534"*

#### Аннотация

В данной статье рассмотрены основные лексические средства выражения вежливости на английском языке. При этом особое внимание уделено приветствию, прощанию, выражению благодарности и ответа на благодарность.

Рассмотрены особенности приветствия и прощания между людьми разных возрастов, полов и социальных статусов. Особое внимание уделено исследованию способов выражения благодарности и ответа на благодарность. Рассмотрено значение вежливости в жизни людей.

#### Ключевые слова:

Вежливость, приветствие, прощание, благодарность, лексические средства вежливости, выражение вежливости.

**В**ежливость является показателем культуры и уровня духовного развития человека. Не секрет, что вежливость поможет "найти ключ" к любому собеседнику, найти выход из многих неловких или сложных ситуаций. В современном общении вежливость не всегда ставят на первое место, поэтому изучение лексических средств выражения вежливости при изучении английского языка (как и любого другого) имеет высокую актуальность.

Современный английский язык насыщен речевыми клише, которые используются при выражении соболезнования, благодарности, приветствия, прощания и т.д. Люди, которые являются носителями английского языка, используют такие слова и фразы автоматически.

Собеседники, которые находятся на одном социальном уровне, используют для приветствия такие фразы:

*Hello!*

*Nice to meet you!*

*How are you!*

Когда собеседники находятся на разных социальных уровнях, для приветствия чаще всего используют такие выражения:

*Good morning!*

*Good evening!*

*Good afternoon!* [1]

Используя такие выражения, надо учитывать особенности страны, в которой вы находитесь. Так в Британии приветствовать человека фразой "Good morning!" можно в промежутке между ранним утром и обедом. А вот в Китае, допустим, "Good morning!" можно произносить в промежутке между утренним пробуждением и завтраком.

Если произнести вечером фразу "Good night!", то это будет не приветствие, а прощание.

Перечисленные выше варианты приветствия являются более характерными для литературного языка. В разговорной речи часто используют разного рода сленговые выражения.

Если между собой общаются друзья или родственники, они могут сказать друг другу: "Morning!", "Evening!".

У англичан при встрече также принято интересоваться делами друг друга:

*Hello, how's the family?–*

Здравствуйтесь, как семья поживает?

*Hello, how's your wife doing? –*

Здравствуйтесь, как жизнь?

*Hello, how are the kids? –*

Здравствуйтесь, как детишки?

*What's new? –* Что новенького?

Следует заметить, что в английском языке не используют привычные для русского слова "ты" / "вы" для дифференциации положения адресата в обществе. В английском языке словом "you" можно обратиться к кому угодно, не зависимо от его статуса и социального положения [5].

Правила английского этикета не позволяют переходить к разговору об основных делах сразу после приветствия. После приветствия, принято, чтоб собеседники пообщались на какую-то нейтральную тему. Чаще всего при этом разговор ведут о погоде, климатических условиях.

Для извинений, в английском языке используют такие выражения:

*"Excuse me";*  
*"I am sorry";*  
*"Sorry";*  
*"Forgive me";*  
*"I apologize for";*  
*"I beg your pardon".*

Когда в разговоре возникает необходимость перебить собеседника или попросить о помощи, используют фразу *"Excuse me"*. Сожаление, просьбу о прощении выражают такие фразы как *"I am sorry"*, *"Sorry"*.

Выражение *"Forgive me"* также переводиться как "Прости меня", но используют эту фразу только тогда, когда данной фразе хотят придать эмоциональный окрас. Фразу *"Forgive me"* целесообразно использовать, когда человек хочет раскаться в чем-то, глубоко сожалеет.

Есть ряд слов, которые позволяют усилить эмоциональный окрас извинения. В первую очередь это такие слова: *"very"*, *"so"*, *"dreadfully"*, *"awfully"*, *"terribly"*.

Особую роль при изучении слов вежливости, следует уделить прощальным словам. Прощальные фразы чаще всего остаются в памяти собеседника.

При выражении прощания чаще всего говорят универсальную фразу *Bye*. Ее можно применять в любой ситуации и с любым собеседником.

При выражении прощания используют также такие фразы:

*Good-bye* – До свидания;  
*Bye-bye* (более молодежный вариант);  
*Bye for now* – Ну всё, пока.

Как и в русском языке, в английском, при прощании часто указывают время суток. Например: "Хорошего дня", "Доброго вечера" и т.д.:

*Have a nice day/evening!*  
*Have a good night!// Good night!*

При прощании, в английском языке часто высказывают желание встретиться снова. При этом используют фразу *see you* – до встречи.

Существует много выражений прощания с фразой *see you*:

*See you soon.* – До скорой встречи/еще увидимся.  
*See you later.* – До скорой встречи/увидимся позже.  
*See you then.* – Давай, до встречи.  
*See you tonight.* – До вечера и т.д.

Люди старшего поколения при прощании часто говорят:

*Remember me to your wife!* – Передавайте привет Вашей жене!

Когда люди знают, что не смогут увидеться некоторое время, используют фразу:

*Keep in touch!* – Будь на связи [1]!

Довольно большое место в разделе вежливых слов английского языка занимают выражения благодарности. Человек, сам того не замечая, ежедневно произносит много слов благодарности. Самая известная фраза выражения благодарности – *"Thank you"*.

Среди распространенных нейтральных форм благодарности следует выделить также такие фразы:

*Yes, please;*  
*No, thank you;*  
*Thank you for..*

Выразить усиленную благодарность можно с помощью следующих фраз:

*Thanks awfully. Thanks a lot. Many thanks.* – Большое спасибо!

*Thank you so much for..* – Большое спасибо тебе (вам) за...

*My most heartfelt thanks to you for.../ Thank you from the bottom of my heart for...* – От всей души (сердечно) благодарю вас за...

Используется также краткая форма прилагательного "благодарен":

*I'm grateful to you.* – Я благодарен вам (тебе)..  
*I'm grateful/obliged/indebted you for (sth./doing smth.)...*  
 – Я благодарен вам (тебе) за то, что...

Для того, чтобы добавить своему высказыванию экспрессивности, можно использовать также фразы:

*Thank you so much for...*  
*I'm very/most grateful to you [1].*

В английском языке существуют также фразеологизмы, с помощью которых можно выразить свою признательность и благодарность:

*Thank you from the bottom of my heart for...* – Благодарю от всего сердца  
*My most heartfelt thanks to you for...* – От всей души

благодарю вас за...

*Deeply indebted.* – Глубоко обязан.

В официальном стиле для выражения благодарности, используют такие фразы:

*I would like to thank you* – Разрешите вас поблагодарить;

*I would like to express my gratitude/appreciation* – Разрешите выразить вам свою благодарность.

В разговорном стиле при выражении благодарности часто используют эмоционально-экспрессивную окраску:

*I don't know how to thank you. I can never thank you enough.* – Я так благодарен тебе, что нет слов (что нет слов высказать это, что не могу высказать)! Я до такой степени благодарен тебе, что мне трудно находить слова.

*My gratitude cannot be expressed in words. Words cannot tell you how grateful I am/feel!* – У меня нет слов, чтобы выразить тебе мою благодарность!

*I'm sure it's hard/ impossible for you to imagine how grateful I am!* – Ты не можешь себе представить, как я тебе благодарен!

*If you only knew how grateful I am!* – Если бы ты знал, как я тебе благодарен!

*A thousand thanks!* – Тысяча благодарностей [2]!

Вежливый человек должен уметь не только говорить вежливые слова, но и принимать их. Допустим, в русском языке на слово "Спасибо" чаще всего следует ответ "Пожалуйста". В английском языке нет слова или фразы, которые бы полностью соответствовали русскому "Пожалуйста".

Так при ответе на благодарность можно отвечать следующими фразами:

*My pleasure.* – Было приятно сделать это.

*It was no bother. It was a pleasure.* – Это не составило мне труда.

*It's nothing/ Think nothing of it.* – Не за что.

*You are welcome!* – Всегда пожалуйста!

*That's really nothing! Don't mention it.* – Не надо благодарить!

*It was no trouble at all/ whatever!* – Сделать это было

нетрудно.

*It was a real pleasure for me to do it.* – Было приятно сделать это.

Часто бывают ситуации, когда люди оказывают встречные услуги друг другу. При оказании таких взаимных услуг, кстати будут такие слова вежливости:

*Thank you!* – И тебе также спасибо!

*The pleasure is entirely mine.* – Это я должен благодарить тебя!

*Thank you for (the pleasure of) your company.* – Благодарю за компанию!

*It is I who should thank you.* – И вас тоже.

Когда благодарят хозяев дома за угощение, то в ответ можно услышать фразу:

*I'm glad you enjoyed it. You're welcome!* – На здоровье [3]!

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что для каждой культуры и нации характерны свои особенности выражения вежливости. Умение быть вежливым характеризует не только отдельного человека, но и нацию в целом. В понятие "вежливость" входят целый ряд грамматических, синтаксических и лексических средств, которые неравномерно используют в процессе общения.

Для ведения вежливого общения в английском языке существует много слов и фраз. Англичане в своих словах и поступках очень сдержаны, придают особое значение не только словам, но и жестам и мимике, которые сопровождают данную речь. Так, здороваясь, они всегда излучают улыбку. Здороваться без улыбки на лице считается плохим тоном. Здороваясь с женщиной, мужчина должен слегка наклонить голову [4].

Умение использовать в своей речи вежливые слова характеризует уровень культуры человека. При этом, не следует употреблять слишком много вежливых слов, вежливость должна быть к месту. При выражении вежливости следует тщательно обдумывать слова, которые вы произносите. При выборе вежливых слов всегда надо учитывать ситуацию, социальный статус и социальное отношение в данной группе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык: Management Today: Учебное пособие / Т.М. Десяткова, Л.Е. Мазурина, М.К. Верещагина. – М.: Альфа-М: НИЦ Инфра-М, 2012. – 224 с.:
2. Английский язык: Учебное пособие / Н.М. Дюканова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 319 с.
3. Гудакова Екатерина Вячеславовна, Никулина Наталья Юрьевна Вежливость и лексические средства ее выражения в английском языке // Science Time . 2014. №12
4. Кузнецов, И. Н. Современный этикет [Электронный ресурс] / И. Н. Кузнецов. – 7-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация "Дашков и Ко", 2013. – 496 с.
5. Языковая вариативность английского языка Великобритании, США и Канады: Монография / Ж. Багана, А.Н. Безрукая, Е.Н. Таранова. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 124 с.

# ЛЕКСИКАЛИЗОВАННЫЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ СЛОВОФОРМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТИ

(на примере словоформ во многом, в большинстве (своем), в массе (своей))

LEXICALIZED PREPOSITIONAL CASE  
FORMS OF THE APPROXIMATION  
(case study word-forms much of,  
for the most part, en masse)

*T. Konchenko*

**Annotation**

The article describes lexicalized prepositional case word-forms much of, for the most part, en masse, which is one means of expressing the category of approximation in Russian language. These word forms belong to the group of words with the quantitative-restrictive semantics and they are multifunctional. much of, for the most part, en masse have different functions in the sentence and the text, are used as autosemantic words and empty words, connect statements and paragraphs in the text.

**Keywords:** word-form, empty word, multi-functionality, the category of quantity, the category of approximation.

*Конченко Татьяна Владимировна*  
Ст. преподаватель,  
Дальневосточный федеральный  
университет

**Аннотация**

Статья посвящена описанию лексикализованных предложно-падежных словоформ во многом, в большинстве (своем), в массе (своей), являющихся одним из средств выражения категории приближенности в русском языке. Исследуемые словоформы относятся к группе слов с количественно-ограничительным значением и являются полифункциональными. Во многом, в большинстве (своем), в массе (своей) имеют разнообразные функции в предложении и тексте, употребляются в качестве знаменательных и служебных слов, связывают высказывания и абзацы в тексте.

**Ключевые слова:**

Словоформа, служебное слово, полифункциональность, категория количества, категория приближенности.

**К**атегория количества – одна из важнейших категорий языка. Количественные значения объективного мира могут быть точными и приближенными. Поэтому языковые обозначения количественных отношений могут быть определенными и неопределенными.

Языковые структуры со значением приближенного количества используются в современном русском языке довольно часто. Приблизительное значение связано с речевым поведением человека. Управление процессом общения должно способствовать установлению контакта между собеседниками, предотвращению конфликтных ситуаций, соблюдению интересов партнеров. С этой целью используются средства снижения категоричности высказывания, позволяющие говорящему смягчить остроту высказывания, которое может показаться неприятным для слушателя, сделать высказывание более подходящим. С другой стороны, чрезмерное использование таких единиц грозит сделать речь абстрактной, со слишком размытым значением.

Приблизительная номинация играет важную роль в лингвистическом отражении мира. В языке существует тенденция к экономии средств, "вынуждающей язык избегать увеличения числа единиц плана выражения за счет образования новых наименований (количество референтов всегда больше количества слов в языке)". [Ионова, 2006, с.52].

Языковые средства обозначения неопределенного количества содержат и оценочный компонент. Неопределенное количество оценивается как большое или малое, достаточное или недостаточное и т.д.

Категория приближенности представляет собой изученную область категории количества. Н.А. Николина в статье "Способы выражения количественной приближенности в русском языке" описывает способы выражения приближенности в современном русском языке, выделяет ее лексические и синтаксические показатели. Среди основных способов выражения количественной приближенности названы наречия, предложно-падежные формы и фразеологические построения с приблизительно-количественной характеристикой [Николина, 2015, с. 67–72].

В современном русском языке в связи с его тенденцией к аналитизму существует большое количество неизменяемых языковых единиц с неясной частеречной принадлежностью и полифункциональных. В большинстве случаев это лексикализованные предложно-падежные словоформы существительных. Они могут совмещать функцию наречия с функциями знаменательных слов или служебных. Лексикализованные предложно-падежные словоформы привлекают внимание многих современных исследователей. На кафедре русского языка и литературы Дальневосточного федерального университета идет работа по исследованию служебных слов, в

частности лексикализованных предложно-падежных словоформ. Результат этого труда – диссертации, монографии, учебные пособия, статьи, Словарь служебных слов русского языка. Объектом исследования в данной статье являются предложно-падежные словоформы во многом, в большинстве (своем), в массе (своей). Предмет – их семантика и функционирование.

