



№ 3 2016 (март)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Редакционный совет

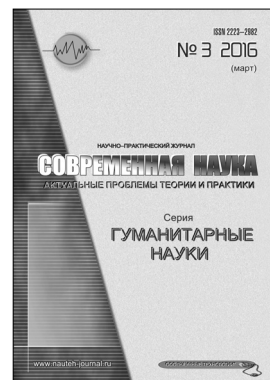
- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН
Ю.Б. Миндлин – к.э.н., доцент, МГМУ
Э.Н. Алиева – д.ф.н., профессор, МИЭП
А.А. Белик – д. филос.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН
А.П. Миньяр-Белоручева – д.ф.н., профессор, МГУ им. Ломоносова
М.В. Михайлова – д.ф.н., профессор, 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» – 80015

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

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

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука: актуальные проблемы
теории и практики» обязательна!

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»
тел./факс: (495) 973–8296

Подписано в печать 08.04.2016 г.
Формат 84x108 1/16
Печать цифровая

Заказ № 0000
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



ИСТОРИЯ

Е.Ю. Горохова – Сопоставление терминологии в сфере советской этнонациональной политики конца 1910-х – 1920-х и российской 1990-х годов

E. Gorokhova – Comparison of terminology in the sphere of Soviet ethnic policy late 1910's – 1920's and the Russian 1990s 4

Е.Г. Делегеоз – Особенности функционирования системы народного образования Иркутской области в условиях мобилизационного развития (1937–1953гг.)

E. Delegeoz – Features of functioning of system of public education of the Irkutsk region under the conditions of mobilization development (1937–1953) 10

О.В. Калюжная – Антирелигиозная составляющая при создании музеев во Владимирской губернии в 1918–1925 гг.

O. Kalyuzhnaya – An antireligious component of Vladimir province museums formation in 1918–1925 14

Н.А. Карасев – Исихазм в истории становления православной мистики

N. Karasev – Hesychasm in the history of the formation of Orthodox mysticism 18

А.Э. Котов – Н.В. Щербань – французский корреспондент изданий М.Н. Каткова

A. Kotov – N.V. Shcherban – french correspondent of M.N. Katkov's periodicals 23

М. Ли – Современное гуманитарное сотрудничество между КНР и РФ

M. Li – Modern humanitarian cooperation between China and Russia 28

М.М. Плотникова – Городское развитие губернских центров Российской империи в первой половине XIX в. (на примере Владимира и Иркутска)

M. Plotnikova – Urban Development of the provincial centers of the Russian Empire in the first half of the XIXth century on the example of Irkutsk and Vladimir 31

П.Ф. Рагимова – Становление и эволюция государственности Узбекистана: история и современность

P. Ragimova – Formation and evolution of the state of Uzbekistan: history and modernity 36

С.А. Рогатко – Законодательная база развития кооперативного отраслевого движения в России во второй пол. XIX – нач. XX вв.

S. Rogatko – Legislative framework of cooperative branch development in Russia in mid-to-late of XIX – turn of XX century ... 40

Е.Н. Руденко – Становление массового туризма в Крыму (конец XIX – нач. XX вв.)

E. Rudenko – The advent of mass tourism in Crimea (end of XIX – early XX centuries) 46

В.Г. Суворов – Церковно-канонические и экклезиологические взгляды протопрезвитера Михаила Польского и их роль в юрисдикционных спорах русской церковной эмиграции

V. Suvorov – The canonical and ecclesiological views of Protopresbyter Michael Pol'skiy and their role in jurisdictional disputes in Russian Church emigration 51

М.А. Цветкова, А.А. Стряпикина – Особенности правового регулирования алиментных обязательств в СССР

M. Tsvetkova, A. Stryapikhina – Features of legal regulation of alimony in the USSR 56

Ц. Чжэн – БРИКС: формирование, особенности и проблемы
J. Zheng – BRICS association: foundation, features, problems 60

Г.С. Чувардин – "Остзейские рыцари" как военное сословие и элитобразующая среда: проблема социоидентичности и мировоззрения (1881–1914гг.)

G. Chuvardin – "The Baltic Knights" as a military caste and the environment, creating an elite: The problem of social identity and outlook (1881–1914) 64

Э.Е. Шумилова – Продовольственное обеспечение в крупных городах Западной Сибири в июле 1914 – феврале 1917 гг.

E. Shumilova – Institute of History of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk) Food supply in the cities of Western Siberia in 1914–1917 69

ПЕДАГОГИКА

К.А. Бессонов – Техника эффективной обратной связи в аудитории

K. Bessonov – Technology effective feedback in audience 73

Т.Я. Бураченко, С.А. Носкова, С.А. Михеева – К вопросу об инновационных методах в обучении иностранному языку

T. Burachenko, S. Noskova, S. Miheeva – On the innovative methods in foreign languages teaching 77

Н.Е. Горская, В.Е. Глызина – Уровень субъективного контроля (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности

N. Gorskaya, V. Glyzina – Level of Subjective Control (LSC) in Professional Sphere as One of the Fundamental Needs of the Individual 80

Л.К. Гребенкина, И.Н. Булимова – Формирование исследовательской компетентности учащихся в условиях современной школы

L. Grebenkina, I. Bulimova – The Development of the Students' Research Competence in the Educational Environment of the Modern Secondary School 85

Т.Л. Засельская – Введение в педагогическую антропологию прп. Нила Сорского

T. Zaselskaya – Introduction to the pedagogical anthropology of Saint Nil Sorsky 89

В.И. Ивашкин – Совершенствование конфликтологической компетентности преподавателя как основа профессионально-личностного роста

V. Ivashkin – Perfection of conflictological competence of teacher as basis of professionally-personality height 93

М.С. Калинина, В.А. Цыбанёва – Компонентный состав и критерии оценки уровня сформированности педагогической компетентности учителя иностранных языков в рамках последипломного образования

M. Kalinina, V. Tsybaneva – Component composition and the criteria for assessing the level of formation of pedagogical competence of teachers of foreign languages as part of post-graduate education 96

Е.В. Колоцей – Проблемный подход при изучении экологических дисциплин как основа формирования самостоятельной учебной деятельности студентов профессионального колледжа

E. Kolotsey – Problematic approach in the study of environmental sciences as a basis for the formation of independent educational activity of students of professional college 102

И.Л. Михайлов – Критерии и параметры профессиональной подготовленности солдат запаса в гражданских ВУЗ-ах
I. Mikhailov – Criteria and parameters of professional training of reserve soldiers in Institution of Higher Education106

М.Е. Сангалова – Проектирование фонда оценочных средств на основе технологической карты рейтинговой накопительной системы оценивания
M. Sangalova – Designing fund assessment tools based on the flow chart of rating accumulative system111

Е.В. Скатова – Режим проектной деятельности как условие системного подхода в дошкольном образовании (на примере работы дошкольных классов Калькуттской международной школы, Индия (Calcutta international school))
E. Scatova – Mode of project activities as a condition systematic approach pre-school education (on the example of preschool Calcutta international school, India)115

Г.М. Тазетдинова – Модель формирования педагогической культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС
G. Tazetdinova – Model of pedagogical culture of the teacher of music in the course of vocational training in accordance with the FSES119

О.П. Терехова – Отражение природоохранных традиций Чувашского народа в трудах Г.Н. Волкова
O. Terekhova – Reflection of nature protection traditions the Chuvash people in G.N. Volkov`s works124

Е.В. Филонова – Направления работы учителя-дефектолога по осуществлению педагогической поддержки младших школьников, испытывающих познавательные трудности в обучении
E. Filonova – Areas of work of pedagogical support of younger students who experience cognitive difficulties in learning by teacher-defectologist128

ФИЛОЛОГИЯ

А. Багиров – "Туркменская литература" Халыка Короглы, как обобщающий труд по истории туркменской национальной литературы
A. Bagirov – "The Turkmen literature" Halyk Koroglu, a generalizing work on the history of the Turkmen national literature132

А.В. Бондаревская – Тактическое обеспечение коммуникации в речи мужчин при объяснении в любви (микроситуация отказа)
A. Bondarevskaya – The providing of tactical communications in a man declaration (a microsituation of refusal)138

Х.К. Гусейнова – Тематическая классификация религиозной лексики в даргинском языке
K. Guseynova – Religious theme classification vocabulary in Dargin language142

Э.А. Иманмагомедова – Источники образования и пополнения аварских общественно-политических терминов
E. Imanmagomedova – Sources of formation and ways of supplement Avarian social and political terms145



Н.В. Каргина, О.С. Фисенко – Интерактивные методы чтения повести А.С. Пушкина "Метель" в иностранной аудитории (на примере техники "Направленное чтение")
N. Kargina, O. Fissenko – Interactive methods of reading the story of A.S. Pushkin "Blizzard" in foreign audience (the technique "The directed reading")148

Ч. Лю – Средства выражения имплицитного отрицания по форме синтаксически ирреальных наклонений
J. Liu – Means of expressing implicit negation form syntactically surreal mood152

А.А. Малов – "Слов нет, одни эмоции": о нейропсихологической природе эмоций и их вербализация
A. Malov – "There is no such word, to express what I feel": toward neuropsychological nature of emotion and its verbalization ...156

Ю.Ф. Оквитая – Мультимедийные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного
J. Okovitaya – Multimedia technologies in practice of teaching Russian as foreign language162

Е.Л. Сушко – Концепт веры и его влияние на формирование уайльдовского мифа в русской литературе Серебряного века
E. Suchko – Concept of belief and its influence on formation of the myth of Oscar Wilde in the Russian literature of Silver age ...165

А.А. Устиновская – Образно-символические особенности перевода LX сонета У. Шекспира, выполненного В.Я. Брюсовым
A. Ustinovskaya – Figurative and symbolic features of the translation of Shakespeare's LX sonnet by Valery Bryusov168

Е.В. Черемисина – Регионализмы и их роль в Художественном тексте М. Еськова
E. Cheremisina – Regionalisms and their role in the literary text of M. Eskov173

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors178

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале180

№ 3 2016 (март)

CONTENTS

СОПОСТАВЛЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ В СФЕРЕ СОВЕТСКОЙ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ КОНЦА 1910-Х -1920-Х И РОССИЙСКОЙ 1990-Х ГОДОВ

COMPARISON OF THE TERMINOLOGY IN THE SPHERE OF SOVIET ETHNIC POLICY LATE 1910's -1920's AND THE RUSSIAN 1990s

E. Gorohova

Annotation

The article deals with the investigation of ethnonational policy in the USSR of 1920–s and the Russian Federation of 1990–s in view of comparison of the terminology of these periods. The specific character of the basic concepts definitions (such as "nation", "nationality", "people" and other), aimed at ethnonational issue settlement in the Russian state, is consistently revealed. The source of confusion of the main concepts of the postsoviet ethnonational policy is determined, and also the way of visual disposition of "up-to-date" notions of 1990–s is suggested in view of their qualitative and quantitative characteristics so that to compare them easily with their analogs of 1920–s.