Исследуемые лексемы относятся к одной из семантических групп продуктивной модели в (во) N6. Это довольно большой лексический пласт: в идеале, в итоге, в результате, в общем, в основном, в особенности, в перспективе, в принципе, в среднем, в сущности, в целом, в частности и др. Исследователи выделяют оценочный характер семантики неполнозначных слов. Предложно-падежные словоформы имеют оценочный характер, так как в их семантике есть сема неопределенного количества, которое всегда сопровождается идеей оценки названного количества. В объективной действительности не может быть неопределенного количества предметов. Идея неопределенного количества есть результат либо процесса обобщения, либо неопознанный данного количества.

Во многом, в большинстве (своем), в массе (своей) входят в семантическую группу полифункциональных слов с количественно-ограничительным значением. Они объединены общей количественной семантикой имен в составе словоформ – большинство, многое, масса. Данные слова относятся к классу кванторных, которые вводят "представление о некоторой совокупности объектов, из которой выделяется подкласс по признаку обладания некоторым свойством" [Богуславский, 2005, с.141]. "Употребляя слово большинство, мы имеем в виду, что существует некоторое целое, в котором по некоторому признаку выделяется определенная часть, и эта часть превышает остальную часть целого" [там же, с.147]. Слово большинство может обозначать только дискретную часть целого, т.е. такую, элементы которой можно пересчитать [там же, с.148]. Слова многое и масса тоже дают оценку выделенной части (многое – 'нечто большое по количеству, содержанию', масса – 'множество, большое количество чего-то' [Словарь Ожегова, Шведовой], но в значении не присутствует сема сравнения этой части с другой частью. Многое имеет ограниченную сочетаемость, употребляется в синтаксически цельных сочетаниях многое из того и многое другое и "дает оценку объемлющему множеству". Лексикализованные предложно-падежные словоформы во многом, в большинстве (своем), в массе (своей), имея общую количественную семантику, различаются оттенками значения. У слова в большинстве своем на первом плане выступает количественная оценка выделенной части (эта часть сравнивается с другой частью), у слова в массе (своей) – также присутствует количественная оценка, но в значении слова нет сравнения частей целого, количество предстает как некое целое, совокупность, объединение предметов. Во многом в отличие от слов в массе (своей) и в большинстве (своем) не имеет значения части целого, совокупности, а обозначает степень охвата признака.

Особенности значения исследуемых словоформ на-

кладывают отпечаток на их функционирование. Лексемы имеют разные сочетаемостные возможности. Во многом имеет присловную позицию, употребляется при предикатах состояния, сравнения, обусловленности и др.: Проблема состоит в том, что цена на бензин во многом определяется двумя составляющими: ценой на нефть и ценами на нефтепродукты на внешнем рынке, а также курсом рубль-доллар", – заявил Сергей Кондратьев (pravda.ru); Эта история во многом напоминает сюжет фильма "Вечный зов": три брата – Михаил, Дмитрий и Иван Сорока выросли вместе – в селе Кобло на Западной Украине, но судьбы их сложились по-разному (poisk.vid.ru). Во многом похожи – употребительное выражение, встречается не только в текстах газет, но и в художественных произведениях, лирике:

*Мы во многом похожи с тобою,  
Бьются наши сердца в унисон.  
Шли по жизни дорогой одною,  
Наше счастье реальность, не сон.* (stihidl.ru)

Употребительными являются сочетания: во многом прав, во многом виноват:

*Конечно, я во многом виноват:  
ну, проглядел, такой уж я бездарный...  
Но если Хасбулатов - демократ,  
то лучше уж в режим тоталитарный!* (www.bards.ru)

Булат Окуджава

В сочинительном ряду во многом выделяет второй компонент ряда и подчеркивает более значимый в количественном отношении признак: Это совершенно естественно, учитывая различные и во многом противоречивые интересы трех главных общин страны – арабов-шиитов, арабов-суннитов и курдов (izvestia.ru); Гофман не был бы художником со столь противоречивым и во многом трагическим мироощущением, если бы такого рода сказочная новелла определяла генеральное направление его творчества, а не демонстрировала лишь одну из его сторон (История зарубежной литературы XIX века / Под ред. Н.А. Соловьевой);

Во многом употребляется в сочинительном ряду с отношениями уступки: Она [Катерина Федоровна] хороша собой, прекрасно воспитана, с превосходным характером и очень умна, хотя во многом еще ребенок (Ф.М. Достоевский. Униженные и оскорбленные).

Лексема во многом может сама создавать сочинительный ряд. В этом случае объективируется ее количественно-сопоставительная семантика: <...> люди всегда были нелогичны. Нелогичны, но добры. Добры во многом и по-разному (Клиффорд Саймак. Все ловушки Земли).

В сочинительном ряду с отношениями сопоставления во многом может вступать в коррелятивные отношения: во многом – в некоторых случаях: Законодательство в области охраны окружающей среды по своей природе во многом носит ограничительный и, в некоторых случаях, запретительный характер (www.ibrae.ac.ru).

В пояснительной конструкции с отношением включения во многом входит в состав поясняемого компонента и выполняет функцию своеобразного коррелята: Проблемы

ребенка во многом отражают проблемы в семье, в частности, ваши с мужем ([www.stranamam.ru](http://www.stranamam.ru)).

Фактический материал показал, что лексикализованная предложно-падежная словоформа во многом употребляется в качестве синтаксически самостоятельного элемента, являющегося распространителем всей предикативной единицы в целом (функция детерминанта) и связывающего по смыслу предшествующее и последующее высказывания (функция скрепы): – Иногда люди, которые несут в себе этот синдром, не могут понять, разобратся в своём душевном состоянии. Во многом поэтому они начинают писать, у кого-то это получается лучше или хуже, кто-то выходит на широкую публику, кто-то нет, но я знаю, что пишущих среди афганцев становится всё больше ([www.aif.ru](http://www.aif.ru)).

Во многом также функционирует по типу частицы, употребляется в контексте со значением причины. В данных контекстах, относясь к существительному с производным предлогом, во многом проявляет свойства частиц с выделительно-ограничительным значением: У "Единой России", по июльским оценкам, потенциальный электорат – 29%, во многом благодаря близости к власти и "административному ресурсу" ([www.aif.ru](http://www.aif.ru)); Сомнения и слухи, возникшие во многом по причине удивительной молодости и феноменальной талантливости автора "Тихого Дона", питались, подогревались острым политическим размежеванием первых послереволюционных лет (Ф. Кузнецов. Шолохов и "Антишолохов").

В большинстве (своем), в массе (своей) по смыслу относятся не к глагольному, а к именному компоненту предложения. Данные слова не имеют непосредственной синтаксической связи с именем. В большинстве (своем), в массе (своей) не образуют сочетаний. Они только в определенных позициях могут иметь адвербиальную функцию. В массе (своей) и в большинстве (своем) имеют функцию служебного слова в составе полупредикативных оборотов: Люди, в большинстве рослые, толстые, они ворчали и рычали, бесцеремонно задевая друг друга багажом и, кажется, не извиняясь (М. Горький. Жизнь Клима Самгина); в именных предложениях структурной схемы N1–N1 (в позиции между подлежащим и сказуемым): Вы не находите, Вандергуд, что человек в массе своей существо отвратительное? (Л.Н. Андреев. Дневник сатаны).

Данные лексикализованные формы принимают участие в организации конструкций (пояснительной, со вторичной союзной связью): Дворовые спортсмены и танцевальные коллективы Барнаула в течение двух часов де-

монстрировали свою отличную физическую подготовку – результат ведения здорового образа жизни. При этом и зрители, в большинстве своем молодежь, охотно принимали участие в мастер-классах ([www.aif.ru](http://www.aif.ru)).

В большинстве (своем), в массе (своей), занимая инициальную позицию высказывания, выполняют функцию текстовых скреп, то есть связующих звеньев между высказываниями или абзацами. Связывая высказывания в пределах абзаца, они участвуют в выражении отношений, аналогичных отношениям в предложении (отношения пояснения). Регулярно употребляются местоимения с анафорической функцией: В конце прошлого века мы обследовали менеджеров среднего звена крупных фирм, в условия работы которых также входит постоянная доброжелательность, позитивный настрой. В большинстве своем это были молодые женщины, образованные, хорошо понимающие свою задачу ([izvestia.ru](http://izvestia.ru)); <...> В случае с одномандатниками их работа связана с личностью. Они должны продвигать свои личностные обещания, и такой формат более свойственен ОНФ. В массе своей это представители общественных структур, представители социально значимых направлений (врачи, учителя, бизнес-сообщество) ([izvestia.ru](http://izvestia.ru)).

Особенностью в массе (своей) является употребление в антонимическом и синонимическом ряду. Противопоставление, усиленное эмоциональностью речи, раскрывает противоречивую сущность явлений: Всех нельзя посадить в тюрьму, всех судить нельзя – амнистия. Зная русского простого человека в одиночку и в массе, амнистия – прощение без наказания – не примиряет его ни с собою, ни с причиной, произведшей неудовольствие (Э.И. Стогов. Воспоминания); Началось следствие: приехало разное высокое начальство и допрашивало нас и в массе, и поодиночке <...> (Н.С. Лесков. Детские годы). В массе в составе антонимической пары может употребляться с отрицанием. С помощью этого приема автор актуализирует понятие, выраженное вторым членом антонимической пары: Картины ужасов сделались еще разительнее, потому что погибающие были не в массе, а отдельными группами (Р.М. Зотов. Рассказы о походах 1812 года).

Таким образом, лексикализованные предложно-падежные словоформы во многом, в большинстве (своем), в массе (своей), являющиеся средствами выражения неопределенного количества, имеют сходную семантику и некоторые функции, но каждая из них отличается спецификой значения и употребления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский И.М. Валентности кванторных слов // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка. М.: Индрик. 2005. С. 141.
2. Ионова С.В. Аппроксимация содержания вторичных текстов. Монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. С. 52.
3. Николина Н.А. Способы выражения количественной приблизительности в русском языке // Русский язык в школе. №1. Москва. 2015. С. 67–72.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издательство "Азъ", 1992. <http://ozhegov.info/slovar/>
5. Словарь служебных слов русского языка. Владивосток. 2001. 363 с.



## ИСТОЧНИКИ ФРАЗЕОМОДЕЛЕЙ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ, ВЫРАЖАЮЩИХ ОТРИЦАТЕЛЬНУЮ ОЦЕНКУ И АКЦЕНТИРОВАНИЕ

Лян Хунци

Шанхайский университет  
иностраннных языков, Шанхай

Яо Сяопин

Чжэцзян университет  
финансов и экономики, Ханчжоу

### SOURCES OF FRAZEOMODELS OF SIMPLE SENTENCES THAT EXPRESS A NEGATIVE ASSESSMENT AND ACCENTUATION

Liang Hongqi  
Yao Xiaoping

#### Annotation

The article is devoted to the identification of sources of phraseological models of simple sentences that express a negative assessment and the accentuation by speaking person of any object. Research is conducted in terms of the relationship between frazeomodels and models with a free structure. There is genetic link between the models with a free structure and phraseological models of simple sentences. This article discusses the principles of transformation of phraseological models of simple sentences: a formal transformation (elimination, addition, replacement of components), semantic, modal and expressive transformation.

**Keywords:** frazeomodel (phraseological model), free structure, simple sentence, evaluation, negative assessment, accentuation.

#### Аннотация

Статья посвящена выяснению источников фразеомоделей простых предложений, которые выражают негативную оценку и акцентирование говорящим какого-либо объекта. Исследование ведётся с точки зрения отношений между фразеомоделями и моделями со свободной структурой. Отмечается генетическая связь между моделями со свободной структурой и фразеомоделями простых предложений. В статье рассматриваются принципы трансформации фразеомоделей простых предложений: формальная трансформация (элиминация, добавление, замена компонентов), смысловая, модальная и экспрессивная трансформация.

#### Ключевые слова:

Фразеомодель, свободная структура, простое предложение, оценка, отрицательная оценка, акцентирование.

Фразеологизмы, как и слова, представляют собой "частичные, или неполные (номинативные средства языка)" [5, с. 37], существующие в устойчивой форме и являющиеся важнейшим элементом системы языка, служащим для конструирования более крупных, коммуникативных элементов. Фразеологизмы включают в свой состав единицы, соотносимые по структуре со словосочетанием и, реже, с предложением. Именно последние являются предметом нашего исследования.

Простое предложение занимает важнейшее место в синтаксисе русского языка. Оно представляет собой элементарную предназначенную для передачи относительно законченной информации единицу, обладающую такими языковыми свойствами, которые делают возможным отнесение сообщаемого в тот или иной временной план [9, с. 7]. В русском языке существуют так называемые предложения фразеологизированные, которые приобретают особенные структуры. Фразеологизированными называются предложения с индивидуальными отношениями компонентов и с индивидуальной семантикой. В этих предложениях словоформы связываются друг с другом идиоматически, не по действующим синтаксическим правилам функционируют служебные и местоименные

слова, частицы и междометия [9, с. 388]. Это модели предложений, выполняющих основную функцию языковых единиц – служить средством сообщения какой-либо информации и вследствие этого средством общения.

Для номинации интересующего нас явления используются разные термины. В "Грамматике-80" эти образования называют "фразеологизированными предложениями", "фразеологизированными типами предложений", "синтаксическими фразеологизмами", "предложениями фразеологизированной структуры" [9]; в учебнике под редакцией Е.И. Дибровой они определяются как "предложения фразеологизированной структуры", "предложения, построенные по фразеологизированной модели (фразеомодели, фразеосхеме)" [10]; А.В. Величко называет их "синтаксическими фразеологизмами" [2]; В.А. Белошапкина – "предложениями фразеологического типа" [1].