Keywords: ethnonational policy, ethnic policy, nationalities issue.

*Горохова Евгения Юрьевна
ФГУ, каф. управления
в сфере межэтнических
и межконфессиональных отношений,
МГУ им. М.В. Ломоносова*

Аннотация

Статья посвящена проблеме исследования этнонациональной политики СССР 1920–х и РФ 1990–х гг. в ракурсе сравнения терминологии соответствующих эпох. В ходе изложения последовательно раскрыта специфика определений основных понятий, таких как "нация", "национальность", "народ" и др., разработанных с целью проведения политических решений в сфере национального вопроса в Российской Федерации. Выявлены истоки путаницы в основных понятиях в сфере этнонациональной политики постсоветской России, а также показан способ наглядного соотнесения по уровням общности "осовремененных" понятий 1990–х гг. с учетом их качественных и количественных характеристик и сравнения их с аналогами советского времени периода 1920–х гг.

Ключевые слова:

Этнонациональная политика, национальный вопрос.

Терминология в сфере этнонациональной политики государства как теоретическая составляющая данной политики – на деле имеет большое практическое значение. Наблюдая изменения российской этнонациональной политики, можно сделать вывод о том, что новые определения устоявшихся понятий в этой сфере способны в корне поменять курс этнонациональной политики государства. Также можно предположить, что умышленная и неумышленная путаница в терминологии, описывающей проблематику национального вопроса, создает благодатную почву для межнациональных конфликтов на территории государства. Нарастание такой путаницы понятий в сфере национального вопроса в РФ можно было наблюдать в 1990–е гг., происходило это быстро и затушевано наряду с такими же стремительными изменениями в экономике и социальной сфере нашей страны.

Анализ публикаций показывает, что на сегодняшний день существует мало работ, авторы которых ставили бы своей целью подробное, детальное сравнение терминологии в сфере национального вопроса эпохи начального формирования РСФСР и СССР и эпохи формирования

РФ, то есть периодов 1920–х и 1990–х годов. В связи с этим тема представляется крайне актуальной для понимания современной действительности и истоков современных процессов в сфере этнонациональной политики.

Терминология в сфере этнонациональной политики представляет собой обширную область понятий, несводимую к единому "словарю", который мог бы быть принят на государственном уровне для всего общества. В конце 1910–х и в 1920–е годов, на заре становления советского государства, в партии (и за ее пределами) велась напряженная дискуссия в русле национального вопроса, в которой звучало много предложений по переустройству национальных отношений. Но лидирующую позицию в дискуссии заняли идеи, программы, понятия В.И. Ленина и И.В. Сталина как его ближайшего сподвижника в сфере национальной политики, поэтому под терминологией в сфере национальной политики 1920–х можно понимать пласт терминов, разработанных лидерами борьбы за власть. Так же и для 1990–х годов: несмотря на еще более обширную терминологию в сфере этнонациональной политики и еще более многоголосую дискуссию, включившую в себя взгляды многих партий как не совпадаю-

щих по вектору политических сил – стоит обратить внимание прежде всего на "лидеров дискуссии". Так как к власти в 1990–е гг. пришли силы антикоммунистические, "либеральные", настроенные на сближение с Западом, США и быстрое построение капитализма любой ценой, то разработки именно этой политической группировки можно взять для сравнения с аналогичными разработками в сфере национального вопроса 1920–х годов. Конкретно, здесь подвергнуты анализу понятия и идеи 1990–х годов, высказанные первым лицом государства, ближайшими сподвижниками, а также кругом ученых, придерживающихся "прозападных", либеральных взглядов, а следовательно близких власти и помогающих ей формулировать понятия в сфере национального вопроса. Ряд официальных документов 1990–х годов, имеющих отношение к сфере этнонациональной политики, содержит в себе определенные идеи и понятия нового политического курса, но еще ярче видны изменения привычной терминологии в политических заявлениях и в публицистике, находящейся в резонансе с позицией лидирующей политической силы.

В политике с начала 1990–х годов можно найти немало примеров того, как использовались логические уловки и умолчания для проведения в жизнь определенных властных решений. Предположительно, частным примером этого является практически полное отсутствие объяснений терминологии в сфере национального вопроса, в которых бы производилось различие понятий не только по содержанию, но и по объему. Эта простая и, как кажется, забытая логическая операция могла бы помочь сравнить и поставить основные понятия в иерархию, подобно гегелевскому различению общего, особенного, единичного. На деле же во многих работах начиная с 1990–х гг. и по настоящее время при осмыслении терминов в сфере национального вопроса осуществляется (как умышленно, так и неумышленно) "перепутывание" уровня "целого" с уровнем "частей целого" – по Гегелю, уровней общего и особенного. Именно с учетом этого замечания представляется крайне целесообразным анализ и сравнение понятий в сфере этнонациональной политики, появившихся на заре формирования советского государства и затем в эпоху формирования РФ.

Основными работами, определившими терминологию национального вопроса на заре установления советской власти, были статьи, тезисы, книги В.И. Ленина и И.В. Сталина. Каждый из них имел свои взгляды на построение многонационального государства, во многом лидеры солидаризировались с мнением друг друга, взаимная критика усилилась лишь к концу жизни Ленина. Хотя именно Сталин был признан главным авторитетом в национальном вопросе и именно он руководил первым властным органом по выработке и реализации национальной политики в советском государстве, многие факты свиде-

тельствуют о том, что все же авторитет Ленина был значительно выше, в том числе и в деле государственного строительства, и Сталин всегда уступал, подчинялся его воле. Изложение национального вопроса в работах Сталина с 1904 по начало 1920–х гг. в целом так же имело над собой примат ленинских идей (даже в начале 1920–х, в известном споре с Лениным об автономизации Сталину пришлось отказаться от своей позиции [1: 809 – 810]). Основная терминология в сфере национального вопроса, изложенная в работе Сталина "Марксизм и национальный вопрос" в 1913 г. и долгое время господствовавшая в советской науке, вполне может быть названа ленинско–сталинской (причем в большой степени – ленинской). Как минимум, не справедливо называть все идеи, понятия, термины, выработанные на заре советского государства в сфере национального вопроса, "сталинизмом", имея в виду однозначную их связь с "кровавым тоталитарным режимом" и конкретными мероприятиями по переселению народов в годы Великой Отечественной Войны. Логика очень проста: объявляя сталинизмом все, относящееся к советской эпохе, в том числе и к 1910 – 1920–м гг., можно назвать многие ценные наработки, идеи, тезисы – вредными, предлагая взамен "справедливые", выгодные определенным политическим силам, вышедшим на арену в 1990–е гг.

Основными понятиями, которые использовались в национальной политике в 1920–е гг., были понятия "нация", "народность", "национальность", "народ".

Нация понималась как исторически сложившаяся устойчивая общность людей, возникшая на базе общности языка, территории, экономической жизни и психического склада, проявляющегося в общности культуры. "Только наличие всех признаков взятых вместе, дает нам нацию" [2: 296 – 297]. В постсоветское время звучало немало критики в адрес приведенного определения. В данной статье нет возможности перечислять все критические взгляды, справедливости ради можно сказать, что критика была как деструктивной (предлагалось забыть об этом определении, как о "кошмаре", и заменить его новыми понятиями), так и конструктивной (звучали предложения, как можно улучшить это определение, не изменив его основной сути). Деструктивной критики было много, она продолжает звучать и в настоящее время, но справедлива ли она – непростой вопрос.

Вторым важным понятием было понятие "народность". Обозначая народную общность, оно употреблялось как тождественное понятию национальности. Косвенно определение национальности можно вычленивать из работы Сталина "Марксизм и национальный вопрос": под национальностью понималась народная общность, еще не оформившаяся в нацию, то есть переходное состояние общности на пути к нации. Кроме того, сама принадлеж-

ность к определенной нации называлась национальностью (такое понимание национальности можно найти в первой Большой Советской Энциклопедии). Таким образом, представители любой нации обладали национальностью, но не любая национальность как общность представляла собой сложившуюся нацию.

Подытоживая сказанное, можно отметить, что понятия нации и национальности (народности) были различны в своих количественных и качественных характеристиках. Таким образом, существовал поиск меры как единства количества и качества в определении статуса каждого народа и народности. Например, десять человек, составляющие некую народность, не могли претендовать на статус нации, так как не соответствовали этому понятию по количественной характеристике, и не могли иметь равное представительство с многомиллионными нациями в государственной власти федерации, что видится вполне справедливым с точки зрения и логики, и практики. Устанавливались и качественные параметры, которыми должна соответствовать общность, чтобы иметь статус нации, а не национальности. Народность (национальность) могла быть образована даже частью рода посредством саморегистрации, то есть была весьма близка к племенному уровню развития общности [3: 136]. Нация предполагала более длительную историю развития и соответствие всем признакам установленного определения.

Понятие "народ" было многозначным и, означая некую совокупность людей, употреблялось на разных уровнях обобщения, то есть различалось по объему понятия: "народ государства" – все население государства, совокупность представителей наций и национальностей; "народ одной нации" и "малый народ одной национальности" как часть населения федерации. Истоки употребления слова "народ" для обозначения всего "трудящегося и эксплуатируемого народа" страны и одновременно "братского сотрудничества народов" страны восходят к Конституциям 1918 и 1924 гг., к Декларации прав народов России 1917 г. То есть термин "народ" мог обозначать и целое, общее – все население СССР, и особенное, часть целого, то есть быть тождественным понятиям нации и национальности. Например, словосочетание "малый народ" было синонимично понятиям "национальность" (как общность), "народность". Важно отметить в связи с этим, что понятия "народ" и "нация" могли быть синонимичны и тождественны по содержанию и объему только в случае употребления слова "народ" для обозначения одной из частей населения федерации (то есть на среднем уровне обобщения). Когда слово "народ" употреблялось на высшем уровне обобщения – в смысле "население государства", оно было шире по отношению к понятию "нация" и включало в себя много наций и национальностей, объединяя их в себе и превосходя каждую из них и по коли-

честву, и по качеству.

Переходя к описанию терминологии в сфере национального вопроса, появившейся в 1990-е гг., можно зафиксировать следующие принципиальные ее изменения:

1. Скрытое и, как представляется, умышленное игнорирование, стирание среднего уровня общности в триаде "общее, особенное, единичное", то есть сосредоточение на уровне "целого", "общего" и отрицание уровня "частей целого", "особенного".

Конкретно, значение понятия "народ", традиционно употребляемого для обозначения, как всего населения государства, так и одной из частей населения (нации или национальности), редуцируется исключительно до уровня обозначения "целого". Употребление слова "народ" для обозначения одной из наций и национальностей федерации стало считаться нецелесообразным. Если в Концепции государственной национальной политики РФ 1996 г. термин "народы" еще присутствует, то в следующем документе, Федеральном законе о национально-культурной автономии, происходят значимые изменения – традиционное понятие "народы РФ" отсутствует, заменено на "этнические общности". Исследуя эту подмену, можно, к примеру, обратить внимание на работы тех ученых, которые называли текст конституции РФ 1993 г. "эkleктичным", так как он содержит два разных смысловых определения понятия "народ" – народ как население всей страны и народ как отдельная этнонациональная общность [4: 133 – 134]. При этом умалчивается, что в данном случае значения понятия "народ" различны по объему – находятся на разных уровнях обобщения: уровне "целого" (население государства) и уровне "части целого" (часть населения государства, одна из наций или национальностей).