Структурно-семантические и функциональные свойства фразеологизированных конструкций описывают многие исследователи, в том числе в кандидатских диссертациях: [6], [7], [8] и др. Ученые сходятся в том, что анализируемые конструкции построены по неизменным или ограниченно-изменяющимся структурно-синтакси-

ческим формулам или моделям.

В работе А.В. Величко "Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев" [2] рассматриваются семантические разновидности фразеологизированных предложений, однако здесь нет четкого разграничения простых и сложных фразеологизированных предложений, отсутствует также описание различий моделей нефразеологизированных и фразеологизированных предложений.

В работах китайских ученых также рассматриваются русские предложения фразеологической структуры: [12], [13]. Китайские исследователи анализируют фразеологизированные предложения с какой-либо одной точки зрения: либо их структуры, либо семантики, либо в комплексе структурно-семантических особенностей. Можно отметить, что в работах китайских ученых продолжаются традиции русской синтаксической теории.

В исследовании Г.А. Копниной "Риторические приемы современного русского литературного языка: опыт системного описания" [4] предлагается метод описания специфики риторических приемов (фигур), построенный на сопоставлении "нормальных" предложений и предложений, реализующих риторические фигуры.

Использование методов риторики в синтаксисе соответствует научным подходам, разработанным в так называемой трансформационной грамматике Н. Хомского [11]. На материале русского и французского языков вопросы трансформации синтаксических структур рассматривал В.Г. Гак [3].

В данной статье мы будем выяснять отношения между моделями простых предложений со свободной структурой и фразеомоделями простых предложений, которые выражают негативную оценку и акцентирование говорящим какого-то предмета, лица, явления, или признака. Цель статьи – выяснить, с помощью каких принципов трансформации образуются фразеомодели простых предложений из "обычных" моделей простых предложений.

*Рассмотрим конструкции, выражающие негативную оценку.*

Первая модель, наблюдаемая здесь, – надо (надо же, и надо) + инфинитив.

*Примеры:* Надо же такой беде случиться!; Заблудились около дома – надо же! [9, с. 217]. Данная модель соотносится со свободной моделью Praed-Inf (Можно ехать; Приказано наступать) [9, с. 321]. Механизм трансформации заключается в добавлении частиц же, и, которые передают особое модальное значение удивления,

неодобрения и неудовольствия по поводу того, о чем говорится в предложении. Кроме частиц, в фразеомодели могут использоваться и другие вспомогательные средства, особенно важен глагол быть в форме прошедшего времени, потому что фразеомодель используется как оценка уже совершившего факта. Ср.: Надо ехать. – Надо было ему ехать. – Надо же было ему ехать. Фразеомодель может быть развернута до следующего высказывания: Надо ехать.→ Надо было ему ехать.→ Надо же было ему ехать.→ Надо же было ему ехать, когда случилось нечто неприятное. В примере Надо же такой беде случиться! Значение прошедшего времени выражено имплицитно.

Принцип формирования фразеомодели – добавление и модальная спецификация. Модальная спецификация проявляется в том, что фразеомодель приобретает негативное значение, несмотря на то, что в ней нет никакого отрицательного слова, значение "не надо" скрыто. Как говорилось выше, данная фразеомодель выражает неодобрение и неудовольствие говорящего.

Вторая модель – Где (Какой, Какое, Куда) там (тут) + Vf (N, Adj, Adv): Вы хорошо отдохнули в каникулы? – Где там отдохнул! Целыми днями был занят пустяками. Приведём примеры, соотнеся данные фразеомодели со свободными: 1. Как проходил диспут? – Какой тут диспут! Просто болтали вздор!→ N1 (Тишина; Ссора) 2. Ах, какая искусная картина! – Что! Куда там (картина) искусная! Смотри, лак на нем уже потрескался.→ N1-Adj1 полн. (Ребёнок послушный) 3. Сегодня ты особенно хороша! – Где там (я) хороша! Даже не мылась!→ N1-Adj1 кратк. (Ребёнок послушен). 4. Русский язык тебе легко дается. – Где там легко (дается мне русский язык)! Мне так тяжело с ним!→ N1-Vf (Лес шумит).

Эта фразеологическая модель, по нашему мнению, образована из вопросительного предложения, которое говорящий адресует автору реплики-стимула, или инициальной реплики. Реплика-реакция имеет следующие формальные особенности: а) представляет собой местоименный вопрос (– Я был в Москве. – Где ты был?), б) соотносится с типовыми моделями разного типа. Среди них следующие модели: 1) N1 (Тишина; Ссора). 2) N1-Adj1 полн. (Ребёнок послушный). 3) N1-Adj1 кратк. (Ребёнок послушен). 4) N1-Vf (Лес шумит).

Фразеологизированная структура получается из реплики-реакции (в вопросительном предложении) вследствие того, что она специализируется: в нее включается десемантизированное вопросительное слово, которое теряет свое первоначальное значение, иногда даже приобретает свободную форму рода. Например, – Она хорошая студентка. – Хорошая? Какой (Какое, Какая...) там хорошая!

Заметим, что по сравнению с "простой" моделью фра-

зеомодель дополняется вопросительными словами (где, какой, какое, куда), которые уже превратились в частицы. Кроме того, фразеомодель включает обычно местоименное наречие там (тут и др.), которое тоже входит в состав частицы, образованной из вопросительного местоимения.

Таким образом, принципом оформления фразеомодели здесь является добавление и семантическая (лексическая) специализация (какой, где, там, тут).

Отметим еще раз интересную особенность этой модели. Хотя составная частица в начале предложения имеет одно и то же значение, она присоединяется к совершенно различным базовым моделям, в которых выражено отрицаемое суждение. По этому признаку фразеомодели можно разделить на следующие подтипы:

1. Где (куда) там (тут) + Vf (N, Adj, Adv).
2. Какой там (тут) + N (Adj).
3. Какое там (тут) + Vf(Adv).

За частицей там (тут) следует объект отрицания говорящего, который в большинстве случаев упоминается в предыдущем диалоге. Данная фразеомодель употребляется как реплика и выражает категорическое и экспрессивное отрицание названного собеседником действия, состояния, признака лица или предмета.

Третья фразеомодель, выражающая отрицание, – Мест. + ли + Infнв.

Пример: Тебе ли падать духом! Ей ли плакать из-за этого негодяя! Она соотносится с моделью Praed-Inf (Можно ехать; Приказано наступать) Ср.: Тебе не надо падать духом. → Тебе ли падать духом! или Ей не надо плакать из-за этого негодяя. → Ей ли плакать из-за этого негодяя!

Фразеомодель образована при удалении отрицательной частицы не и предикативного наречия, имеющего значение необходимости. Вместо слов не надо в фразеомодели используются усилительная частица и интонация, которые выражают отрицательное, неодобрительное отношение говорящего к обозначенному глаголом действию. Усилительная частица ли формирует риторический вопрос, который, как мы видели, может оформляться разными способами.

Принципы трансформации этой фразеомодели представляют собой элиминацию, добавление и модальную спецификацию.

Данная фразеомодель указывает, что говорящий не одобряет какое-то действие, думая, что оно не нужно, не целесообразно для субъекта. Эта фразеомодель употребляется как совет не совершать какого-либо действия

или употребляется тогда, когда действие уже совершили, и говорящий просто выражает свое сожаление.

Рассмотрим фразеомодели, выражающие акцентирование (соотношение казуса и нормы). Первая группа конструкций, на которые следует обратить внимание, – фразеомодели, выражающие соответствие или несоответствие конструкции стандарту.

На наш взгляд, первая фразеомодель N1 + есть/это + N1 (Не странно, что в школе шумно. Дети есть дети.) соотносится с моделью свободной структуры N1–N1 (Отец – учитель). Как и в модели свободной структуры N1–N1, главными элементами вышеуказанных фразеомоделей служат две одинаковые словоформы одного имени существительного. Как нам кажется, предложения приведенных выше фразеологизированных моделей сохраняют семантическое и тема-рематическое деление, характерное для свободных предложений типа Отец – учитель. Ведь модель N1–N1 отражает "отношение между субъектом и его предметно представленным предикативным признаком" [9, с. 279]. В самом деле, выражение Дети есть дети делится на две части: дети – это предмет мысли, данное, тема, условно говоря, подлежащее; есть дети – предикат, новое, рема, условно говоря, сказуемое.

Вторая фразеомодель Тоже мне + N1 (Тоже мне университет! Даже библиотеки нет), нам кажется, соотносится с "обычной" моделью N1 (Тишина; Ссора). Фразеомодель Тоже мне+N1 указывает на то, что субъект оценки (мне) считает, что какой-то предмет, лицо или явление не соответствует стандартным признакам какого-то класса, названного именем существительным. Фразеомодель экспрессивно выражает неудовольствие, негативное, ироническое отношение говорящего. N1 в этой фразеомодели играет роль подлежащего, как и в "обычной" модели N1. Это подлежащее совмещает значение предметности и бытийности.

Данная фразеомодель дополняется экспрессивной частицей тоже, образованной из союза. В связи с этим мы считаем, что принцип образования данной фразеомодели – добавление.

Мы считаем, что такая фразеомодель, как Вот это + N1 (Vf, Adj, Adv) + так + N1 (Vf, Adj, Adv) (Вот это эрудит так эрудит) соотносится, со сложноподчиненным предложением с условными отношениями, которые в русском языке чаще всего обозначаются подчинительным союзом если. Ср.: Вот это эрудит так эрудит. = Вот если это эрудит, так это эрудит.

Модель сложноподчиненного предложения можно представить следующим образом (Вот если это N1), [так это N1]. В исходной модели это является указательным местоимением; если оно присутствует в фразеомодели,

то она становится двусоставным предложением. При отсутствии слова это фразеомодель соотносится с односоставным предложением.

Фразеомодель выражает восхищение качествами обозначаемого объекта и указывает, что объект имеет образцовый характер.

Принцип трансформации – элиминация (удаляется союз если и с ним вся структура сложного предложения), смысловая (модальная) трансформация.

Фразеомодель, которая строится по схеме (Уж) на что..., и то/и тот (и та/и то/и те)... (Уж на что первоклассники, и то (и те) старались сделать двор школы красивым; Уж на что в октябре, и то здесь хорошая погода) [2, с. 41], соотносится со сложноподчиненным предложением, поэтому соответствия ей в списке моделей простых предложений мы не найдем.

Предложения, построенные по данной фразеомодели, акцентируют, т. е. "выделяют лицо (объект, обстоятельство), которое неожиданно, вопреки традиционному о нем мнению, вопреки каким-то своим свойствам выполняет данное действие, проявляет себя с другой, нехарактерной, неожиданной стороны" [2, с. 41]. В связи с этим мы считаем, что предложение, образованное по данной фразеомодели, исходит из предложения, которое включает усилительную частицу даже и придаточное предложение со значением уступки. Усилительная частица даже находится перед акцентируемым словом или словосочетанием. Уступительная придаточная часть, в которой союзом может быть хотя, или несмотря на то, что, в речи обычно опущено.

*Можно рассмотреть процедуру образования данной фразеомодели на следующих примерах:*

1. Даже первоклассники старались сделать двор школы красивым. → Даже первоклассники, хотя (несмотря на то, что) они маленькие, и те старались сделать двор школы красивым. → Уж на что первоклассники, и те старались сделать двор школы красивым.

2. Даже в октябре здесь хорошая погода. → Даже в октябре, хотя (несмотря на то, что) в это время везде обычно плохая погода, и то здесь хорошая погода. → Уж на что в октябре, и то здесь хорошая погода.

Для того чтобы акцентировать слова первоклассники и в октябре, они не только поставлены в препозицию, но и повторяются в виде местоименной замены и те, и то (и – также усилительная частица, эквивалентна слову даже; те – указательное местоимение, которое соответствует словоформе первоклассники; то – в октябре).

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что данная фразеомодель соотносится с моделью сложного предло-

жения со значением уступки: Даже..., (Хотя...), [и то/и тот (и та/и то/и те)...].

Принципы образования модели – замена усилительной частицы даже сочетанием уж на что и элиминация придаточного предложения со значением уступки. Сопровождая элиминацию уступительной части, действует и смысловая (модальная) трансформация.

Вторая семантическая группа фразеомоделей, выражающих акцентирование, – приобретение признака на самом высоком уровне по сравнению с однотипными (самый лучший или самый худший из однотипных).

Фразеологизированная модель N1 – это N1 (МГУ – это университет!), на наш взгляд, соотносится с моделью свободной структуры N1–N1 (Отец – учитель.). Семантическим развитием общего способа образования фразеомоделей данного типа является образование модели, в которой повторяются не словоформы одного слова, а два обозначения одного предмета на разных уровнях абстракции. Первое существительное обозначает вид предмета, а второе – род предмета. Эта фразеомодель обозначает, что какой-то конкретный предмет или лицо является самым лучшим из его класса, указанного вторым существительным.

Принцип трансформации состоит в редупликации, соединенной с трансформацией одного из элементов, и добавлении (в данном случае частицы это).

Нам кажется, что фразеомодель N1един. из N2множ. (Хитрец из хитрецов!) также можно отнести к модели со свободной структурой N1–N1 (Отец – учитель.). В данной фразеомодели, по сути дела, подлежащее, которое может быть названо каким-то существительным или местоимением, скрыто, потому что не нужно четко указывать его, ведь в данном случае объект обычно находится перед говорящим, или говорящий и посторонние знают, кого имеют в виду.

Мы считаем, что данная фразеомодель обычно употребляется как непосредственная оценка какого-то объекта (в большинстве случаев какого-то лица), т. е. оценка говорящего обычно дается "сейчас". В связи с этим можно полагать, что связка быть (в настоящем времени – есть) тоже скрыта. Ср.: Он (есть) хитрец из хитрецов (N1–N1) → Хитрец из хитрецов!