Дело в том, что логически невозможно противопоставлять понятия, находящиеся на разных уровнях обобщения, как невозможно, например, противопоставить тело человека и его отдельный орган – целое и часть целого. Но если поставить понятия на один горизонтальный уровень обобщения, различив их по содержанию, но как бы забыв различить по объему, получается, что противопоставить можно и даже можно объявить одно из них верным "демократическим", а другое неверным "националистическим", обеспечивая свой выбор субъективными доводами. В указанной работе, как и во многих работах той же тематики, определения "народа" как населения страны и как национальной общности (то есть части населения) противопоставляются, как словно находящиеся на одном уровне обобщения. При этом под предлогом того, что нужно избавиться от эkleктики и несоответствия смыслов понятий, фактически предлагается убрать один из уровней обобщения – уровень "частей целого", оста-

вив только уровень "целого". Цель такой подмены, отдельный вопрос, имеющий большое значение.

2. Отождествление понятий "народ" и "нация".

Как отмечалось выше, термины "народ" и "нация" традиционно были тождественны на среднем уровне обобщения: то есть для обозначения совокупности представителей одной из наций федерации употреблялись как слово "нация", так и слово "народ" – например – татарская нация и татарский народ. И если понятие "народ" употреблялось для обозначения как уровня "целого", так и уровня "части целого", то слово нация традиционно обозначала часть населения нашей страны. Сведя понятие "народ" только к уровню обозначения населения всего государства и объявив нецелесообразным употребление слова "народ" для обозначения одной из частей населения федерации, одновременно изменяют формулировку понятия "нация". В риторике либеральных деятелей, это понятие объявляется полностью тождественным понятию "народ" (западная традиция употребления понятий). А так как последнее сведено только к обозначению всего населения государства, нацией становится "многонациональный народ" всей федерации. Получается логический фокус: народ многонациональный, но единый (здесь все в порядке с логикой), но нация тоже едина для всего государства и одновременно "многонациональна".

3. Перенесение понятия "нация" с уровня "части целого" на уровень "целого".

Путем такого перемещения понятий по уровням обобщения, получается, что Россия моментально, в силу нехитрых логических операций с терминологией, становится государством–нацией – наподобие Франции, Германии и конечно США. При этом умышленно не говорится о том, что целесообразно отождествлять Россию не с Францией, а со всем Евросоюзом, не с частью целого, а с целым, составленным из частей. Не говорится и о принципиальных различиях процессов формирования США и российского государства. Если в США происходила насильственная ассимиляция коренного населения пришлыми завоевателями, формирование единой "сплавленной" в одном "котле", нации как многоэтнического конгломерата, то на территории российского государства было многовековое взаимодействие народов без ассимиляции, без уничтожения одним народом остальных, содружество народов с глубокими национально–этническими и историческими корнями, привязанностью к территории, имеющих в ряде случаев традиции самостоятельного государственного развития. В связи с этим нецелесообразность и даже пагубность описания российских реалий американскими терминами и параметрами очевидна.

4. Ликвидация понятия "нация" на уровне "части целого" и замена его понятием "этнической общности".

Введенное в обиход понятие "этнос", "этническая общность" заменило не только понятие "нация", но и понятие "национальность", "народность", "малый народ" [3: 211].

Эти трансформации происходили поэтапно на протяжении 1990–х: в тексте Конституции 1993 года уже отсутствуют понятия "нации", "национальности" (в смысле народные общности). В тексте Концепции 1996 г. традиционные понятия "нации", "национальности" заменены на "национальные общности" и появляется понятие "этнические россияне". И, наконец, в тексте Федерального закона о НКА 1996 г. вместо привычных понятий "нации", "национальности" употреблено "этнические общности". Таким образом, происходит понижение статуса каждой из наций в составе российского государства, сведение наций к этническим группам, общностям. Например, русские всего лишь путем изменения государственной терминологии в сфере национальной политики превращаются из нации в этническую общность (также как в праве быть нацией отказано татарам, башкирам и др.) Принижается достоинство нации русских до уровня этнической группы полян, вятичей, кривичей – великой нации русских, согласно такому взгляду, нет. Как бы выбрасывается вся русская история, история российского государства [5: 41]. Словосочетание "этническая группа" означает и донациональное состояние общности – род, племя, народность. "Современные народы, достигшие высокого уровня экономического развития и социально–политической консолидации, не захотят даже терминологически отказаться от достигнутой ступени национального прогресса", справедливо считает Э.А. Баграмов [5: 43].

Кроме того, стоит отметить, что данные простые логические операции были произведены при одновременном введении в официальную риторку огромного числа новых понятий, без объяснения их содержания: национальная группа, национальная общность, этническая общность, коренной этнос, этничность и др. [6: 205].

Следующим логическим шагом в этой цепочке было объявление нации субъективным, или несуществующим феноменом (полное отторжение ленинско–сталинской формулировки понятия "нация") [7]. При огульном обвинении большевиков в политизации этничности, предлагается полностью политизировать понятие "нация", объявив ее "согражданством", изгнав из нее все прочее содержание [8: 69]. Эта позиция проамерикански настроенных ученых была полностью созвучна риторике Б.Н. Ельцина (возможно и определяла его риторку). Называя этническими общностями все бывшие нации и понижая тем самым их статус, сторонники концепции "кон-

Таблица 1.

Терминология 1920-х гг. (официальные документы и риторика)	Уровни обобщения (объем понятий)	Терминология 1990-х гг. (официальные документы и риторика)
Народ многих наций и национальностей = население страны, объединенное общей целью и совместным трудом на благо отечества	1. Уровень общего, целого	Народ одной нации = население страны, живущее без общей цели, разделенное на немногих очень богатых и многих очень бедных
Народ каждой нации	2. Уровень особенного, или частей целого	Этническая общность
Народ каждой национальности		Этническая общность
Все люди в государстве, представители своих наций и национальностей	3. Уровень единичного, или индивидов	Все люди в государстве, представители одной общей нации и своих этнических общностей

структивизма" предлагали и продолжают предлагать массово отказаться от такого понятия как "национальное достоинство". В то же время некоторые ученые справедливо отмечают сложность и высокую значимость для человека его национального достоинства, принадлежности к нации или национальности как институту социализации, институту групповой идентификации [9: 78 – 85]. Это означает, что подобные призывы к народам страны забыть традиционное "национальное достоинство" и стать "иванами, непомнящими родства" в новой капиталистической России, или просто россиянами, русскими, способно вызвать еще больший сепаратизм частей Российской Федерации.

Для наглядности описаний терминологических изменений в сфере национальной политики составлена табл. 1.

Итак, в заключение можно назвать следующие изменения в терминологии в сфере этнонациональной политики 1990-х гг. по сравнению с советской терминологией, истоки которой заложены были еще на заре формирования советского государства.

Главным стало то, что умышленно или неумышленно были забыты азы логики и различие понятий по объему и содержанию. Конкретно, умалчивая о том, что каждое понятие имеет не только содержание, но и объем, искусственно забыли о различии уровней обобщения и совершили ряд манипуляций с привычными устоявшимися понятиями. В результате этого разные значения одного понятия, различающиеся по объему, но близкие по смыслу, были объявлены несовместимыми. А перебрасывание одного понятия по уровням общности и произвольное изменение его объема стало легко осуществимым. Так стало возможным убрать "неудобные" значения привычного термина "народ", изменить значение термина "нация", перебросив его на другой уровень общности, а также отказаться от "неудобных" терминов, таких как "националь-

ность", "народность", заменив "удобными" – "этнос", "этническая общность".

Суть изменений выразилась в том, что во властной риторике 1990-х гг. возникло новое понятие государственной "многонациональной" нации: населению государства было предложено объединиться в рамках одной нации – россияне. Можно подчеркнуть, что это было предложено сделать населению, лишенному общих целей совместного существования (а также привычной кооперации на региональном уровне, общих стандартов в образовании, общего понятия социальной справедливости, общих ценностей, общего будущего), разделенному на немногих очень богатых и многих очень бедных.

Слово "народ" было предложено употреблять только для обозначения всего народа государства, пытаясь объединить этим понятием тех людей, которых невозможно объединить единой целью совместного проживания – очень крупных частных собственников, наживших капитал в одночасье, и нищего большинства, лишенного в одночасье привычных стандартов социальной справедливости. При колоссальном и очень быстром падении уровня жизни большинства населения в стране, людям было предложено забыть не только общественную справедливость, но и национальное достоинство – нации и национальности стали называться этническими общностями в официальных документах и в терминологии определенного круга влиятельных лиц, что на деле может вызвать только сопротивление и раздражение гордых наций и особенно тех, для кого "американизация" 1990-х гг. в России оказалась сильнейшим культурным шоком [10: 105 – 110].

Таким образом, не желая вырабатывать общие объединяющие цели для всего населения страны, одновременно обеспечивая господство крупных частных собственников, обслуживая интересы транснациональных

монополий на территории РФ, круг влиятельных деятелей перестройки, наряду со многими другими действиями, произвел и путаницу в терминологии национального во-

проса, что только облегчило этому кругу дальнейшую манипуляцию сознанием населения Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чеботарева В.Г. Наркомнац РСФСР: свет и тени национальной политики 1917–1924. – М., 2003;
2. Сталин И.В. Полное собрание сочинений. Т. 2;
3. Трофимов Е.Н. Россия многонациональная. Политико–правовые основы управления национальными процессами (1906 – 2012 годы): монография. 2–е изд., пересм. и доп. М.: Логос, 2013;
4. Малахов В.С. Национализм и "национальная политика" российской власти: 1991 – 2006 / Русский национализм: Социальный и культурный контекст / Сост. М. Ларюэль. – М.: Новое литературное обозрение, 2008;
5. Баграмов Э.А. Вступительная статья: На путях к укреплению содружества народов / Бабинцев В.А. Пути решения национального вопроса в современной России. – М., 1999;
6. Соколовский С. Эссенциализм в российском конституционном праве (на примере терминологии, используемой в конституциях республик в составе РФ) / Русский национализм: Социальный и культурный контекст / Сост. М. Ларюэль. – М.: Новое литературное обозрение, 2008;
7. Тишков В.А. О нации и национализме // Свободная мысль. 1996. № 3;
8. Абдулатипов Р.Г. Национальный вопрос и государственное обустройство России. – М.: Славянский диалог, 2000;
9. Капицын В.М. Национальная идентификация и политико–правовые стратегии государства / Национальный вопрос и государственное строительство: проблемы России и опыт зарубежных стран. Материалы научной конференции 27–28 апреля 2000 г. / под ред проф. С.А. Авакьяна. – М.: Издательство Московского университета, 2001;
10. Жириков А.А. Этнические факторы политической стабильности. – М.: Славянский диалог, 1995.