Особенность фразеомодели заключается в том, что она составляет из двух словоформ одного и того же существительного в именительном падеже единственного числа и в родительном падеже множественного числа. Это связано с семантикой фразеомодели: указанием того, что данный объект приобретает признак на самом высоком уровне по сравнению с аналогичными признаками

у других его носителей. Фразеомодель может выражать как положительную оценку, так и негативную в зависимости от смысла существительного, которое обычно имеет оценочное значение. Данная фразеомодель употребляется преимущественно для негативной оценки.

Принцип трансформации – элиминация подлежащего и связки есть.

Третье значение фразеомоделей с акцентированием – выражение согласия или несогласия.

Фразеомодель Мало (Мало ли) мест. + Vf (Мало (ли) куда зовут!; Мало (ли) чего он попросит!) [9, с. 217] соотносится с основной моделью N1–Vf (Лес шумит) [9, с. 237]. В данном случае фразеологизация, как мы думаем, может быть описана как трехступенчатая процедура. Сначала трансформируется исходное повествовательное предложение в предложение вопросительное. Затем вопросительное предложение трансформируется в предложение со фразеологической структурой. Ср.: 1. Они его зовут в кино. → 2. Куда они его зовут? → 3. Мало ли куда они его зовут!

Фразеологизация осуществилась вследствие закрепления в модели в качестве обязательного элемента наречия мало с частицей ли и местоименного обозначения объекта действия или его обстоятельства. Ср.: Они зовут его в кино. – Мало ли куда они его зовут.

Фразеомодель выражает неудовольствие по поводу самого действия и его объекта или обстоятельства, а также по поводу частотности этого действия. Кроме того, модель используется для выражения несогласия с совершением указанного действия в ответной реплике.

Принцип формирования фразеомодели – добавление, замена и модальная специализация. Добавляется наречие мало с частицей ли. Это добавление происходит на третьем этапе. Замена однозначного слова местоименным словом осуществляется на втором этапе: в кино – куда.

Модальная специализация заключается в получении предложением особого значения несогласия и запрета. Она происходит в два этапа: на втором этапе повествовательное предложение превращается в вопросительное, и на третьем этапе вопросительное предложение превращается в "императив наоборот", т. е. запрет (Обычно императив используется для того, чтобы побудить кого-либо что-либо делать. Условно говоря, императив наоборот обозначает не побуждение, а запрет). Предложение не содержит глагола в повелительном наклонении, но скрыто выражает приказ не делать что-либо. Предложение Мало ли куда они его зовут! имеет модальное значение: говорящий запрещает собеседнику

что-то делать.

В данном случае мы встретились с разновидностью трансформации – модальной трансформацией. Она в данном случае и во многих других сопровождается формальную трансформацию.

Фразеомодель мест. + ли + не + (Inf) (Тебе ли не знать об этом! Тебе ли не сердиться!) соотносится с моделью Praed–Inf (Можно ехать; Приказано наступать.). Предложения, построенные по данной фразеомодели, образуются из следующих форм: 1. Тебе следует/надо/нужно знать об этом → Тебе ли не знать об этом! 2. Следует/надо/нужно тебе сердиться → Тебе ли не сердиться!

Мы считаем, что в данной фразеомодели удаляется предикативное наречие или безличный глагол, которые обозначают необходимость какого-то действия, названного инфинитивом (следует, надо, нужно и т. д.). Принцип трансформации в данном случае – это элиминация и добавление вопросительной и отрицательной частиц (ли и не). Кроме этой формальной трансформации, присутствует трансформация модальная и экспрессивная, как и в предыдущем случае.

Эта фразеомодель выражает недоумение, удивление, несогласие говорящего с несовершением какого-то действия, которое он считает необходимым совершать.

Четвёртая семантическая разновидность фразеомоделей, выражающих акцентирование, передаёт ненужность.

Фразеомодель Не + Infнв + же (Не волноваться же нам из-за пустяков! Не ревновать же его!) соотносится с моделью со свободной структурой Praed–Inf (Можно ехать; Приказано наступать). Предложения, построенные по данной фразеомодели, можно трансформировать в следующие предложения. Ср.: 1. Нам не надо/стоит волноваться из-за пустяков! = Не волноваться же нам из-за пустяков! 2. (Тебе) не надо/стоит его ревновать! = Не ревновать же его! Благодаря сравнению фразеомоделей и моделей со свободной структурой мы видим, что трансформация данной фразеомодели заключается в дополнении экспрессивной частицы же и удалении предикативного наречия, которое обозначает ненужность, необходимость совершения какого-то действия.

В этом случае принцип трансформации фразеомодели можно называть добавлением и элиминацией. Кроме того, имеется модальная трансформация: утвердительное предложение превращается в риторический вопрос, который, как известно, характеризуется тем, что вопросительное предложение не требует ответа и поэтому может завершаться не вопросительным, а восклицательным знаком.

Фразеомодель употребляется как совет говорящего собеседнику и выражает, что говорящий убеждает собеседника в ненужности совершения какого-то действия.

Фразеомодель мест. + ли + Inf (Мне ли просить у него деньги!) соотносится с моделью со свободной структурой Praed-Inf (Можно ехать; Приказано наступать). Говоря о данной фразеомодели, можно упомянуть специфическое соотношение значения ненужности и невозможности, с одной стороны, и вида глагола – с другой. Если в исходных предложениях совершенный вид соотносится со значением невозможности, а несовершенный – со значением ненужности, то в фразеомодели используется, как правило, несовершенный вид, а значение ненужности и невозможности совмещаются. Ср.: 1. Мне не надо просить у него деньги → Мне ли просить у него деньги. 2. Мне невозможно попросить у него денег! → Мне ли просить у него деньги.

Трансформация фразеомодели заключается в удалении предикативных наречий (надо, невозможно), добавлении частицы ли, в превращении утвердительного предложения в вопросительное, поэтому принципы трансформации – элиминация, добавление и модальная спецификация.

Фразеомодель где(куда) + кому + Inf (Где мне с ним сравниться! Куда мне с ней спорить!) тоже соотносится с моделью Praed-Inf. В данной фразеомодели вопросы-

тельные слова где, куда превращаются в частицы, поэтому здесь употребляются свободно. Слово кому обозначает субъект действия, указанного инфинитивом.

Фразеомодель указывает, что совершать какое-либо действие, на взгляд субъекта, бессмысленно, потому что он не в состоянии добиться успеха в выполнении этого действия.

По структуре рассматриваемая фразеомодель, как уже говорилось, соотносится с моделью Praed-Inf. Покажем их соотношение на примерах: 1. Мне нельзя с ним справиться → Где мне с ним сравниться! 2. Мне невозможно с ней спорить → Куда мне с ней спорить!

Принцип трансформации состоит в дополнении частиц где (куда), а также в удалении (элиминации) предикатива. Имеется также модальная трансформация.

В заключение хочется сказать, что формирование предложений фразеологической структуры соответствует такой тенденции развития речи, которая обуславливает возникновение на основе свободных и стандартных выражений устойчивых и особым образом окрашенных конструкций и слов. Процесс формирования фразеологизированных структур по типу предложения сопровождается формальной трансформацией (элиминация, добавление, замена компонентов), а также смысловой, модальной и экспрессивной трансформациями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белошапкина В.А. Сложное предложение в современном русском языке. М.: Просвещение, 1967. 158 с.
2. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев. М.: Изд-во МГУ, 1996. 96 с.
3. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода: Французский язык. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 464 с.
4. Копнина Г.А. Риторические приемы современного русского литературного языка: опыт системного описания. М.: Флинта, 2012. 576 с.
5. Крылова М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2014. 275 с.
6. Лим Су Ен. Принципы лингвистического описания синтаксических фразеологизмов: на материале синтаксических фразеологизмов с общим значением оценки: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 22 с.
7. Остапенко, А.И. Фразеологизированные сложноподчиненные предложения в системе языка: структурно-семантический, этимологический и фразеологический аспекты (на материале русского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 25 с.
8. Пирунова, С.И. Формально-смысловые и функциональные особенности сложноподчиненных предложений фразеологизированной структуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Липецк, 1996. 20 с.
9. Русская грамматика: В 2-х т. Т. 2. Синтаксис. М.: Наука, 1980. 1492 с.
10. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: учебник: В 2 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис / Под ред. Е.И. Дибровой. М.: Академия, 2011. 624 с.
11. Хомский Н., Миллер Дж. Введение в формальный анализ естественных языков; Пер. с англ. Е.В. Падучевой. М.: Едиториал УРСС, 2003. 64 с.
12. 成语简论 马国凡 辽宁出版社, 1959. (Ма Гофань. Очерки по фразеологии. Ляонин: Издательство Ляонин, 1959. 51 с.).
13. 汉语成语研究 史式 四川人民出版社, 1979. (Ши Ши. Основы китайской фразеологии. Сычуань: Издательство Сычуаньского народа, 1979. 577 с.).

# ОБРАЗЫ И МОТИВЫ ВРЕМЕН ГОДА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ (на примере творчества А.С.Пушкина и Ду Фу)

*Сунь Мэйцзы*

*Ст. преподаватель, декан  
факультета русского языка  
Хэйхэйского государственного  
университета КНР*

## THE IMAGES AND MOTIFS OF THE SEASONS IN RUSSIAN AND CHINESE CLASSIC POETRY (on the example of works of A. S. Pushkin and Du Fu)

*Sun Meytszy*

### Annotation

It is known that the development of the fundamental trends and problems of correlation of national literatures has a long and established tradition. This area of linguistics allows to take into account the diversity of formation and development of literary process in a particular national culture, to identify the specific features of the evolution of creative individuals and significant literary phenomena in their dialectical unity of General and special, traditions and innovation, etc. In this regard, this article is dedicated to the comparative typological study of the genesis and functioning of images and motifs of the seasons in Russian and Chinese classical poetry, continues and develops the tradition of comparative literature. Thus, in this work actualizes the problem of systematic study of national literatures in the aspect of motivic analysis poetry its most prominent representatives – A. S. Pushkin and Du Fu. This study makes a scientific contribution to the development of the theory of motive based on the author's interpretation of the imagery and motifs of the seasons in individual national literatures. The materials of this work can be used in University and school teaching Russian literature of the twentieth century, the development of special courses on history of Russian and foreign literature.

**Keywords:** seasons, images, motives, Russian and Chinese poetry.

### Аннотация

Известно, что разработка основополагающих тенденций и проблем соотношения национальных литератур имеет давние и уже сложившиеся традиции. Это направление филологии позволяет оптимально учитывать все многообразие формирования и развития литературного процесса в отдельно взятой национальной культуре, выявить специфические особенности эволюции творческих индивидуальностей и значительных литературных явлений в их диалектическом единстве общего и особенного, традиций и новаторства и т.д.

В этой связи данная статья, посвященная сравнительно-типологическому исследованию генезиса и функционирования образов и мотивов времен года в русской и китайской классической поэзии, продолжает и развивает уже сложившиеся традиции компаративистики. Таким образом, в этой работе актуализируется проблема системного изучения национальных литератур в аспекте мотивного анализа поэзии виднейших ее представителей – А.С.Пушкина и Ду Фу. Данное исследование вносит научный вклад в разработку теории мотива на основе авторской интерпретации образов и мотивов времен года в отдельных национальных литературах. Материалы данной работы могут быть использованы в вузовском и школьном преподавании русской литературы XX века, при разработке специальных курсов по истории русской и зарубежной литературы.

### Ключевые слова:

Времена года, образы, мотивы, русская и китайская поэзия.

На основании проведенного сравнительного исследования функционирования образов и мотивов времен года в русской и китайской классической поэзии времена года в русской и китайской классической поэзии и культуре имеют много общих черт: сходится понимание влияния каждого времени года, как природного явления, что находит и одинаковое выражение в поэтическом языке: семантике, сочетаемости ключевых слов, пословицах, метафорах и эпитетах; сходны даже некоторые словесные образы. Однако в китайской классической поэзии временам года более свойствен философский смысл, а в русской более выражено религиозное влияние, что очевидно обусловлено разницей культурных традиций России и Китая.

В русской поэзии осень – это "пора увядания природы", ассоциативно связываемая со старостью и приближением смерти, – не случайно у слова осень возникло переносное значение "осень жизни", что позволяет противопоставить слово осень (старость) – весне (молодости). Отличительные признаки осени выявляются из поэтического контекста, непосредственной сочетаемости слов осень, осенний. Наиболее характерными являются те, которые констатируют время наступления или ухода осени (наступила, поздняя, глубокая, первоначальная), отлет птиц, характер погоды (тёплая, холодная, дождливая, промозглая), опадание листьев (листопад, "листья падают в сад..." и цвет увядающей листвы, приписываемый осени в целом (золотая, багряная, желтая, янтарная). Именно

яркие краски осени привлекают к ней внимание, вызывают чувство восхищения, положительные эмоции. В описаниях цвета осени наиболее употребительно метафорическое определение "золотой", а устойчивое словосочетание золотая осень (как стереотипный образ, глубоко закрепленный в сознании русских). Признаки осени вызывают у лирического героя двойственные чувства, что обусловлено самой природой ("пышное природы увяданье". Отсюда и двойственность ее психологического восприятия: позитивное (славная, прекрасная) и негативное (грустная, унылая, скучная, тоскливая). Особенно часто с поздней осенью связывают чувство неосознанной грусти, печали, тоски, которое считается неотъемлемым признаком русской души, важнейшей чертой русского национального характера.