© Е.Ю. Горохова, (areiron_areiron7@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

XVII МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА

2016

ИНДУСТРИЯ КАМНЯ

МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА

Добыча, обработка и использование природного камня

РЕКЛАМА



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
stonefair@expo-design.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ МОБИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ (1937-1953 ГГ.)

Делегеоз Елена Геннадьевна
К.ист.н., доцент, ФГБОУ ВО
"Иркутский государственный
университет путей сообщения"

FEATURES OF FUNCTIONING OF SYSTEM OF PUBLIC EDUCATION OF THE IRKUTSK REGION UNDER THE CONDITIONS OF MOBILIZATION DEVELOPMENT (1937-1953)

E. Delegeoz

Annotation

In the article on the materials of Irkutsk region presented features of functioning and development of the system of secondary, secondary special and higher schools in emergency conditions of mobilization for development. Preparation for war, the Great Patriotic war of 1941–1945, post-war recovery period and the beginning of the cold war brought about changes in the history of the country. The whole life of society, including the education system, were subordinated to the needs of that time. During this period, both the school and professional educational institutions functioned in extreme conditions, which required maximum mobilization of human, technical and material resources in accordance with the goals of the country.

Keywords: secondary school, vocational education, illiteracy, education, teaching, modernization, development, Irkutsk region.

Аннотация

В статье на материалах Иркутской области представлены особенности функционирования и развития системы общеобразовательной, средней специальной и высшей школы в чрезвычайных условиях мобилизационного развития. Подготовка к войне, Великая Отечественная война 1941–1945 гг., послевоенный восстановительный период и начало "холодной войны" внесли свои коррективы в ход истории страны. Вся жизнь общества, в том числе и система образования, были подчинены нуждам этого времени. В этот период и школа, и профессиональные учебные заведения функционировали в чрезвычайных условиях, требовавших максимальной мобилизации людских, технических и материальных ресурсов в соответствии с теми задачами, которые решала страна.

Ключевые слова:

Общеобразовательная школа, профессиональное образование, безграмотность, система образования, учительство, модернизация, развитие, Иркутская область.

Образование и воспитание имеют непреходящую ценность, поскольку школа приобщает подрастающее поколение к культуре, накопленной многими предшествующими поколениями, готовит человека к профессиональной деятельности, способствует формированию национального самосознания. Уже в силу этих обстоятельств история народного образования всегда будет привлекать внимание исследователей. Деятельность государства в образовательном процессе, воспитании и обучении граждан страны в последнее время становится более активной. Одновременно с этим все чаще в информационном пространстве озвучивается мысль о том, что в России пришло время мобилизации [2, 3, 11]. Такой подход вполне оправдан с позиции нынешнего социально-экономического состояния страны. В связи с этим растет интерес к опыту СССР периода 30–40-х гг. XX в., когда в кратчайшие сроки была осуществлена модернизация страны, позволившая не только выиграть самую страшную в истории человечества войну, но и восстановить разрушенное войной хозяйство, укрепиться на новых территориях, приобрести геополитичес-

кой статус сверхдержавы.

Автор рассматривает особенности развития и функционирования народного образования Иркутского региона в один из самых драматичных периодов советской истории – 1937–1953 гг., период подготовки к войне, военного периода, восстановления народного хозяйства и укрепления позиций советского государства на новых пространствах, чему тогдашнее руководство страны придавало чрезвычайно важное значение. Это – особый период от начала перевода экономики на военное положение до перехода всей экономики государства в режим мобилизационного развития в связи с напряженной внешней обстановкой и возможностью военных столкновений.

Признаками мобилизационной экономики являются высокий рост базовых отраслей и военной промышленности, государственное распределение ресурсов и продуктов производства, искусственное ценообразование, нормированное потребление, жесткая производственная дисциплина, регламентация всех сфер жизни, а также идеологическая цензура, внесудебное карательное пра-

во, определенная изоляция от внешнего мира. Именно эти ее черты в наибольшей степени проявились в период 1937–1953 гг.

Важнейшей составляющей модернизации являлось воспитание и образование граждан. В конце 1930–х – начале 1950–х гг. СССР продемонстрировал всему миру опыт создания широкой образовательной базы в стране (всеобщ, образование взрослых, обучение неграмотных и малограмотных) и создал четкую образовательную систему, основанную на принципе преемственности ступеней обучения.

В эти годы перед школой стояла задача привлечения максимального количества граждан к получению образования (хотя бы начального). Также для защиты страны требовались высококлассные специалисты, способные за считанные годы подготовить ее к победе в войне: не только и не столько военные, а техники и инженеры. Следует напомнить, что к 1937 г. лишь половина населения страны Советов имела начальное образование, т.е. умела читать и писать. В условиях нависшей угрозы руководство СССР уделяло особое внимание укреплению духа советского народа. С этой точки зрения, обращение к этому опыту, выявление особенностей образовательного и воспитательного процесса в чрезвычайных условиях мобилизационного развития является актуальной задачей исторической науки.

Автор не ставит задачу во всем объеме проанализировать количественные параметры, характеризующие развитие системы народного образования Иркутской области. Главное заключается в том, чтобы рассмотреть тенденции и процессы в системе народного образования в условиях мобилизации всех сил государства в период 1937–1953 гг. Заявленная тема актуальна и сегодня не только теоретически и познавательно. Ее практический аспект важен и необходим в современных условиях для понимания места и роли школы и учителей в формировании мировоззрения подрастающего поколения в сложнейших социально-экономических и политических условиях.

Основными проблемами советской школы накануне Великой отечественной войны в являлись включение в образовательный процесс всех детей школьного возраста, повышение качества образования, материально-техническое обеспечение учебного процесса.

На протяжении 1930–40–х годов остро стояла проблема привлечения в школы детей и молодежи, которые в силу разных причин не посещали занятия и не получали образование. Проблема осложнялась материальными трудностями многих семей, нехваткой интернатов. В период 1937–1945 гг. в Иркутской области свыше 3 тысяч детей не посещали школу по разным причинам (отдаленность школы, нехватка одежды и обуви и др.) [7, С. 82]. Подготовка к каждому учебному году проходила в регионе крайне слабо: ремонт и строительство школ были развернуты в период августа, финансовые организации задерживали финансирование отделов народного образования, укомплектование школ учителями начиналось

после начала учебного года, особенно в отдаленных районах. Обеспечение учебниками и наглядными пособиями для полного удовлетворения спроса школ не велось [9, С. 231].

Вместе с тем имелись в области школы, где в этот период велась активная воспитательно-методическая работа, была обеспечена 100-процентная успеваемость (средняя школа Иркутского района, Охачинская школа Тулунского района, начальная школа Балаганского района, средняя школа Эхирит-Булагатского района) [9, С. 231].

Война и временная вражеская оккупация ряда территорий тяжело отразились на состоянии советской школы, серьезно затормозили осуществление Закона о всеобщем обязательном семилетнем обучении. Однако в экстремальных условиях военного времени школа, органы народного образования, в том числе и Иркутской области, настойчиво работали над осуществлением всеобщего, повышением идейно-теоретического уровня и качества обучения и воспитания учащихся, привлечением их к общественно полезному труду в помощь фронту [8, С. 468]. Являясь мощной тыловой базой страны в экономическом отношении, Сибирь представляла собой гигантский промышленный резерв, практически неуязвимый для противника. Это обстоятельство в немалой степени обусловило эвакуацию в Сибирь (в частности в Иркутскую область) промышленных предприятий, учреждений культуры и образования из прифронтовой полосы.

В послевоенный период в условиях перехода экономики и всего уклада жизни на мирные рельсы органы власти проявляли особую заботу о восстановлении и дальнейшем развитии системы народного образования. Уже в первом послевоенном 1945–1946 учебном году была проведена большая работа по уточнению и упорядочению сети школ, учету детей, подлежащих обучению, (что в значительной мере осложнялось в связи с эвакуацией населения), по освобождению, ремонту и оборудованию школьных зданий, используемых не по назначению.

К началу 1950–х годов в решении проблемы "всеобщего" удалось значительно продвинуться вперед [10, С. 8]. Наиболее интенсивно развивались семилетние (увеличилось общее число по области на 126%) и средние (рост на 86%) школы. Общее количество учащихся по области в указанный период увеличилось на 6%. При этом контингент учащихся в начальной школе сократился на 28%. Значительно возросло количество учеников на третьей ступени обучения (средняя школа), достигнув 18,1 тысяч человек, т.е. в 2,3 раза (230%). Это можно объяснить социальными факторами: в школы пошли дети, родившиеся в годы войны, и молодежь, не получившая образование до войны.

По сравнению с 1937–1938 учебным годом в 1952–1953 учебном году общее число школ возросло в 1,4 раза, а число учащихся в них увеличилось в 8 раз. Непропорциональный рост контингента учащихся и школьного строительства обострил проблему нехватки школьных

помещений. За указанный период количество школ увеличилось только в 4,7 раза, тогда как контингент учащихся вырос почти в 11 раз. Следовательно, проблема школьного строительства при высоких показателях застройки и введения школ в эксплуатацию до войны решена не была.

В целом органы власти в этот период, в силу объективных причин, ослабили контроль за субъектами образовательной деятельности.

В исследуемый период остро стояла проблема ликвидации неграмотности и малограмотности среди населения Иркутской области, вовлечения взрослого населения области в образовательный процесс. Властями государства был разработан и утвержден комплекс мер по ликвидации безграмотности среди взрослого населения.

За предвоенный период в Иркутской области было обучено 62363 неграмотных и 78022. Накануне войны в образовательный процесс было включено 39% неграмотного и 37,5% малограмотного населения Иркутской области. В Иркутске общий контингент взрослых учащихся за период 1937–1940 гг. достиг 25,6 тысяч человек. К 1939 г. проблема неграмотности в Иркутской области была в основном решена [5, С. 293].

В рассматриваемые годы изменился и возрастной состав учащихся. С введением всеобщего обязательного начального, а затем и семилетнего обучения подростки стали учиться в массовых школах, а число учащихся в школах неграмотных и малограмотных в возрасте до 16 лет сокращалось.

Проблема повышение образовательного уровня взрослого населения решалась методами активизации процесса вовлечения учащихся в школы рабочей и сельской молодежи Иркутской области в 1937–1953 гг.

В годы Великой Отечественной войны значительная часть подростков по разным причинам (массовая эвакуация из прифронтовых районов, потеря кормильца, необходимость работать, чтобы помочь семье, и др.) оставили школы, не закончив семи классов. Важная роль в руководстве работой органов народного образования отводилась вовлечению в школы молодежи, которая в годы войны не смогла получить образование. С целью активизации этой работы бюро обкома ВКП (б) в сентябре 1949 г. рекомендовало партийным органам считать организацию школ рабочей и сельской молодежи наиболее важной и перспективным направлением работы.