В русской поэтической картине мира восприятие осени отражает не только общезыковое, но и сугубо индивидуальное, авторское мировидение. В русской поэзии осень связана с такими словесными образами (окрашенными часто негативно), как сон, плен, тоска, грусть, тревога, скорбь, смерть. Позитивные словесные образы осени в поэтических текстах – пир, краса, чары, ласка, нежность, поцелуй, улыбка. Краски осени, осенней листвы в поэзии материализованы в предметных образах (ткань, флаги, сети, завеса, убор, покров, плащ, храм, терем и т.д.)

В поэзии осень часто предстает и как одушевленное, живое существо (обычно женского пола: волшебница, чаровница; баба, вдова, инокиня; рыжая кобыла).

Индивидуальное (ставшее уже классическим) отношение автора к осени ("Унылая пора! Очей очарованье...") раскрывается в стихотворении А.С. Пушкина "Осень", где образ осени становится не только символом вечного круговорота природы, но и жизненной активности автора, символом поэтического труда. За ним стоит и известный факт биографии поэта, названный в литературоведении "болдинскою осенью", – это выражение стало крылатым и означает пору творчества. [Лотман 1975: 120–121, 142]

Слово "осень" в китайском языке (Цю) многозначно и кроме основных компонентов значения, совпадающих с русским языком, обозначает ещё "целый год" (как "лето" в русском), а также "неприятный период"; кроме того, – осень равняется золоту (по философии Усин) и якобы происходит с Запада (символика иероглифа осени). В художественных произведениях Китая описания осени обычно отражают признаки погоды, атрибуты осени, время урожая, настроение человека и философские понятия. Как было отмечено исследователями, в китайской классической поэзии можно встретить такое же восприятие осени (любовь), как у Пушкина (у Лю Юйси, поэта XV в.) [Алексеев 1978: 596]

Словесные образы осени в поэзии Китая (как и в русской поэзии) связаны с понятиями "печаль, уныние, одиночество, старость", осень часто олицетворена (командир, чиновник) или материализована в образе ткани, покровы (скатерть с дарами природы). Осень по лунному календарю Китая подразделена на отдельные периоды

("начало осени", "прекращение жары", "белые росы", "холодные росы" и др.), названия которых часто отражаются в пословичных приметах, по содержанию связанных с земледелием, метеорологией, здравоохранением и философскими идеями (человек боится бедности в старости, а рис боится ветра в "холодные росы"). Есть пословицы, буквально совпадающие по смыслу с русскими или похожие на них, (падает лист – пришла осень), но есть и особенные. Наиболее значимый осенний праздник в Китае называется "Середина осени". [Аникина 2002: 50]

Основными компонентами значения слова зима в русском языке являются "время года", "самое холодное" и "между осенью и весной" (декабрь, январь, февраль), причем второй компонент – самый отличительный и важный признак русской зимы в связи со спецификой климата России. Кроме того, добавляется компонент "время замирания природы" и "самое продолжительное" – т.к. для большинства районов России самым длинным сезоном оказывалась зима. Сочетаемость слова зима выявляет такие отличительные признаки зимы, как белый цвет (белая, белоснежная, среброснежная, седая), время снега, метелей и мороза (снежная, студеная, суровая, метельная, морозная и др.), длительность (долгая, длинная, затяжная, бесконечная). В русской поэтической картине мира складывается определённый образ зимы, имеющий яркую специфику именно как русская зима (которая формируется как самостоятельный концепт в многочисленных употреблениях: "Татьяна, русская душой, сама не зная почему, любила русскую зиму" – А. Пушкин и мн. др.). [Силантьев 1999: 104]

Самый характерный признак зимы – снег, отношение к зиме часто негативное, исторически (и поэтически) связанное с компонентом "несчастье, беда", что отражает специфический климатический характер России. Однако, несмотря на суровость, зима – любима русскими и награждается ласковыми эпитетами.

В литературе зима часто олицетворяется как родной, близкий человек, обычно женщина (матушка, мать, сестра, старуха, молодка, зазнобушка, любовница, проказница, чародейка и др.). Традиционно-поэтическая номинация зимы – матушка-зима: "рады мы проказам матушки-зимы" (А. Пушкин). Зима вызывает у поэтов разное ощущение и разные поэтические метафорические образы: часто это грусть, лень, сон, старость, смерть. В то же время зима и мороз нередко ассоциируются с образом огня, пожара, что лежит в русле фольклорных и обрядовых традиций и отражает характер русского человека. Снежные поля нередко связаны в поэтических образах с зимней дорогой и русскими просторами, а также с неизбывной русской тоской. Олицетворение в поэзии метелицы и мороза – дань народной традиции. [Веселовский 1989: 406]

Зима (Дун) в китайской классической поэзии выражает природную специфику зимы и её осмысление в китайской философии: зима происходит с севера, а цвет зимы – чёрный. Интересно отметить, что семантический компонент "беда, несчастье", который мы отмечали в русском слове зима, в китайской поэзии входит в концепт



осени. В китайской поэзии авторы создали такие противоречивые словесные образы зимы, как буря и покой. Поэтический образ смерти есть и в китайской поэзии, как и в русской. В китайском языке о зиме тоже существует много пословиц и поговорок, они типизированы по земледелию, метеорологии, приметам и бытовой жизни. Некоторые из них эквивалентны русским (Много снега – много хлеба). Для китайцев самое ощутимое время года именно зима, так как самый торжественный праздник – праздник Весны (китайский Новый год) – отмечается зимой. Таким образом, зима в русской и китайской культурах имеет много общего. В китайской поэзии зиме более свойствен философский смысл, а в русской поэзии ярче, чем в китайской, выражено религиозное восприятие, связанное с христианскими традициями. [Вахтин 1982: 16–28]

Весна в русской классической поэзии ассоциируется как "время года", "после зимы" и "перед летом" (март, апрель, май), "пора оживления природы", на основе которого у слова развивается переносное значение "пора расцвета человека, молодости" (весна жизни) – как антипод осени жизни. Как и другие народы, русские называют весну – пора любви. Весна как время года имеет многие отличительные признаки, которые выясняются в сочетаемости слова (дождливая, зелёная, теплая, яркая, нарядная, перен. – красная, т.е. "красивая"). Для подавляющего большинства весна психологически воспринимается в основном с радостным настроением и чувством восхищения: благодатная, весёлая, ликующая, праздничная, прекрасная, чудная, перен. – золотая, златая. В поэзии эти эпитеты развиваются в соответствующие словесные образы весны. Зачастую весна олицетворена в образе женского сверхъестественного существа как волшебница, кудесница, сальфида, фея или просто красивая молодая женщина (дева, девушка, красавица, хозяйка, невеста, царица), иногда – как долгожданная гостья. [Томашевский 1996: 334]

Многочисленны поэтические перифразы весны: "пора гроз", "утро года", "юность года", "прелесть года", "пора любви", "кудесница любви" и др.

Характерны для весны (как и для осени) образы пира, праздника, карнавала, разгула и т.п. Особый взгляд на весну у А.С.Пушкина ("я не люблю весны", "вонь, грязь", "весной я болен", "кровь бродит") в противовес осени ("мне она мила") и особенно зиме ("люблю ее снега", "кровь играет").

Весна в китайской классической поэзии. Для слова весна в китайском языке основными компонентами значения являются не только "время года", а "первое время года" и "целый год", а также ((жизненностью и ((страсть, любовь". Сам иероглиф весна (Чунь) носит идеографический смысл "зелёный" и "солнце". Словесные образы весны чаще связаны с её олицетворением: новорожденный ребенок, наивные дети, маленькая девочка, сильный молодой человек, старик, руки матери. О весне имеются разные пословицы и поговорки (Весенний день дорог, как масло; Цвети весной – созреть осенью), есть похожие на

русские (Что посеешь весной, то и соберёшь осенью). Для китайского народа самый важный праздник, отмечаемый зимой, по названию – весенний: праздник Весны (китайский Новый год), а один из предметов, который принято вывешивать на дверях дома, получил название "весенняя надпись".

Лето в русской классической поэзии ассоциируется как "время года", "самое тёплое" и "между весной и осенью" (июнь, июль, август), а также – "время расцвета природы". Но в древнерусском языке слово лето означало – "весь год" (отсюда летопись – запись по годам). Лето это – самое тёплое, даже слишком жаркое время года (горячее, душное, знойное, засушливое, сухое, погостее, ясное), время наслаждения красотой природы и жизнью (благодатное, богатое, буйное, щедрое, плодоносное, пышное)', однако лето кажется очень коротким, быстротечным (быстрое, короткое): "Но лето быстрое летит..." (А. Пушкин). Устойчивое сочетание бабье лето относится к периоду ранней осени. Как и весна, лето наделяется традиционным народно-поэтическим эпитетом красное ("Ах, лето красное! ... – А. Пушкин).

В русской классической поэзии, по наблюдению исследователей (М.Н.Эпштейн) о лете написано меньше, чем о других временах года, наверное, по причине того, что лето в России коротко. И именно грусть о его быстротечности нередко сквозит в стихах русских поэтов: "И долговечен ли был сон? Увы, как северное лето, был мимолётным гостем он" (Ф. Тютчев). Противоречиво отношение к лету у А.С.Пушкина, выраженное сослагательной формой глагола ("любил бы я тебя, когда б не зной...").[Эпштейн 1990: 181–183]

Лето (Ся) в китайской классической поэзии, как и в русской, "время года", "самое жаркое", но это и "другое название Китая – Хуа Ся" (в связи с тем, что сам китайский иероглиф имеет идеографическую символику и обозначает голову, руки и ноги человека: в древнем Китае этим словом называл себя китайский народ). В древнем Китае по философской теории Усин считали, что лето находится на юге, а цвет юга – огонь, поэтому цвет лета – красный и светло-красный.

Китайские авторы художественно воплощают лето в следующих словесных образах: "время расцвета"; "время изобилия"; "лето – обширное пространство". Облик лета: "красавица", "девица", "боец", "детское лицо" и т.д. [Васильев 1887: 89–184]

В русской классической поэзии сезонная дифференциация пейзажей позволяет вычленить особые комплексы изобразительных и выразительных средств, сопряженных с каждым временем года: осенью, зимой, весной, летом. Наиболее гармоничное сочетание этих комплексов мы встречаем в творчестве А.С.Пушкина, открывшего новые горизонты пейзажной лирики.

Образы и мотивы времен года в поэзии великого представителя китайской классической литературы Ду Фу выполняют ставшую уже традиционной в мировой поэзии функцию более полного отражения чувств и переживаний лирического героя. Отличительной особеннос-

Таблица 1.

Пушкин	Весна	На лирического героя весна "наводит скуку", томление и "томное волнение"
	Лето	Не любит и лето за "зной, да пыль", за комаров, мух и жару; проводится мысль о краткости этой поры: "лето быстрое летит" "мелькнет, и нет"
	Осень	Иное отношение поэта к осени - самому любимому времени года. Образы "Осени" переливаются из одной октавы в другую, продвигая через все стихотворение мотив подобия природы и человека, создаётся образ всеобщей одушевлённости, пробуждает все самое лучшее в человеке
	Зима	Лирический герой признаётся, что зимой он "более доволен", чем летом и весной: восхищение лирического героя красотой зимнего утра; долгая зимняя дорога наводит лирического героя на грустные мысли, заставляет его размышлять о жизни
Ду Фу	Весна	Выражается чувство радости; пробуждение и возрождение всего живого оживляет лучшие чувства в душе человека, в душе лирического героя
	Лето	Лирический герой жалуется на жару, засуха приносит людям горе, тревогу и беду
	Осень	Лирический герой любит осенним печальным пейзажем, осень поражает печальное настроение и мотивы одиночества
	Зима	Тяжёлое, печальное настроение лирического героя связано с наступившей зимой

тью творчества поэта является использование пейзажа в качестве фона для изображения исторических событий и политических промен в жизни китайского народа. Национальная специфика в создании пейзажной лирики проявляется также в активном использовании "унылого" и "бурного" пейзажей (прием контраста), что в основном связано с созерцательным характером китайской классической поэзии.[Ярхо 1984: 221–222]

В табл.1. представлен сравнительный анализ отноше-

ния лирического героя к различным временам года в поэзии А.С.Пушкина и Ду Фу.

Проведённое исследование позволило воссоздать определённую картину времён года, отражающую художественную специфику поэтического наследия России и Китая. Литературный материал, на наш взгляд, в полной мере отражает внимание русских и китайских поэтов к нравственной жизни народа и поведению человека, непосредственно соприкасающегося с миром природы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В.М., Китайская литература: Избранные труды. М.: Издательский центр "Наука", 1978. 596 с.
2. Аникина Г.П. Всмотриваясь в лунный свет: Классическая поэзия Китая, Кореи и Японии: Литературно-критические очерки. М.: Хабаровский государственный педагогический университет, 2002. 50 с.
3. Вахтин Б.Б. Буддизм и китайская поэзия. М.: Издательский центр "Наука", 1982. 16 – 28 с.
4. Васильев В.П. Материалы по истории китайской литературы: Даосизм. СПб.: Издательский центр "Литография Иконникова", 1887. 89 – 184 с.
5. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Издательский центр "Высшая школа", 1989. 406 с.
6. Лотман Ю.М. Тема карт и карточной игры в русской литературе начала XIX века // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. 1975. 120 –121, 142 с.
7. Силантьев И.В. Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике. Очерк историографии. Новосибирск: ИДМИ, 1999. 104с.
8. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 1996. 334с.
9. Эпштейн М.Н. Природа, мир, тайник вселенной: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Издательский центр "Высшая Школа", 1990. 181–183с.
10. Ярхо Б.И. Методология точного литературоведения. М., 1984. 221–222 с.

## ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БЕНЕФАКТИВНОЙ СИТУАЦИИ

### THE PRAGMATIC POTENTIAL OF THE BENEFACTIVE SITUATION

*S. Shustova  
G. Fayzieva  
E. Osheva*

#### Annotation

The article is devoted to investigation of the pragmatic intensifiers role, which act in benefactive situation of the advertising discourse. As a pragmatic intensifiers are the lexical means, including in its semantic potential of such elements as "reliability", "Quality", "reputation", "experience", "perfection", "professionalism" and others.

**Keywords:** the advertising discourse, benefactive situation, the pragmatic intensifier, value, the speech act, pragmatic potential, causation.

*Шустова Светлана Викторовна  
Д.филол.н., профессор Пермского  
института экономики и финансов  
Файзиева Галина Владимировна  
Д.филол.н., профессор Астраханского  
государственного университета  
Ошева Елена Анатольевна  
К.филол.н., ст. преподаватель  
Института иностранных языков и  
лингвокоммуникаций в управлении  
Государственного университета  
управления, Москва*

#### Аннотация

В статье рассматривается роль прагматических интенсификаторов, функционирующих в бенефактивной ситуации рекламного дискурса. В качестве прагматических интенсификаторов выступают лексические средства, включающие в свой семантический потенциал такие элементы как "надежность", "качество", "репутация", "опыт", "безупречность", "профессионализм" и др.

#### Ключевые слова:

Рекламный текст, бенефактивная ситуация, прагматический интенсификатор, ценность, речевой акт, прагматический потенциал, каузация.

**В**едущей характеристикой рекламы является ориентация на достижение коммерческих целей. Она способствует их достижению, реализуя информационное воздействие на целевую аудиторию: способствует сохранению рекламируемого продукта в сознании целевой аудитории, расширяет представление об этом предмете, создает положительное мнение о рекламируемом продукте, "убеждает в его преимуществах, формирует и поддерживает заинтересованность в нем, сообщая о реальных и символических выгодах для адресатов и тем самым создавая предрасположенность к выбору данного объекта" [7, с. 10–11].

В рекламном тексте наблюдается реализация различных речевых актов: комиссивов, репрезентативов, директивов, эмотивов, квеситивов и др. Определение способов и средств актуализации того или иного речевого акта обусловлено прагматическим потенциалом рекламного текста. Смысл рекламы, по словам В.В. Зирка, сводится всегда к оцениванию качества рекламируемого товара или услуги с помощью специфической лексики. Роль оценки состоит в соотношении предметов и событий с нормативной картиной мира. Именно оценочной лексике принадлежит ведущее место при описании современ-

ной ценностной картины мира [4, с. 123].

Актуализация различных речевых актов в рекламном тексте обуславливает выделение прагматических интенсификаторов – языковых единиц, содержащих значение экспрессивности, эмоциональности, образности, оценочности и т.д. Интенсификаторы – семантически неполнозначные слова, характеризующиеся доминированием эмоционального, усилительного значения над семантическим. Они исследуются в рамках категории интенсивности и привлекают внимание ученых, поскольку обладают свойством всеобщности и характеризуют не только действия, предметы, признаки, но и текст [2, 9, 10, 11, 12, 13, 17].

Категория интенсивности определяется В.В. Безруковой как понятийно-прагматическая категория, которая представляет градации степени проявления признака и реализуется разноуровневыми языковыми средствами. Интенсификация свойственна в тех или иных пределах любой сфере функционирования языка. Разноуровневые языковые средства, функционирующие в качестве интенсификаторов, конкурируют друг с другом. А прагматический эффект воздействия интенсифицированной кон-

струкции тем больше, чем меньше степень стертости употребляемого выражения. Язык через своих носителей стремится к поиску все новых и новых средств выражения интенсивности, а использование интенсификаторов в речи определяется состоянием языковой моды [1].

"Категория интенсивности характеризуется двойственной природой: 1) это ономаσιологическая категория, имеющая внеязыковой референт; 2) связана с коннотативным уровнем языка и речи" [12, с. 128]. Прагматический аспект является важнейшим для категории интенсивности, поскольку он включает аксиологическую составляющую. В рекламном тексте оценочность имеет очень важное значение, так как подчеркивает преимущества рекламного продукта. Анализ характера отношений между категориями интенсивности и оценочности представлен в работе А.В. Иванча, в которой автор отмечает, что "интенсификация возникает как результат аксиологической интерпретации говорящим действительности и создаваемых им текстов" [5, с. 40–41].

В рекламном дискурсе основной иллюкативной целью является оказание влияния на установки потенциальных объектов каузации, в связи с этим прагматический аспект рассматривается как доминирующий. В качестве прототипического инструмента воздействия на объект каузации выступает способ – речевое воздействие [14, с. 72, 14]. "Речевое воздействие представляет собой речевой акт, осуществляемый путем передачи объекту каузации некоторой информации, существенной для того, чтобы он в дальнейшем занял какое-то место в его деятельности. Объект каузации, будучи не связанным отношениями субординации с каузатором, обладает свободой выбора своих действий и меняет свое поведение, мнение только в том случае, если эта модификация отвечает его интересам, его потребностям, то есть объект каузации выступает в роли бенефицианта" [16, с. 177].

Бенефициант рассматривается в работе как объект каузации, лицо–обладатель определенного объекта (рекламного продукта), приносящего пользу / вред, благо, выгоду. "Бенефактивное смысловое отношение выделяется особым образом среди других категорий <...> Оно связано с аксиологической шкалой "ущерб – благо" <...> является надстроечным по отношению к другим значениям, представленным базовыми структурными моделями" [1, с. 128]. В связи с тем, что на аксиологической шкале выделяются противоположные значения, имеет смысл говорить о двух семантических функциях бенефактивности: положительная оценка (бенефактив) и отрицательная оценка (дебенефактив) [3]. В настоящей статье рассматривается прагматический потенциал бенефактивной ситуации.

Модель концепта "реклама" демонстрирует сценарный фрейм, состоящий из 6 слотов, каждый из которых

имеет свое семантическое воплощение, актуализируемое с помощью семантических ролей: каузатор/ бенефактор, объект каузации/ бенефициант, источник каузации, инструмент каузации, результат каузации, эксперт. Ролевые слоты "каузатор / бенефактор", "объект каузации / бенефициант", "источник каузации", "инструмент каузации" являются, с нашей точки зрения, прототипическими. В зависимости от рекламируемого продукта, отношения между ролевыми слотами можно представить следующим образом: источник создает инструмент, бенефактор использует инструмент по назначению, инструмент положительно воздействует на объект каузации, объект каузации становится бенефициантом, эксперт оценивает эффективность инструмента [16, с. 176–177].

Таким образом, мы получаем модель бенефактивной ситуации, которая фиксирует интерперсональное взаимодействие; бенефактивные отношения реализуются на семантико–синтаксическом уровне и актуализируются разноуровневыми языковыми средствами. Содержание бенефактивной ситуации заключается в обозначении действия, совершаемого в пользу такого участника ситуации (бенефицианта), которым не является субъект действия [1, с. 128]. Однако в случае актуализации рефлексивной каузативной ситуации можно говорить и о бенефактиве и о дебенефактиве. [6, с. 74–76].

В рекламной коммуникации принцип удовольствия используется как базовый, в подтверждение этому существуют многочисленные примеры средств создания неординарной степени интенсивности. Одним из рекуррентных средств являются лексические интенсификаторы, многие из которых образованы от прилагательных и наречий меры и степени. Лексические интенсификаторы притягивают внимание к собственно утверждению или оценочной составляющей: по–настоящему, в действительности, действительно, на практике, на самом деле, без обмана, глубоко, положительно, практически, реально, исключительно, редкий, уникальный, крутой, интенсивный, единственный, неземной, восхитительный, редчайший, дивный, изумительный, поразительный, потрясающий, прекрасный, редкостный, феноменальный, божественный, особенный, сказочный, фантастический, чудесный, превосходный, экстраординарный, непревзойденный, эксклюзивный, роскошный, не имеющий себе равных, ни с чем не сравнимый, не знающий себе равных, другого такого не найти, для избранных, не для всех и др.

By Image Boutique предлагает ценителям красоты и эксклюзивности коллекции избранных произведений, выполненных исключительно вручную. Это серьги, кольца, броши, браслеты, различные сувениры и аксессуары премиум–класса от лучших российских дизайнеров. Каждое украшение существует в единственном экземпляре.

Исключительно Ваш (Mercedes-Benz E-class Premium Edition).

Несомненно с Clarins жизнь становится прекрасней (Clarins, французская косметика).

Лексические интенсификаторы актуализируют прагматический потенциал. Например, в рекламе-комиссиве гарантируется качество рекламируемого продукта, а в качестве прагматических интенсификаторов выступают лексемы надежность, качество, репутация, опыт, безупречность, профессионализм, натуральность, подтверждение исследованиями.

*Прагматические интенсификаторы могут быть классифицированы следующим образом:*

1. Качество: надежность, подтверждено исследованиями, натуральность, эффективность: Дизайн вечен. На остальное – 2 года гарантии (MABE, бытовая техника); Незапятнанная репутация. Многолетний опыт (Samsung S9, стиральные машины); Надежность в отличном виде (Samsung, стиральные машины); Представьте ... ее работа расписана на 10 лет вперед (Samsung Visio, стиральные машины); Немецкое качество. Безупречный стиль. Мужской характер (BORK, бытовая техника); Совершенство форм и функций (AEG, бытовая техника); Делает воду чистой (Aqua Optima, фильтры для воды); 40 лет любви. Lancaster и солнце. ДНК Вашей красоты (Lancaster, солнцезащитная косметика); Опыт профессионалов для Ваших волос (Schwarzkopf, средство для ухода за волосами).

2. Удовольствие: отдых, развлечения, вкус, комфорт, наслаждение,

душа, романтичность: Готовить – это удовольствие (Kenwood, кухонная техника); Жизнь в удовольствие. Доказано Zanussi (Zanussi, стиральная машина); Мы работаем – Вы отдыхаете (Indesit, бытовая техника); Представьте... сделано со вкусом (Samsung Smart Line, холодильник); Железное правило комфорта (BORK, бытовая техника); Худеть со вкусом – это здорово! (Турбослим дренаж, напиток для снижения веса); Наслаждаясь дыханием (Отривин, препарат, облегчающий дыхание); Дышите морем (Отривин, препарат, облегчающий дыхание); Время для себя (Floren, косметика); Твоя кожа любима (Olay, средство по уходу за кожей); Романтический вечер ... Блестящий флирт ... Модный показ ... Цвет губ скажет все (Max Factor, губная помада).

3. Инновации: технологии, чип, будущее: Живая инновация (Living innovation) (DeLonghi, итальянский производитель бытовой техники); Духовой шкаф Advantgarde с микрочипом. Феноменальная память на блюда (AEG – Elektrolux Advantgarde, духовой шкаф); Будущее сейчас (Indesit, бытовая техника); В заботливых руках технологий (Mercedes-Benz, E-Класс); Опередить настоящее про-

сто. Для того, кто сам – часть будущего (Audi R'8); Превосходство технологий (Audi).

4. Уникальность: И каждый день я разная (Gelco).

5. Экологичность: природа, чистота: Чистая линия. Косметика российских трав. Косметика, внушающая доверие; OZON'S. Экология красоты (косметические средства для защиты кожи и волос в условиях неблагоприятной экологии города).

6. Красота: Florena. ... И моя кожа нежнее шелка; Ангель-хранитель

Вашей красоты (Косметика Русская линия); Черный жемчуг. Наука о красоте; Scincode. Секретный код твоей красоты.

7. Здоровье: здоровье, кожа, волосы, ногти, тело и т.д.: Здоровье для кожи. Здоровье для жизни. Vichy. Здоровье через здоровую кожу. Виши. Источник здоровья кожи; Clearasil. Чистота и здоровье кожи;

8. Бодрость и энергичность: DKS. Косметика с энергетикой (Энергетическая косметика).

9. Новизна: Новинка в премиум-классе: спортивный автомобиль.

Займите 4 места (Porsche Panamera, автомобиль); Новый Cadillac CTS. Все остальное в тени (Cadillac CTS, автомобиль).

10. Роскошь: Maurice Lacroix. Затмите своим блеском полную луну (Швейцарские часы Maurice Lacroix); Роскошно выглядеть – не роскошь (Trimforti, классический итальянский мужской одеколон); Царские шубы теперь доступны для всех (Меховая одежда).

11. Эзотеричность: Ворожея. Исполнение желаний. Вы обворожительны (Косметическая серия для комплексного ухода за кожей и волосами).

В качестве интенсификаторов все чаще в рекламный текст вводятся субстандартные лексические единицы [8], приближающие представление о рекламируемом продукте до потребителя, как правило, до подростков, молодежи:

1) "Сникерс". "Не тормози, сникерсни!" (тормозить – останавливаться; не понимать, не догадываться, отупевать, обалдевать);

2) Конкурс от батончика "Пикник": в подарок классные наушники-радио!" (классный – отличный, прекрасный);

3) Конфеты "M&Ms": "Суперупаковка – веселая тусовка!" (тусовка – мероприятие, собрание, предполагающее неформальное общение);

4) "Пепси Черри": "Дикий прикол. Попробуй на вкус!" (прикол – что-либо смешное, остроумное, интересное, шутка, анекдот, свежая новость). "Новый "Cheetos" – цветной прикол!" (реклама чипсов);

5) "Вруби по-новому, вишневному!", "Кока-кола" с вишневым вкусом, "Вруби свой драйвер" ("Спрайт"), "Зажирай!" ("Фанта вкус лайма") (врубить, зажечь – включить, завести);

6) "Лучшая фишка на Вашем столе!" (в рекламе сель-

ди, от слова "fish" – "рыба"; фишка как сленг – какая-либо специфическая черта чего-либо, тенденция – самое главное, суть, соль чего-либо);

7) "Новое клевое место" (оптовая торговля свежемороженой рыбой – фирма "ЛЛК"), "Клевое место" (название магазина для рыболовов) (клевый – хороший, отличный, прекрасный, вызывающий одобрение);

8) в рекламе фильтров "Instapure" полисемичный слоган "Фильтруешь?", двойка трактуемый как нейтральное "Используйшь фильтр?" и сленговое "Соображаешь?";

9) "Закадри" (фотоаппарат "Кодак КЕ"; закадрить – "привлечь чье-либо внимание, познакомиться с кем-либо");

10) "Он накроет тебя ураганом улетной свежести" (шампунь "Head&Shoulders"; улетный – доставляющий

наслаждение);

11) "Слабо потерять голову? Слабо посидеть по-царски?" (водка "Царская").