Деятельность правительства в системе профессионально-технического образования была направлена на усиление подготовки профессиональных кадров и развитие тех форм работы, которые бы позволили в нужном количестве подготовить квалифицированных рабочих и других специалистов народного хозяйства в условиях мобилизационного социализма. Например, система начального и среднего профессионального образования была дифференцирована в соответствии с потребностями народного хозяйства и с учетом интересов молодежи.

В Иркутской области было создано 19 техникумов (советской торговли, 2 сельскохозяйственных, коопера-

тивный, горный, зооветеринарный и др.), 6 педагогических училищ (Черемховское, Нижнеудинское, Тулунское, Киренское, Иркутское, Боханское), 2 медицинские школы, 4 рабочих факультета, где ежегодно обучалось около 5 тысяч человек [4, С. 25]. Если в 1940 г. выпуск молодых специалистов средней квалификации в Иркутской области составил 3200 человек, то в 1953 г. он вырос в 2 раза и достиг 6500 человек.

Накануне войны в Иркутске находились следующие ВУЗы: ИГУ имени А.А. Жданова, ИГМИ, ИФЗИ, горно-металлургический институт, педагогический институт, институт железнодорожного транспорта, коммунистический университет, промышленная академия и др. Численность студентов на 1 сентября 1938 г. составила 5339.

Поступательное развитие высшего образования Иркутской области нарушило начало Великой Отечественной войны. В первые же месяцы войны сменили учебу и работу в ВУЗе на винтовки более 400 студентов и научных работников Иркутских институтов [1].

Задачи послевоенного развития экономики Иркутской области и страны в целом выдвинули на первый план проблему ускорения темпов подготовки специалистов высшей квалификации. Например, в Иркутском государственном университете имени А.А. Жданова в послевоенное время была расширена подготовка специалистов по естественным и общественным наукам [4, С. 26].

Система подготовки педагогических кадров определила направления учебной и воспитательной работы учителей Иркутской области по оптимизации учебного процесса, развитию познавательной активности учащихся, введению технических средств обучения. Следует также отметить, что возникшие в этот период в педагогической науке и школьной практике плодотворные идеи в силу сложившегося стиля руководства народным образованием и не получили достаточного развития и не оказали влияния на массовую практику (например, дифференциация обучения, коммунарская методика воспитательной работы).

В течение указанного периода потребность в учительских кадрах возрастала. Общее число учителей выросло в 1,8 раза: с 5829 в 1937–1938 учебном году до 10555 в 1952 – 1953 учебном году [10, С. 9]. Но при этом в школы вливалась большая масса учителей без достаточного общеобразовательного уровня и педагогической квалификации. В школах Иркутской области в 1940 г. работало только 1755 учителей, имеющих высшее образование (16,6% от общего числа). Неполное высшее образование имели 2602 человека (24,7%). 5737 работников школ (54,4 %) получили среднее педагогическое и общее среднее образование. Без профессионального образования в школе работал 461 учитель (4,4 %).

Низкий общеобразовательный уровень учителей и отсутствие у них педагогической подготовки являлись главным препятствием в повышении качества учебной работы. При этом подготовка педагогических кадров до начала 1930-х годов осуществлялась только через педагоги-

ческий факультет Иркутского университета.

Проблема восстановления сети педагогических учебных заведений в Иркутской области, укрепления их учебно-материальной базы и увеличения контингентов студентов рассматривалась в числе неотложных и важнейших задач и после окончания Великой Отечественной войны.

Системе повышения квалификации педагогическими работниками была представлена Иркутским институтом усовершенствования учителей, созданным в 1930 г. Он совместно с ВУЗами проводил повышение квалификации педагогических работников разных специальностей, ежегодно охватывая до 450 человек [6, С. 337].

В период 1937–1953 гг. одной из ведущих форм повышения квалификации работников системы образования стало заочное обучение при педагогических учебных заведениях, через которое прошли многие тысячи учителей и которое не потеряло своей актуальности и сегодня. По данным ИРТАСС на 1 октября 1939 г. 600 учителей Иркутской области было зачислено на заочное отделение Иркутского педагогического училища. Но лишь 314 человек (52%) приступили к обучению, из которых успешно сдали экзамены только 29% (90 человек).

Такая низкая популярность заочного образования в Иркутской области связана в первую очередь с низкой организацией работы на местах, отсутствием сведений о педагогических училищах. Тем не менее ситуация с педагогическими кадрами постепенно нормализовалась благодаря работе местных органов власти.

В 1937–1953 гг. перед системой народного образования стояла задача привлечения максимального количества граждан к получению образования (хотя бы на-

чального). Решая поставленную задачу, советское руководство стремилось создать оптимальные условия для всеобщего: строительство школьных зданий, материально-техническое оснащение школы, подготовка педагогических кадров для работы в школах.

По сравнению с 1937–1938 учебным годом в 1952–1953 учебном году общее число школ возросло в 1,4 раза, а число учащихся в них увеличилось в 8 раз. Рост контингента и ВУЗов, и техникумов, и педучилищ составил от 16 до 50 (в 3 раза) и соответственно учащихся с 5165 до 46225 человек, т.е. 9 раз.

Послевоенный период в истории школьного образования отмечен возвратом к проблемам, которые были обозначены в 1937 г.: семилетний всеобщий и совершенствование учебной работы. Эти проблемы были закономерны, т. к. война внесла свои коррективы в планы руководства страны относительно образования. Теперь это требовало дополнительных мер и средств для возвращения детей в школы и обучения взрослых, не успевших получить образование до войны.

Многие современные тенденции в сфере образования в значительной степени являются следствием всего предыдущего социально-культурного развития нашей страны, в первую очередь, деятельности советской системы образования, советской школы. Ретроспективное изучение процессов, происходивших в области образования в период 1937–1953 гг., приобретает особое значение для более глубокого осмысления и таких социально-культурных явлений сегодняшнего времени, как снижение качества образования, негативное отношение молодежи к советскому прошлому страны, отсутствие правовой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С.М. Система образования Иркутской области (1917 – 1956 гг.): опыт, проблемы, решения: Дис. ... канд. ист. наук. – Иркутск, 2003. – 269 с.
2. Баканов С.А. Мобилизационная модель развития советского общества: проблемы теории и историографии // Вестник Челябинского государственного университета. Вып. 18 (309). 2013. С. 87–92.
3. Воронцов С.А., Белоусов В.Т. О возможности реализации мобилизационного типа развития России в XXI в. // Власть. Вып. № 5. 2015. С. 23–28.
4. Делегеоз Е.Г. Система профессионального образования Иркутской области в условиях мобилизационного развития страны (1937–1953 гг.) // Наука и культура России : VIII международная научно-практическая конференция / редкол.: А.В. Ковтунов. – Самара : СамГУПС, 2011. – С. 25–27.
5. Делегеоз Е.Г. Ликвидация безграмотности в Иркутской области // Иркутский историко-экономический ежегодник: 2009. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. – С. 293–296.
6. Делегеоз Е.Г. Система переподготовки и повышения квалификации работников образования Иркутской области (1937–1953гг.) // Иркутский историко-экономический ежегодник: 2012. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2012. – С. 336–340.
7. Делегеоз Е.Г. Общеобразовательная школа в первые годы существования Иркутской области // Культура. Наука. Образование. № 2 (19). 2011. С. 78–84.
8. Делегеоз Е.Г. Особенности работы школы в условиях войны (на примере Иркутской области) // Иркутский историко-экономический ежегодник: 2015. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2015. – С. 467–471.
9. Делегеоз Е.Г. Школа и партийное руководство в воспитании подрастающего поколения (на примере Иркутской области. 1937–1953 гг.) // Иркутский историко-экономический ежегодник: 2006. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2006. – С. 230–232.
10. Меньшиков Л.П. Народное образование Иркутской области в 1937 – 1997 гг.: учебное пособие. – Иркутск, 1997. – 53с.
11. Морозов Н.М. Мобилизационный путь развития российской цивилизации // Вестник Томского государственного университета. История. Вып. № 2 (14). 2011. С. 175–184.

АНТИРЕЛИГИОЗНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ СОЗДАНИИ МУЗЕЕВ ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1918-1925 гг.

AN ANTIRELIGIOUS COMPONENT OF VLADIMIR PROVINCE MUSEUMS FORMATION IN 1918-1925

O. Kalyuzhnaya

Annotation

The article examines the Vladimir province museums creation process in first postrevolutionary years and the organization of Church departments as parts of these museums. It gives the periodical press review regarding to the antireligious museum building, mentions the problem of the Vladimir renovationist clergy response to the museumification process of churches and church property.

Keywords: orthodox christianity, museum, antireligious, church, atheism, the confiscation of the Church property, relics, temple.

Калюжная Ольга Васильевна

Аспирант Гуманитарного института,
Владимирского государственного
университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Аннотация

В статье рассматривается процесс создания музеев во Владимирской губернии в первые послереволюционные годы, а также организация в них церковных отделов. Дается обзор периодической печати по теме антирелигиозного музейного строительства. Рассматривается реакция на музеефикацию храмов и церковных ценностей со стороны духовенства Владимирской обновленческой епархии.

Ключевые слова:

Православие, музей, антирелигиозный, церковный, атеизм, изъятие церковных ценностей, мощи, храм.

В соответствии с документами первых революционных лет, регламентирующими передачу государству всех художественных ценностей, а также культовых зданий, "имеющих историческое, художественное или археологическое значение" [10, л. 18], сразу после образования в 1918 г. Губернской коллегии по делам музеев и охране памятников искусства и старины, а также с назначением на должность директора А.И. Иванова (1890–1976) во Владимирском регионе началась активная деятельность по созданию музейной сети и развитию музейного дела. С декабря 1918 г. музейные коллегии возникают во всех уездах. Уже к концу 1919 г. музейные подотделы существовали во всех уездных городах губернии, за исключением Александрова, Гороховца, Покрова и Коврова, где были назначены агенты. Музейным органам удалось взять под охрану государства 5 богатых художественных собраний в городских особняках и 12 крупнейших усадеб с общим количеством заключающихся в них предметов до 4000. Значительная часть вещей была немедленно вывезена в музейные хранилища [15, с. 5].

28 марта 1920 г. в местной "Районной газете" было опубликовано постановление губисполкома, по которому все владельцы художественно-исторических предметов обязывались представить в Губернский Подотдел по де-

лам музеев сведения о принадлежащих им памятниках искусства и старины. С этого момента охранная деятельность музеев вступила на путь более тщательного и более длительного обследования. В поле зрения теперь оказались не только учреждения, но и частные лица, а также монастыри и храмы. На последние было обращено особое внимание, так как хранящиеся в них художественно-исторические предметы в большей части своей представляют исключительную ценность. Характерно, что через несколько лет взятые на учет храмы стали считаться отделениями музея [6, л. 70], тогда же и ответственность за их сохранность и поддержание в надлежащем виде была возложена на сотрудников музея [19, с. 304].

Происходившие в первые послереволюционные годы события трудно оценить однозначно. С одной стороны, было узаконено принудительное изъятие ценных в художественном отношении зданий и предметов, с другой – благодаря аккумуляции многих культовых сооружений и предметов церковного имущества в руках Губмузея они были спасены от уничтожения [4, с. 33]. С каждым годом число экспонатов и сооружений, находящихся в ведении музея, росло. Кроме того, была развернута организация музеев по всей губернии, а также обследование и постановка на учет архитектурных памятников и художественных ценностей.

В условиях гражданской войны и при почти полном отсутствии транспортных и денежных средств работа в данном направлении требовала исключительной напряженности [18, с. 193] и во многом держалась на личном энтузиазме сотрудников. История и опыт работы всех музеев Владимирской губернии подробно изложены в брошюре 1926 г. "Музейное дело во Владимирской губернии за время революции" – на редкость информативном источнике, сохранившемся в фондах Владимирской областной научной библиотеки. Оттуда мы узнаем, что Владимирская губерния в области музейного строительства среди других губерний занимала одно из первых мест, и что за время революции в регионе появилась целая сеть новых музеев (всего – 12), которые расширялись довольно быстро темпами.

Много помогла делу учета памятников кампания изъятия, так как в процессе работы музейным сотрудникам удалось зарегистрировать целый ряд новых предметов высокой музейной ценности и обогатить музеи новыми поступлениями. Опираясь на архивные данные, можно сделать вывод о том, что во время изъятий ценных предметов или объектов часто присутствовал представитель губмузея, выделявший вещи, имевшие художественно-историческое значение [7, л. 222]. К концу 1922 г. на учете музейных органов Владимирской губернии состояло 60 памятников культуры (из них 50 – церковных и 7 – гражданских) [8, л. 24] и более 12000 экспонатов (из них почти 7000 были взяты на учет в период с 1918 по 1922 гг.).

Характерно, что самое большое число художественных ценностей (3851 экспонат) поступило в Губмузей в 1921 году в результате деятельности комиссии по изъятию церковных ценностей во время голода в Поволжье [15, с. 8]. Именно в это время фонды пополнились большим количеством экспонатов из церквей и монастырей. Все то, что имело "музейную" ценность (иконы, книги, утварь, ювелирные изделия), работники Владимирского губмузея пытались спасти от реализации или сдачи в финансовые органы [1, с. 113]. Параллельно этому процессу происходило изъятие мощей из храмов и монастырей. Вопреки расхожему мнению и опыту соседних регионов о превращении самого процесса изъятия в некое антирелигиозное действие, изучение документов ГАРФ и ГАВО относительно этих мероприятий во Владимирской губернии и ее уездах позволяет сделать выводы о том, что в подавляющем большинстве случаев этот процесс не встречал серьезного сопротивления со стороны населения [12, л. 75]. В ежемесячном отчете губкома в ЦК РКП (б) с грифом "совершенно секретно" за май 1922 года читаем: "Изъятие ценностей прошло как-будто бы незамеченным, хотя у нас народ религиозный и множество попов. Работа по изъятию заканчивается" [19, л. 26].

Здесь также интересен конформистский подход к проблеме изъятия ценностей и ликвидации мощей вла-

дмирских представителей группы "Живая церковь" (обновленцев), отраженный в резолюциях Владимирского губернского съезда духовенства и мирян, проходившего весной 1923 года. Повестка съезда содержит три вопроса: "Что такое мощи в православной церкви и откуда они взялись", "Нужно ли хранить в церквах: серебро, золото, когда ужасы голода еще не изжиты", "Как спасти храмы от гибели, имеющие историческое значение".

По каждому из них вынесены следующие решения:

- ◆ о мощах: "Учитывая то обстоятельство, что во Владимирской епархии мощи почти исключительно находятся в тех храмах, которые, как памятники прошлого, предназначены, в виду их исторического значения, к передаче вместе с мощами в ведение Главмузея, Владимирский Епархиальный съезд постановляет: изъять мощи из мест их нынешнего нахождения и для предотвращения в дальнейшем злоупотреблений, связанных с неправильным взглядом на почитание останков святых, передать их для хранения, но не для поклонения (именно так! – О.К.), во Владимирский Кафедральный Успенский Собор, как древнейший исторический памятник нашей церковной жизни" [27, с. 9];

- ◆ о передаче церковных зданий, исторических ценностей в Главмузей: "Чтобы сохранить достойное звание священного сана пастырей православного культа и уничтожить профессиональность взгляда на священный сан, что достижимо путем сокращения приходов и в зависимости от этого улучшения материального положения причтов, в первую очередь закрыть храмы историко-художественного и художественного значения через местную власть и срочно передать их в ведение Главмузея как памятники исторического прошлого" [27, с. 10];

- ◆ о дополнительном изъятии церковных ценностей: "провести и заменить имеющиеся золотые и серебряные вещи малоценными" [27, с. 11].

Все резолюции были приняты подавляющим большинством голосов. На этом фоне особенно значимой представляется деятельность по организации музеев антирелигиозной направленности. Ведь они создавались как орудие распространения атеистических взглядов и существовали во Владимирской губернии наряду с другими массовыми формами антирелигиозной пропаганды того времени: периодической печатью, плакатом, агитповозками [11, л. 8], агитпоездами [16, с. 1], диспутами и лекциями. Большая роль в атеистическом воспитании трудящихся принадлежала антирелигиозным отделам в музеях Владимира, Александрова, Муром, Коврова, Вязников, Юрьев-Польского, Кольчугина, Киржача [13, с. 30].

Чтобы оценить значение создания подобных музеев (часто они открывались в культовых зданиях), нужно представить общую обстановку того времени и условия, в которых они создавались. Значительное количество отрывочных, но интересных сведений можно встретить в

периодических изданиях. В целом, печать 1920-х гг. позволяет вычлениить идеологическую подоплеку такой работы, а в некоторых случаях даже уточнить время создания или упразднения антирелигиозных музеев. Надо сказать, что одно из первых упоминаний о необходимости организации "музея-выставки по религиозному вопросу" встречается в центральной прессе уже в 1920 г. [4, с. 43]. Местная пресса – газета "Призыв", журналы "Агитатор-пропагандист", "Наше хозяйство" – начинают сообщать об открытии музеев в губернии или проведении в них каких-либо мероприятий примерно с середины 1923 г. В этом же году были закрыты Владимирский Успенский кафедральный и Дмитриевский соборы и переданы в ведение музея как исторические памятники [17, с. 10]. Спустя полгода после этих событий выходит заметка "У святых мощей", в которой рассказывается о посещении Успенского собора делегатками Губернской конференции работниц и крестьянок и их эмоциональной реакции на "вековой обман" [26, с. 3]. Любопытна публикация "Кирпичи – все на школу", в которой говорится о необходимости устройства музея [17, с. 3], информативная статья о функционировании музея в Александрове "Музей эпохи опричнины" [21, с. 3], а также серия заметок о Губмузее, в которой, например, рассказывается о краже из губмузея [5, с. 6] и даже о визите туда иностранцев.

По данным на конец 1925 г., главным антирелигиозным музеем губернии являлся "Церковный музей", расположенный в Успенском соборе. Он являлся одним из пяти отделений владимирского губмузея, но по богатству и ценности экспонатов считался его лучшим отделом. Реликвии в этот музей поступили из церковных древностей бывшего древлехрамиса при Братстве Александра Невского, ризниц Успенского и Дмитриевского соборов и ризниц Суздальского Спасо-Евфимиева монастыря и Флорищевой пустыни. В музее было зарегистрировано пять разновидностей экспонатов: церковная живопись, церковная пластика, церковное шитье, парча и ткани, церковная утварь и церковные металлические изделия общей численностью 2490 предметов.

Суздальский историко-художественный и краевой музей имел "отдел церковной старины", в котором экспонировался 531 предмет, среди них "иконопись XVI–XIX вв., церковные облачения XVIII–XIX вв., церковная утварь серебряная и оловянная, шитье XVII–XIX вв." [15, с. 20].

В Александровском государственном музее "Александровской слободы", расположенном в "2-х комнатах большого корпуса" бывшего Успенского монастыря, имелся отдел под названием "Памятники церковного убранства и церковной археологии", среди которых наиболее ценными экспонатами были Новгородские и Тверские двери XIV и XV вв., художественное серебро XVII в., шитье и ткани XVI в. и иконы с пробной расчисткой XV в. (три Рублевские) [15, с. 22]. Всего отдел имеет 349 предметов.

Вязниковский отдел четко выделенного церковного, или правильнее будет сказать антицерковного, отдела не имел. Имеющиеся иконы и картины с православными сюжетами – всего 200 экспонатов – были выделены в отдел "древней живописи".

Киржачский историко-бытовой музей имел два отдела. В одном из них, отделе церковного искусства, были "сосредоточены иконы XIV–XVII вв., серебряные изделия XV–XIX и др." – всего 206 предметов [15, с. 22].

Юрьевский художественно-исторический и бытовой музей, расположившийся в здании бывшего Архангельского монастыря XVII в., в одном из своих четырех отделов – культурно-историческом – собрал предметы религиозного культа численностью 190 экспонатов.

Не мог не иметь подобного отдела и Переяславский историко-художественный и краеведческий музей, поскольку он располагался в здании бывшего Горницкого монастыря [13, с. 30].

А вот основанный в 1923 г. в здании бывшего Богоявленского собора в погосте Мстера Мстерский музей церковных древностей был специализированным. По описанию современников, "в музей был превращен древний Богоявленский храм со всеми находящимися в нем предметами церковной старины XV–XVII вв. Часть экспонатов оставлена на местах исконного их нахождения, другая же часть размещена в шкафах и витринах под стеклами, количество последних доходит до 150" [15, с. 23].

В Муромском музее даже "был организован особый подотдел – агитационный, куда были привезены так называемые "мощи" местных святых, "чудотворные" кресты с "мощами пророка Даниила" и частями "жезла Ааронава". Весь этот материал давал хорошую иллюстрацию благочестивых фокусов и позволял устраивать целые диспуты на эту тему" [15, с. 23]. Число экспонатов составило 613 единиц.

И только Меленковский музей не имел антирелигиозного отдела. Причина этого в том, что основание музея составляли материалы, главным образом, зоологического характера местной водной фауны.

Таким образом, во вновь созданных церковных отделах музеев и музеях антирелигиозной направленности количество экспонатов приблизилось к 5000, что было больше, чем количество экспонатов на момент создания в регионе в 1918 г. Губернской коллегии по делам музеев и охране памятников искусства и старины.

Можно говорить о том, что благодаря кропотливому и систематическому труду сотрудников музеев, вопрос о организации провинциальных музеев, поставленный в

начале 1920-х гг. на государственном уровне, был решен [19, с. 305]. Что же касается устройства во Владимирской губернии в 1918–1925 гг. антирелигиозных экспозиций, здесь мы приходим к заключению, что храмы и монастыри, утратившие свою функцию, продолжали существовать как музеи церковного быта и "музеи отживающего культа".