Представленные прагматические интенсификаторы обеспечивают эффективность воздействия рекламы, поскольку демонстрируют ценности бенефицианта. Использование интенсификаторов обуславливает возведение какого-либо признака в более высокую степень и тем самым усиление воздействия на бенефицианта.

Таким образом, аксиологичность, интенсивность, бенефактивность могут рассматриваться как необходимые и обязательные константы рекламного текста, формирующие его прагматический потенциал.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баскакова И.Н. Семантика отношений между глаголом-предикатом и объектом-бенефициантом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 106. С. 127–131. URL: <http://www.elibrary.ru/download/59359872.pdf> (дата обращения: 03.04.2016).
2. Безрукова В.В. Интенсификация и интенсификаторы в языке и речи: на материале английского языка. Дисс. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2004. 222 с.
3. Заиченко Л.С. Типические и нетипические средства выражения конститuentов бенефактивной ситуации в системе современного немецкого языка // Аспекты лингвистических и методических исследований. Архангельск: ПГУ им. М.В.Ломоносова, 1999. С. 44–49.
4. Зирка В.В. Манипулятивные игры в рекламе. Лингвистический аспект. Издание стереотип. М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2014. 260 с.
5. Иванча А.В. Адъективная интенсификация в неблизкородственных языках (на материале русского и английского языков). Дисс. ... канд. филол. наук. Саратов, 2012. 319 с.
6. Ошева С.В. Структура и семантика предложения с интерперсональными глаголами в качестве предиката. Дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 1993. 209 с.
7. Рекламный дискурс и рекламный текст. Коллективная монография. Нучн. ред. Т.Н. Колокольцева. 2-е издание, стереотип. М.: ФЛИНТА; Наука, 2013. 296 с.
8. Рябичкина Г.В. (Файзиева) Проблемы субстандартной лексикографии английского и русского языков: теоретический и прикладной аспекты. Дисс. ... док. филол. наук. Пенза, 2009. 389 с.
9. Сидорова Т.Н. Лексические интенсификаторы в диахроническом аспекте // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. Сб. ст. по материалам XLIII международной научно-практической конференции. 17 декабря 2014 г. URL: <http://www.sibac.info/17083> (дата обращения: 08.02.2016).
10. Стрижкова О.В. Реализация однокомпонентных речевых актов в рекламном дискурсе продуктов питания // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. Серия: Филологические науки. 2010. № 3. С. 77–82.
11. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. Монография. М.: Высшая школа, 1990. 172 с.
12. Усачева О.А., Смирнова А.С. Парадигматические и синтагматические связи образных наречий-интенсификаторов // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского государственного университета. 2014. № 1. С. 126–130.
13. Шипунова Н.Б. К проблеме семантического значения интенсификаторов // Логико-семантическая структура текста. Межвуз. сборник научных трудов. Москва, 1990. С. 151–157.
14. Шустова С.В. Каузативные глаголы в среде информативного воздействия // Евразийский вестник истории и лингвистики. № 5(42). Пермь: Прикам. соц. ин-т, 2010. С. 71–76.
15. Шустова С.В., Ошева Е.А. Рекламный дискурс: к вопросу о потенциале языковой системы // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. НГПУ им. К. Минина. Нижний Новгород, 2015. С. 103–108.
16. Шустова С.В. Рекламный дискурс в коммуникативном пространстве // Сб. ст. ежегод. Всероссийской с межд. участием научно-практич. конф. "Актуальные проблемы экономических, юридических и социально-гуманитарных наук". Перм. фил. уч. РАН, Ин-т экономики, УрО РАН, АНО ВО "Пермский институт экономики и финансов", 23 марта 2015 г. Пермь: Пермский институт экономики и финансов, 2015. С. 175–177.
17. Volek B. Emotive signs in language and semantic functioning of derived nouns in Russian. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1987. 270 p.

# СТИЛИСТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (на материале текстов из области ядерной энергетики)

## STYLISTICS-SYNTACTIC FEATURES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS (on a material of texts from the field of nuclear energy)

*A. Elatik*

### Annotation

The article deals with stylistic-syntactic features of scientific and technical texts from the field of nuclear energy. It is noted that the syntax of scientific publications differs sufficiently simple. The characteristic features of their syntactic structure are attributive phrases, simple sentences, complicated by simple sentences with participial turnovers and uniform members, complex sentences of attributive subordination. These characteristics serve to increase of the informativeness of the text, reflect the author's desire to transfer to other members of the scientific community the complicated scientific information more accurately and clearly.

**Keywords:** text, scientific style, scientific and technical text, syntax, attributive phrase, sentence, nuclear power.

*Элатик Ахмед Атийях*  
Факультет "Аль-Альсун",  
Университет "Айн-Шамс",  
Каир, Египет

### Аннотация

В статье рассматриваются особенности стилистико-синтаксического оформления научно-технических текстов из области ядерной энергетики. Отмечается, что синтаксис научных публикаций отличается простотой. Характерные черты синтаксического строя – атрибутивные словосочетания, простые предложения, осложнённые простые предложения с причастными оборотами и однородными членами, сложно-подчинённые предложения с придаточными определительными и изъяснительными. Данные особенности служат повышению информативности текста, отражают стремление автора более точно и понятно передать другим членам научного сообщества сложную научную информацию.

### Ключевые слова:

Текст, научный стиль, научно-технический текст, синтаксис, атрибутивное словосочетание, предложение, ядерная энергетика.

**В** современных условиях развития языка, когда на первый план выдвигаются вопросы его коммуникативного использования, организация с его помощью речевого взаимодействия в самых разных областях жизнедеятельности человека, наиболее актуальной единицей языка выступает текст как "явление социально-речевое, коммуникативная единица самого высокого уровня, обслуживающая самые различные сферы жизни общества" [11, с. 14]. Для полноценного анализа текста необходимо понимание его типологии, то есть разновидностей текстов, определяющих их характерные черты. Тексты можно классифицировать на основании их содержания и структуры (описание, повествование, рассуждение), по принципу наличия в тексте отношения адресата к предмету высказывания (нейтральные и эмоционально окрашенные), с точки зрения речевого намерения языковой личности (информирующие, побуждающие, воздействующие), на основании канала связи (письменные и устные) [1, с. 49–50] и т. д. Но главным основанием для типологии текстов мы считаем возможность их функционирования в определённых сферах коммуникации. В стилистическом энциклопедическом словаре под редакцией М. Н. Кожинной функциональный стиль опре-

деляется как "исторически сложившийся тип функционирования языка, отложившийся и существующий в сознании говорящих" [12, с. 581]. Стилистическая дифференциация языка была ответом на расширение областей применения языка, увеличение его функций и целей его применения языковой личностью.

Научно-технические тексты составляют один из важнейших пластов современных текстов. Сегодня, когда значимость научно-технических публикаций возрастает в связи с повышением роли техники в жизни человека и постоянным научно-техническим прогрессом, проблемы конструирования текстов данного типа становятся всё более актуальными. Вопросами типологии научных текстов занимаются Н. А. Голубева и Т. Е. Веденская [3], В. С. Горбунова и С. В. Сботова [4], Е. С. Троянская [14] и другие исследователи.

Научно-технические тексты являются жанровой разновидностью научного стиля и, в свою очередь, делятся на поджанры: собственно научные тексты, информационно-реферативные научные тексты, справочно-энциклопедические, научно-оценочные, научно-учебные, ин-

структивные и научно-деловые тексты [14]. Современные исследователи выделяют также новый поджанр научно-технического рекламного текста [13], что говорит о непрерывном развитии жанровой системы научно-технических текстов. Кроме того, научно-технические тексты дифференцируются в зависимости от сферы науки и техники, которой посвящён текст: тексты по машиностроению [10], по химии [6] и др. Научно-технические тексты из области ядерной энергетики рассматриваются исследователями очень редко и при этом обычно с точки зрения образной составляющей: [7], [8].

Исключительная важность научно-технических текстов в организации общения между представителями различных наук и связанное с их динамичным развитием отражение в данном типе текстов новейших современных тенденций развития языка вызывают интерес к ним исследователей. Предметом внимания лингвистов становится лексическая сторона научно-технических текстов: С. В. Кокорина и В. В. Воног рассматривают в них экспрессивно-эмоциональную лексику [9]; их образная сфера: О. М. Лосева анализирует мёртвые метафоры [10]; их морфологические особенности: Л. В. Дворникова обращается к анализу глаголов колебательного движения [5]; орфографические проблемы: Л. В. Валова рассматривает правописание сложных прилагательных терминологического характера в научно-технических текстах [2] и т. п. Лексические (особенно в области терминологии) и морфологические особенности являются наиболее заметными в языковом строе научно-технического текста. Синтаксис научно-технических текстов и его роль в стилистическом построении текста пока не стали предметом пристального внимания учёных. При этом именно синтаксис является завершающим звеном в языковом оформлении текста, именно благодаря синтаксису начинают "звучать" языковые черты других уровней языка: лексического и морфологического.

Цель данного исследования – рассмотреть стилистико-синтаксические особенности научно-технических текстов. Материалом для исследования стали тексты собственно научного подстиля из сферы ядерной энергетики – области науки и техники, актуальной уже в течение столетия и не теряющей своей важности в современном мире. Источником текстов послужил научный журнал "Вопросы атомной науки и техники: Физика ядерных реакторов" (выпуски за 2015 год) – весьма авторитетное научное издание, входящее в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (Список ВАК). Было рассмотрено четырнадцать статей из данного журнала.

Важной синтаксической особенностью проанализированных текстов является широкое использование ат-

рибутивных словосочетаний, представляющих собой в основном сочетание прилагательного и существительного с препозицией прилагательного: аварийная ситуация, прямые измерения, экологический ущерб и др. Многие атрибутивные словосочетания имеют терминологический характер и являются закреплёнными в данной области науки двухкомпонентными терминами: магнитное поле, аварийная броня, асинхронный режим, термоядерный синтез, активная зона, топливная сборка, первый контур и др. Встречаются терминологические словосочетания, в состав которых входят два или более препозитивных неоднородных определения: вертикальные сетевые подогреватели, воздушная электрическая линия, вторичный энергетический ресурс, водо-водяной энергетический реактор, автоматическая регулирующая кассета и др. При образовании термина нередко наблюдается прибавление к атрибутивному словосочетанию усложняющего его объектного элемента, в результате чего формируется трёхкомпонентный термин: альтернативные виды топлива, базисный режим электростанции и др. В текстах анализируемой тематики нередко наблюдаются предложения, практически полностью сконструированные с помощью объединения нескольких атрибутивных словосочетаний, последовательно подчиняющих друг друга: "Невозможность одновременного измерения двумерной сетки распределения магнитного поля". Словосочетания других типов по грамматическому значению среди терминологического аппарата ядерной энергетики встречаются реже, это обстоятельственные словосочетания: ввод в эксплуатацию, субъектные: ошибка персонала, объектные: условия эксплуатации и др.

По нашим наблюдениям, часто используются страдательные конструкции с опущенным субъектом ("Для проведения программ по исследованию переноса примесей на установке Т-10 в 2014–2015 гг. был создан диагностический комплекс, предназначенный для измерений профиля и абсолютной величины эффективного заряда плазмы"; "При выполнении анализа надёжности критерием отказа механической части СУЗ принимается такая комбинация застреваний ПС СУЗ ..."), позволяющие автору заявить о проведённых исследованиях и полученных в их ходе результатах отстранённо, выдвигая на передний план не собственное участие, а проделанную работу. Данная особенность согласуется с принципами научной этики.

Основной тип предложения, используемый в публикациях, посвящённых ядерной энергетике, – распространённое простое предложение. Для большинства предложений характерно отсутствие усложняющих элементов, требующих постановки знаков препинания. Значительные по объёму предложения без знаков препинания составляют основу анализируемых текстов: "Для измерения тороидальной составляющей плоскость датчиков Холла ориентирована перпендикулярно направлению торои-



дальнего магнитного поля", "Для оценки надежности системы аварийной защиты с учетом отказов по общей причине по результатам исследования применен принцип группирования комбинаций зависания ОР СУЗ на (опасные) и (безопасные)". Осложнённые простые предложения встречаются реже. Осложняющими элементами при этом наиболее часто служат обособленные определения, которых может быть даже несколько в пределах одного предложения: "При передаче излучения на входную щель монохроматора (А), применяемого для измерений континуума, используется упорядоченный стеклянный световод, собранный из волокон диаметром 20 мкм". Обособленные определения, выраженные, как правило, причастными оборотами, помогают автору создать более точное описание наблюдаемого процесса, конкретизировав какие-то из его важнейших проявлений. Простые предложения также могут быть осложнены однородными членами, которых обычно немного – один-два: "Усовершенствование методики проводилось также по юстировочным характеристикам несущей конструкции, точностным и шумовым характеристикам датчиков Холла". Названные два типа осложнения могут сочетаться в пределах одного простого предложения: "Вокруг реактора располагаются стенды, обеспечивающие подачу во внутриреакторные экспериментальные устройства сред заданных составов, температурные режимы, регистрацию и первичную обработку поступающей информации". В результате использования перечисленных типов осложнения простых предложений можно отметить отсутствие высокой сложности пунктуационного оформления научно-технических текстов ядерной тематики.