Это направление музейной деятельности в провинции было созвучно с идеей создания антирелигиозных экспозиций, озвученной самим Емельяном Ярославским [24, л. 4]. Правда, слово "антирелигиозный" не использовалось в период с 1918 по 1925 г. ни в названии подобных музеев, ни даже в отчетах губернской музейной организации, предназначенных для собственного пользования. Переименование музеев и их отделов [9, л. 217] и смена

вектора работы произойдет чуть позже [25, с. 26], во второй половине 1920-х гг., когда музеи "церковного быта" будут закрыты или перепрофилированы в собственно антирелигиозные музеи для борьбы с "церковной контрреволюцией" [2, с. 48]. Тогда же изменятся принципы музейной политики [14, с. 63], а сверху будет дана рекомендация "использовать все научные коллекции для материалистической и антирелигиозной пропаганды" [20, с. 80]. От цели всемерно приблизить научно-культурные сокровища к массам многие музеи перейдут к решению проблемы повышения уровня атеистического воспитания трудящихся любыми средствами [28, с. 34], и будут обязаны проводить антирелигиозную пропаганду в экспозиции, в экскурсиях, в индивидуальных консультациях и при организации тех или иных мероприятий [3, с. 118].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.И. История. Судьба. Музей. Владимир: Посад, 2001. 304 с.
2. Ануфриев А.В. Музейное дело и охрана культурных ценностей. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. 197 с.
3. Бондарев С.В., Петров И.В. Из истории антирелигиозной музейной кампании: выставка "Самодержавие и церковь" в Церковном корпусе Большого петергофского дворца // Новейшая история России. 2014. № 2. С. 117–127.
4. Бондарчук В.Г. Анализ литературы о музеефикации российских культовых зданий // Музей в храме-памятнике. Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005. С. 31–43.
5. В Губмузее // Призыв. 1924. 5 июля. С. 6.
6. Государственный архив Владимирской области (далее – ГАВО). Ф. Р–24. Оп. 1. Д. 1051. Л. 70.
7. ГАВО. Ф. Р–24. Оп. 1. Д. 390. Л. 222.
8. ГАВО. Ф. Р–1826. Оп. 1. Д. 57. Л. 24.
9. ГАВО. Ф. Р–24. Оп.1. Д. 743. Л. 217.
10. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). Ф. А 2307. Оп. 1. Д. 16–6. Л. 18.
11. ГАРФ. Ф. 130. Оп. 4. Д. 58. Л. 8.
12. ГАРФ. Ф. 130. Оп. 3. Д. 356. Л. 75.
13. Доклады Переяславль–Залесского научного общества. Выпуск № 13. Переяславль–Залесский: Изд-во Пезанпроб, 1925 г. 38 с.
14. Дунаевский Л.Р. Антирелигиозная пропаганда и музей. М.: Мысль, 1940. 190 с.
15. Иванов А.И. Музейное дело во Владимирской губернии за время революции. Владимир, 1926. 30 с.
16. Из агитпоезда // Призыв. 1921. 15 февраля. С. 1.
17. Кирпичи – все на школу // Призыв. 1924. 11 июня. С. 3.
18. Коноплева Р.Г. Архитектурно-строительная деятельность во Владимирской губернии первых послереволюционных лет // Материалы областной краеведческой конференции 18 апреля 2003 г. Владимир, 2004. С. 193–205.
19. Личак Н.А. Создание музейной системы во Владимирской губернии в начале 1920-х гг. // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 302–305.
20. Музей на соревновании // Наше хозяйство. 1929. №5–6. С. 80.
21. Музей эпохи опричнины // Призыв. 1924. 29 июня. С. 3.
22. Мухин А.Н. О проявлении религиозных пережитков в г. Владимире и путях их преодоления. Владимир, 1968. 28 с.
- 23.19. Российский государственный архив социально-политической истории (далее – РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 33. Д. 186. Л. 26.
24. РГАСПИ. Ф. 89. Оп. 4. Ед.хр. 129. Л. 4.
25. Тимофеева Т.П. "Лежит в развалинах твой храм..." (О судьбах церковной архитектуры Владимирского края (1918–1939). Документальные хроники). Владимир, 1999. 112 с.
26. У святых мощей // Призыв. 1924. 3 марта. С. 3.
27. Что постановил Владимирский епархиальный съезд духовенства и мирян 27 марта 1923 года. Владимир: Изд-во Владимирского Епархиального Управления, 1923. 16 с.
28. Шлессонский Г.Б. Опыт антирелигиозной пропаганды Владимиро–Суздальского историко-художественного и архитектурного музея-заповедника. Москва, 1961. 43 с.

ИСИХАЗМ В ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ МИСТИКИ

HESYCHASM IN THE HISTORY OF THE FORMATION OF ORTHODOX MYSTICISM

N. Karasev

Annotation

The object of research is the history of Hesychasm as the flow in the mystical theology and as a spiritual practice of Orthodox Church. The subject of research is the history of the theoretical study and practical implementation of Hesychasm in Greece, Byzantium and Russia, as well as the history of its interpretation in the tradition of patristic theology and religious studies. The purpose of the article is to establish the place and role of Hesychasm as a unique exercise in the process of becoming an Orthodox mystical theology and to reveal its impact on Christian theology in general. The research methodology is based on the comparative-historical method, textual analysis of theological texts of the Orthodox tradition. Results: in contrast to the dogmatic theology, mystical theology, on the issues of the knowledge of God and deification, based on spiritual practices, and leading practice of its kind, became an independent doctrine in Orthodoxy, became Hesychasm. Application of the results: the data presented in the text, and the conclusions of the article can be used in teaching the history of the Church's teaching, in theological and religious studies.

Keywords: Hesychasm, Orthodoxy, Byzantium, starets, Optina Pustyn, Gregory Palamas, monasticism, mystic theology, the patristic tradition, the history of Orthodoxy.

Карасев Николай Александрович
Настоятель, кандидат богословия,
к.филол.н., Храм Живоначальной Троицы
в Старых Черемушках

Аннотация

Объектом исследования является история исихазма как течения в мистическом богословии и духовной практики в лоне православной церкви. Предмет исследования – история теоретического обоснования и практического воплощения исихазма в Греции, Византии и России, а также история его осмысления в святоотеческой богословской традиции и последующем отечественном и зарубежном религиоведении. Цель работы – установить место и роль исихазма как уникального учения в процессе становления православного мистического богословия выявить его влияние на христианское богословие в целом. В отличие от догматического богословия, мистическое богословие, посвященное вопросам богопознания и обожения, опирается на духовные практики, и ведущей практикой такого рода, оформившейся в самостоятельное учение в православии, стал исихазм.

Ключевые слова:

Исихазм, православие, Византия, старчество, Оптиная пустынь, Палама, монашество, мистическое богословие, святоотеческая традиция, история православия.

Введение

Разработанное Григорием Паламой учение о нетварных божественных энергиях, богопознании и обожении составило основу метода мистического богословия, которое развивало и упрочивало данное направление в православном христианстве. Восприняв традицию опытного мистического богословия вместе с традицией исихазма, или умного делания, русская православная мистическая традиция богословия долго не знала термина "мистика", поскольку в русском переводе греческое слово переводилось как "тайна". В итоге слово "мистика" и родственные ему пришли в русский язык через посредничество западноевропейского опыта, как синонимы оккультизма и эзотеризма. Однако уже в XIX веке, сопоставленное в том числе с практикой умного делания в русском исихазме, понятия мистики и мистического постепенно завоевали свое законное место в русском богословии.

Исихазм – одно из наиболее ярких воплощений восточного христианства. Эта традиция, зародившаяся с

первыми монашескими опытами, нашла своеобразное продолжение в Византии, а затем и в России, то есть оставалась одной из немаловажных сторон жизни православной церкви.

Исихазм как путь богопознания

В современной антологии православной мысли он определяется как "течение в православной мистике, связанного с особым рода аскетической и молитвенной практикой. В основе философии исихазма лежит представление о том, что можно быть причастником Богу и созерцать Его посредством Божественных энергий" [1, с. 712]. Происхождение слова "исихазм" от греческого *ησυχια* – спокойствие, тишина, уединение – в действительности говорит о необходимости достижения особого рода внутренней тишины, предшествующей богопознанию. Непрестанное предстояние пред Богом достигается и осуществляется посредством молитвы. Поэтому сила безмолвия заключается в непрестанной и неотвлекаемой молитве.

Епископ Афанасий (Евтич) в своей статье "Пролегомены к исихастской гносеологии" дает такое определение исихазму: "В узком смысле исихазмом называется религиозно-духовное и богословско-философское течение на православном Востоке в 14 веке, особенно на Святой Горе и на Балканах <...> Исихазм прежде всего означает подвижнический образ христианской жизни, посвященный в основном молитвенному безмолвию" [3, с. 74]. Таким образом, исихазм есть название определенного пути богопознания.

Кантакузен в "Истории ромеев" пишет, что он "саму (исихию) считает делом божественным и святым" [2, с. 546]; кто предаётся подвигу исихии, тот от Бога удостоивается великой благодати, "ведь такие вещи не происходят (силами) человеческого рассудка и усердия" [2, с. 546]. Подвиг исихаста он разделяет на три ступени. Начальный путь – "преддверие божественной мудрости", средний и совершенный. Путь исихии начинается под руководством духовного отца, которого желающий подвига или сам избирает, или в монастыре отдается на послушание. На высших ступенях подвижник, достигнув совершенства, видит нетварный божественный свет, который "осиявает святых". Ибо "сей божественный свет осиял многих иных, во время гонений и подвизавшихся за Христа, и божественного Антония, сражавшегося не с (земными) владыками, но с демонами, более жестокими, чем (те) владыки, как можно узнать из написанного о нем", – и до сих пор, – "святые видят вышний свет, осияваемые от Бога" [2, с. 546].

В философском энциклопедическом словаре исихазм (от греч. – покой, безмолвие, отрешенность), определяется как "мистическое течение в Византии" [4, с. 221]. Далее, автор различает в этом течении "этико-аскетическое учение о пути человека к единению с богом через "очищение сердца" слезами и через сосредоточение сознания в себе самом" [4, с. 221] и систему духовного опыта усвоения Иисусовой молитвы. Кроме этого, мистическое течение включает в себе учение св. Григория Паламы (паламизм – "доктрина о несотворенности "Фаворского света") о воздействии на человека нетварных Божественных энергий. Паламизм "был признан на Валхернском поместном соборе в 1351 официальным православным учением" [4, с. 221]. Таким образом, исихазм вполне правомерно можно определить как православную мистику.

В исихазме раскрывается основной закон богопознания, который был открыт св. Иринеем Лионским и богословки оформлен святителем Афанасием Великим: Бог воплотился и стал человеком для того, чтобы человек стал Богом. Руководствуясь этим принципом, подвижник всегда искал путь, как человеку стать Богом. Исихазм не теоретически, но практически показывает и учит, как человеку стать Богом.

Исихазм исследовал путь богопознания, указав три основные ступени восхождения: начальный путь, средний и совершенный.