Среди сложных предложений преобладают сложно-подчинённые (СПП). Наиболее распространённый тип придаточного в СПП – придаточное определительное ("В состав комплекса диагностик Зэф на Т-10 входят несколько диагностических систем, одной из которых является сканирующая диагностика для измерений профилей тормозного и линейчатого излучения плазмы"), служащее, как правило, для уточнения описания используемого оборудования, моделируемого процесса или наблюдаемого результата исследования. Придаточные изъяснительные используются, если автору необходимо передать читателю результаты исследования: "Измерения показали, что светом, отражённым от используемой ловушки света, можно пренебречь"; "В результате анализа установлено, что пластические деформации нижней части корпуса пенала, воспринимающей большую часть энергии удара, достигают 34,7 %, ....".

Бессюжные сложные предложения единичны и служат, как правило, для перечисления разных этапов проведённого исследования: "В ходе настоящего исследования образцы вначале облучались дейтериевой плазмой, методом ядерных реакций (МЯР) определялись профили распределения дейтерия в приповерхностной области образца, после чего полный захват дейтерия в образце анализировался методом термодесорбционной спектроскопии (ТДС)".

Большинство предложений в анализируемых текстах характеризуются прямым порядком слов и традиционным актуальным членением, при котором в начале предложения располагается тема, а во второй его части – рема: "Проблема выбора материалов для вакуумной камеры и защиты вакуумной камеры от воздействия термоядерной плазмы является одной из главных при создании и проектировании термоядерных установок". Данная черта способствует стилистической однородности научно-технического текста и отражает низкую степень его эмоциональности. Впрочем, примеры, когда тема текста выносится на передний план с целью более наглядного её представления, также встречаются: "Одним из ключевых вопросов в исследованиях астрофизических джетов является вопрос о механизмах коллимации джетов и их устойчивости".

Итак, для научно-технических текстов, посвящённых проблемам ядерной энергетики, в целом характерен несложный синтаксис, что противоречит основной гипотезе о том, что синтаксис научно-технических текстов должен быть сложным, чтобы выразить весь спектр логических отношений между высказываемыми автором положениями. Основной тип используемых словосочетаний, в том числе терминологического характера, – атрибутивные. Преобладают простые неосложнённые предложения, в которых, при значительном их объёме, отсутствуют знаки препинания. Среди осложняющих простое предложение элементов наиболее актуальны обособленные определения, выраженные причастными оборотами, и однородные члены. Среди сложных предложений преобладают сложно-подчинённые с придаточными определительными и изъяснительными. Наблюдаемые стилистико-синтаксические особенности свидетельствуют, на наш взгляд, о стремлении авторов научно-технических текстов по ядерной энергетике к повышению информативности подачи материала, их желанию репрезентовать сложный в теоретическом плане материал в простых синтаксических конструкциях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бессмертная Н. Б. К вопросу о типологии текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам. Киев: Вища школа, 1978. С.48-55.
2. Валова Л. В. Сложные прилагательные в научно-технических текстах // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 12. С. 237-240.
3. Голубева Н. А., Веденская Т. Е. Типология научных текстов в современной лингвистике // Научно-методический семинар кафедр Факультета иностранных

- языков: Сб. науч. и уч.-метод. докл. и ст.; Отв. ред. И.Г. Анисеева. М.: Перо, 2016. С. 104–110.
4. Горбунова В. С., Сботова С. В. Типологические черты научных и научно-технических текстов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 194–199.
  5. Дворникова Л. В. Глаголы колебательного движения в русских текстах научно-технического характера // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 24–25.
  6. Иванова Л. А. Некоторые лексико-грамматические особенности научно-технической прозы на примере текстов по химии // Тонкие химические технологии. 2011. Т. 6. № 1. С. 95–97.
  7. Карева Е. С. Метафора в образовании терминов в области ядерной энергетики // Коммуникативные аспекты языка и культуры: Сб. мат. XV Междунар. науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых; под ред. С.А. Песоцкой. Томск: Нац. исслед. Томск. политехн. ун-т, 2015. С. 194–197.
  8. Карташова А. В. Когнитивная метафора в научном тексте (на примере текстов ядерной энергетики) // Вестник науки Сибири. 2011. № 1 (1). С. 617–622.
  9. Кокорина С. В., Воног В. В. Стилистическая адаптация экспрессивно-эмоциональной лексики в научно-техническом тексте // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 31. С. 77–80.
  10. Лосева О. М. Мертвая метафора в современном научно-техническом тексте (на примере текстов по машиностроению) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12–3 (54). С. 121–124.
  11. Москальская О. И. Грамматика текста. М.: Высшая школа, 1981. 183 с.
  12. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта, 2006. 696 с.
  13. Тихомирова Л. С. Коммуникативно-прагматический подход к научно-техническому рекламному тексту // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 20 (311). С. 101–104.
  14. Троянская Е. С. Полевая структура научного стиля и его жанровых разновидностей // Общие и частные проблемы функциональных стилей. М.: Наука, 1984. С. 16–27.

© А.А. Элатик, ( ahmed\_atik@yahoo.com ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,





2-я международная выставка и конференция по судостроению и разработке высокотехнологичного оборудования для освоения Арктики и континентального шельфа

# OFFSHORE MARINTEC RUSSIA

4–7 октября 2016

Санкт-Петербург



Offshore Marintec Russia занимает уникальную нишу на стыке энергетики и судостроения, даёт полное представление о современных технических решениях на всех этапах освоения морских энергетических ресурсов

Организаторы:



[www.offshoremarintec-russia.ru](http://www.offshoremarintec-russia.ru)

+7 (812) 320 9660 [frolova@restec.ru](mailto:frolova@restec.ru)

На правах рекламы



## НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

**Abazokova T.** – Senior Teacher, Kabardino–Balkarian State University named after H. M. Berbekov

**e-mail** : dayanaabazokova@mail.ru

**Agakishiyev I.** – Candidate of historical sciences, assistant professor of the Faculty of History, Lomonosov Moscow State University

**e-mail** : almamater412@mail.ru

**Aliyeva Y.** – Post-graduate student, North–Caucasus Federal University, Chair of Romano–Germanic Linguistics and Cross-cultural Communication

**e-mail** : yana.aliyeva@yandex.ru

**Astaschenko E.** – Candidate of Philology, doctoral candidate in philology, Maxim Gorky, Institute of Literature and Creative Writing

**e-mail** : gedda@inbox.ru

**Athanasius (Ivanov A.)** – Monk, postgraduate student, Department of Philology of the Moscow Spiritual Academy

**e-mail** : mpda@yandex.ru

**Baksheev A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Cultural Studies Siberian Federal University, Krasnoyarsk

**e-mail** : baksh-ai@yandex.ru

**Baksheeva E.** – Associate professor of department of pedagogical and special education Surgut state pedagogical university

**e-mail** : eteri.baksheeva@yandex.ru

**Balkizova F.** – Cand. of Sciences (Psychology), Associate Professor, Kabardino–Balkarian State University named after H. M. Berbekov

**e-mail** : O7fatimat77@mail.ru

**Bashieva Z.** – Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Kabardino–Balkarian State University n.a. H. M. Berbekov

**e-mail** : zhanna.bashieva@mail.ru

**Bessonov R.** – Saratov State Academy of Law

**e-mail** : studentbes@yandex.ru

**Bondar I.** – North Caucasus Federal University (branch) in Pyatigorsk

**e-mail** : Goroshko\_olenka@mail.ru

**Buchko N.** – The candidate of historical sciences, Associate Professor, Far East State Humanitarian University

**e-mail** : buchko65@mail.ru

**Danilyan N.** – The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration – branch of the North Caucasian Institute, Pyatigorsk

**e-mail** : nina\_mailyan@mail.ru

**Dudovich D.** – PhD (Kandidat pedagogical nauk), docent of Modern Languages and Professional Communication Department, Samara State Aerospace University

**e-mail** : dudovich@mail.ru

**Dvorkovaya M.** – Ph.D. in History, Moscow Region State University, Department of History of Russian Middle Ages and modern times

**e-mail** : marinadvorkovaya@yandex.ru

**Elatik A.** – Faculty of "Al–Alsun" (Foreign Languages), Ain–Shams University, Cairo, Egypt

**e-mail** : ahmed\_atik@yahoo.com

**Fayzieva G.** – Doctor of Philology, Professor of Astrakhan State University

**e-mail** : fayzievagv@yandex.ru

**Glagolev Y.** – Perm National Research Polytechnic University

**e-mail** : annaswan@rambler.ru

**Glagoleva D.** – Perm National Research Polytechnic University

**e-mail** : annaswan@rambler.ru

**Goldfayn L.** – Piano teacher, Music faculty, Institute of Arts, Moscow State Pedagogical University, The Department of music and performing arts in education

**e-mail** : goldfine@list.ru

**Gorbatov L.** – Applicant Khakass scientific research institute of language and literature, history. Researcher Municipal Autonomous Institution of Culture Museum "Khurtuyakh tas"

**e-mail** : gorbatovl@mail.ru

**Goroshko O.** – North Caucasus Federal University (branch) in Pyatigorsk

**e-mail** : Goroshko\_olenka@mail.ru

**Guzikova M.** – Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

**e-mail** : m.o.guzikova@urfu.ru

**Huseynova S.** – Aspirant Peoples' Friendship University of Russia, Theory and History of International Relations Chair

**e-mail** : sabina\_huseynova@mail.ru



**Ivanova S.** – Graduate student, Moscow Pedagogical State University, department of computational linguistics and formal models of language, English teacher, State budget general education institution of Moscow "Academic gymnasium No. 1534"  
**e-mail** : Salutifer@rambler.ru

**Karelova R.** – Nizhny Tagil Mining and metallurgical college named after the Cherepanovs E.A. and M.E.  
**e-mail** : riya2003@mail.ru

**Khagazheeva I.** – Cand. of Sciences (Pedagogy), Docent, Associate Professor, Kabardino-Balkarian State University n.a. H. M. Berbekov  
**e-mail** : inna\_hagazheeva@mail.ru

**Khamidullin B.** – Institute of Tatar encyclopedia and area studies Tatarstan Academy of Sciences, Kazan  
**e-mail** : khamidullin@list.ru

**Kinderknekht A.** – Perm National Research Polytechnic University  
**e-mail** : annaswan@rambler.ru

**Konchenko T.** – Art. teacher, Far Eastern Federal University  
**e-mail** : Tanya-konchenko@yandex.ru

**Kozyreva O.** – Ph. D., associate Professor of the Department of correctional pedagogy KSPU them. V.P. Astafieva, associate Professor of the pedagogy and psychology course The Krasnoyarsk state medical University V. F. Voyno-Yasenetsky  
**e-mail** : kozyrevaoo@mail.ru

**Krot M.** – Candidate of historical sciences, Assistant Professor at the Institute of History and International Relations, Southern Federal University, Rostov-on-Don  
**e-mail** : makkrot2010@rambler.ru

**Kurenkova E.** – Ph.D. in History, Associate Professor, Moscow Region State University, Department of History of Russian Middle Ages and modern times  
**e-mail** : kurenkovagane@mail.ru

**Liang H.** – Shanghai International Studies University, Shanghai  
**e-mail** : lianghongqi@yandex.ru

**Malyshkina E.** – North Caucasus Federal University (branch) in Pyatigorsk  
**e-mail** : Goroshko\_olenka@mail.ru

**Osheva E.** – PhD in Philology, Head Teacher English Language Department, Institute of Foreign Languages and Linguistic Communication in Management, State University of Management, Moscow  
**e-mail** : sweetyhel@mail.ru

**Ponarin P.** – Candidate of historical sciences, Assistant Professor of Tula branch of the International Law Institute, Assistant Professor, Department of Legal Disciplines, The Faculty of History and Law, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University  
**e-mail** : ponarin\_p@mail.ru

**Postnikova E.** – PhD docent of Modern Languages and Professional Communication Department, Samara State Aerospace University  
**e-mail** : chrisanne@mail.ru

**Rasskazova N.** – Associate professor of department of pedagogical and special education Surgut state pedagogical university  
**e-mail** : rasskazovanp@mail.ru

**Shustova S.** – Doctor of Philology, Professor of Perm Institute of Economics and Finance  
**e-mail** : lanaschust@mail.ru

**Sumarokov O.** – Candidate of historical sciences, doctoral candidate of the Department of history and cultural studies, Kyrgyz-Russian Slavic University after B.N. Yeltsin  
**e-mail** : futureya@rambler.ru

**Sun M.** – Dean of the Faculty of Russian State University Heyheyskogo China, a senior lecturer  
**e-mail** : smz19831101@mail.ru

**Tembotova Z.** – The post-graduate student, Chairs of intercultural communications, linguistic, pedagogical technologies. Pyatigorsk Linguistic State University Pyatigorsk, Russia  
**e-mail** : asma\_5559@mail.ru

**Terekhova O.** – Candidate of pedagogical sciences, the associate professor of construction technologies, geotechnics and economy of construction of the Chuvash state university of I. N. Ulyanov, Cheboksary  
**e-mail** : top0707@mail.ru

**Vasiliev N.** – Graduate student of the history of Russian DPP ITN IGNI – Ural Federal University named after the first Russian President Boris Yeltsin  
**e-mail** : vasil'ev\_nv@list.ru

**Vinogradov P.** – Far East Fire and Rescue Academy – a branch of the St. Petersburg University GPS MES of Russia  
**e-mail** : supwin26@mail.ru

**Yao. X.** – Zhejiang University of Finance & Economics, Hangzhou  
**e-mail** : yaoxp1978@hotmail.com

**Yunusova M.** – Candidate of historical Sciences, Department of General history, Institute of international relations, history and Oriental studies, Kazan (Volga region) Federal University  
**e-mail** : m.g.yunusova@yandex.ru

**Zaytsev V.** – Graduate, Russian agrarian correspondence University  
**e-mail** : bernd@yandex.ru

**Zemlianitsin V.** – PhD in history, Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg  
**e-mail** : zemlyanitsin79@yandex.ru

**Zhelezovskaya G.** – National Research Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky  
**e-mail** : studentbes@yandex.ru

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно–практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ 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 ).