К первой ступени относятся духовный опыт, который

святые отцы называли практикой, духовным деланием: исполнение заповедей, духовная брань и духовный подвиг. В результате духовного делания приобретается навык воздержания, и человек освобождается от греховных вождлений и страстей. Вместо страстей в душу входит смирение. По учению Григория Паламы, первая ступень, деятельного восхождения, начинается с внешнего изучения Священного Писания и тщательного исповедания заповедей Божиих. Здесь духовный опыт отличается разнообразием, в зависимости от духовного настроения человека. Так, заповедь непрестанной молитвы можно понимать как опыт частой молитвы в духовно-аллегорическом восприятии, по словам Христа: "Кто может вместить, да вместит" (Мф. 19.12); но можно и пытаться постигнуть ее опытно, в буквальном смысле: постоянно пребывать в молитве. Эта ступень духовного делания направлена на достижения чистоты сердца, на уничтожение греховных помыслов и сладострастных переживаний. Вся жизнь перестраивается, в корне меняется шкала ценностных ориентаций. Можно сказать, меняется онтологический менталитет; видоизменяются даже самые высокие цели. Например, в корне меняется гносеологическое стремление, тяга к науке: "что высоко у людей, то мерзость пред Богом" (Лк. 16.15). Мудрость века сего есть ничто на пути богопознания; Бог ищет не мудрых, а смиренных. На этой ступени мало мистических явлений; как правило, перестройка происходит на подсознательном уровне. Сверхъестественные явления если и случаются, то, как правило, носят характер мистического озарения. Богоявления совершаются в исключительных случаях.

Вторая ступень – ступень мистического созерцания. Начинается она с проникновения в духовный, сокровенный смысл священного Писания и богообщения: молитвенного воздыхания, возношения ума и сердца к Богу, безмолвия, которое очищает ум и возводит его к чистому созерцанию, когда вообще никакой, даже благой помысел не отвлекает человека от богообщения. Мистические озарения приобретают устойчивый характер, могут сопровождаться непосредственными откровениями. Бог часто является своим верным и открывается им через видения символического характера. Это область чистого созерцания, когда размышление превращается, и ум "входит в сердце", свободное от переживаний, в состоянии полного бесстрастия (апатии). В этом случае ум соединяется с сердцем. Размышления не возмущают сердце; сердце не возмущается и не дает материала для размышления о посторонних вещах.

Затем духовное состояние человека возводится на высшую третью ступень богопознания, обожения. Покой, радость и тишина (исихия) наступают во всей природе человека, тогда перед ним открывается иное измерение – божественное. Бог открывает человеку тайны спасения, тот же воспринимает их не сознанием, но непосредственно. Это третья ступень богопознания, мистическая. Здесь опыт и теория, или умственное познание, совпадают. Вся природа человека начинает преображаться и наполняется светом. Проникновение благодати в существо

человека без остатка называется обожением. В это время между богом и человеком образуется нечто общее, некая единая субстанция – это единая богочеловеческая энергия, единая воля, единое желание – любовь. При этом его личное сознание не исчезает; он ясно осознает, что он человек и что он общается с Богом. Эту ступень Дионисий Ареопагит назвал "мистическим богословием", а прп. Максим Исповедник назвал "богословской мистагогией". Это таинство, мистерия, в которой человек от Бога посвящается в тайны божественной премудрости и сам становится мистиком, сотаинником Христовым, общителем этой тайны. Вся мистика исихазма сосредоточена вокруг тайны боговоплощения, строго христологична.

На высших ступенях подвижник, достигнув совершенства, видит нетварный божественный свет, который "осиявает святых". Ибо "сей божественный свет осиял многих иных, во время гонений и подвизавшихся за Христа, и божественного Антония, сражавшегося не с (земными) владыками, но с демонами, более жестокими, чем (те) владыки, как можно узнать из написанного о нем", – и до сих пор, – "святые видят вышний свет, осияваемые от Бога" [2, с. 546].

Эти состояния описывали прп. Исаак Сирий, прп. Симеон Новый Богослов и святитель Григорий Палама, Каллист Анегеликуд и другие святые. Определяя отношение человека с Богом лицом к Лицу и пророк, и евангелист дают понять, что в это время не происходит смешение Бога и человека: личность человека есть одна субстанция, личность Бога – другая. И эта форма общения определяется Священным Писанием как самая высшая, совершенная и крайняя форма богообщения. Человек не сущностью своей общается с Богом, но формой бытия, поскольку личность человека есть форма бытия его сущности, а личность или ипостась Божия есть форма бытия божественной сущности; личностное общение исключает смешение по сущности.

В христианском богопознании, методом которого является исихазм, познавательные способности человека рассматриваются принципиально широко. Одним из важных методов и факторов богопознания становится вера. В Евангелии, особенно от Иоанна, познание не мыслится вне Бога; поэтому истинное познание – это богопознание. Богопознание в христианстве выходит на новый уровень даже по сравнению с ветхозаветным пониманием. Познание начинается с ума, но в процесс богопознания включается весь человек: "Вопрос познания в исихазме перестает быть лишь спекулятивным вопросом или всего лишь интеллектуальным актом человеческого ума <...> Это вопрос полноценной, истинной жизни <...>, вопрос подлинного просветления" [3, с. 107]. Человек познает Бога не только умом, но всем своим существом, всей природой.

Здесь разум приобретает особые сверхъестественные познавательные силы, когда "гносис" преобразуется, трансформируется в любовь, а любовь есть сила, соединяющая и приобщающая человека и Бога. Святой

Савва Сербский "подтверждает истину о том, что любовь – лучший метод познания" [3, с. 97]. Как это будет открыто в исихазме, именно в любви (как энергии божества, Его действию, Его воли) две онтологически разные личности человека и Бога соединяется в единую субстанцию.

Вера понимается в христианстве шире, чем в античности, и шире, чем в Ветхом Завете. Как пишет епископ Афанасий (Евтич), "Для христианского исихастского опыта вера – это живая реальность, намного более широкая и всеобъемлющая, чем религия в обычном ("общерелигиозном") смысле" [3, с. 102]. Вера выходит за пределы видимой реальности и соединяет человека с реальностью невидимой, сверхъестественной. Вера – не усилие одного человека; это соединение человека и Бога. Это соединение имеет особый характер, где человек как личность познает Бога как Личность. Человек не только ощущает внутреннюю силу движения к Богу, он ощущает и силу, наполняющую его извне, от Бога.

История исихазма на Руси

Исихазм, греческое учение и система монашеских практик, проник на территорию России, и там получил благоприятную почву, вплоть до XVI века. В России исихазм нашел свою вторую родину, укоренился и стал органичной частью монашеской православной культуры.

Нужно отметить, что этому во многом способствовала связь русского богословия и русского православия с Афоном. Афон сыграл огромную роль в сохранении православного понимания как богословия, так и самого образа жизни не только в России, но и во всем православном мире. Афон сохранил православные традиции, в том числе и мистическую православную традицию, которая в XIV в. получила название исихазма. Многие монастыри Руси, монастырские уставы, мистико-аскетические традиции, возрождение умного делания были связаны с Афоном [7, 8]. Огромную роль в развитии богословской мысли на Руси сыграл афонский монах прп. Максим Грек (+1530 г.). Кроме этого, с Афоном связаны издатели и переводчики "Добротолюбия" на славянский язык: Паисий Величковский (+1794 г.) и его ученик Платон, а также монахи-святогорцы из Вятской губернии и монахи Пантелеймоновской обители Сергий и Азар [7, с. 650].

Духовный опыт на Руси сохранился: это очевидно, например, в трудах и духовной жизни оптинских старцев, Феофана Затворника с его переводом "Добротолюбия", составленного Паисием Величковским. Как отмечает С.Хоружий, "хронотоп русского исихазма практически совпадает с хронотопом русского христианства: хронология русского исихастского подвижничества – от Киево-Печерского монашества XI – XII вв. до нашего современника архимандрита Софрония, а его география – вся Россия" [9, с. 550].

Начальный период русского исихазма был связан с историей Киевской Руси, ориентирован на египетское и палестинское монашество, которое задавало образцы молитвенного делания и вообще исихастского подвига.

Расцветом исихазма в России стал период XIV – XVI

вв. в Московской Руси, от преп. Сергия до Нила Сорского: работы последнего были причислены к классике исихазма в православной традиции. Если в первый период развития русский исихазм опирался на византийский опыт, то во второй период возросло влияние южнославянских традиций (болгарская и сербская) [10, с. 234]. Начиная с XVI века появилась альтернатива исихазму: спор Нила Сорского и Иосифа Волоцкого открыл противоречие двух путей богопознания. В то время как Нил Сорский, исходя из духа Нового Завета, проповедовал нестяжательство и аскетизм, внутреннюю свободу подвижника, Иосиф Волоцкий отстаивал необходимость оставить обширные монастырские владения и "видел в монастырской аскезе прежде всего средство для подготовки монахов к исполнению церковно-административных задач" [11]. Победа Иосифа на Соборе 1503 года знаменовала серьезный поворот в политике православной церкви.

Период упадка исихазма завершился с приходом старца Паисия Величковского. К этому периоду относится расцвет школы старчества в Оптиной пустоши, а также деятельность плеяды великих учителей исихастского направления: Тихона Задонского и Серафима Саровского, Игнатия Брянчанинова и Феофана Затворника. Старчество стало настоящей школой мистического богопознания: "старчество сближалось с аскетическим деланием и мистическим созерцанием – этими двумя путями совершенствования личности, которые к моменту появления старчества имели за собой уже более чем столетнюю историю; именно благодаря старчеству аскетизм и мистика соединились в единую систему духовного окормления" [11].

Непрекращающийся духовный опыт мистического богословия нашел новое развитие в трудах Игнатия Брянчанинова, который видит мистическое содержание духовного опыта, но не употребляет сам термин. Понятия духовного опыта и мистического опыта у него не получают дифференциации; нет терминов, которые расставили бы акценты. Игнатий Брянчанинов сетует, что религиозный опыт пронизан схоластикой. Так, он приводит в пример монахов, которые не верят в существование демонов, не имеют понятия о духовной брани; некоторые семинаристы сомневаются в бытии Бога. Духовный опыт вырождается, мистический – исчез; и исихазм был призван противостоять этому процессу

Этот период продолжался, несмотря на репрессии, и в XX веке, "в служении последних оптинских старцев и "старца в миру" о. Алексея Мечева, в русских обителях на Афоне и в рассеянии" [9, с. 550], в деятельности св. Силуана Афонского и его ученика архим. Софрония.

Исследования исихазма не могли быть объективными в русской традиции в течение долгого времени, поскольку, как замечает С.С. Хоружий, в рамках присущего богословию XIX века "аристотелиански-схоластического способа мышления, исихастская практика заведомо не могла быть понята в своем истинном значении и смысле: как путь к благодатному обожению" [12, с. 41]. И даже в 1913 году, когда уже были освещены основные вехи ис-

три исихазма, с кафедры Санкт-Петербургской Академии, где некогда учил Феофан Затворник, проф. Мелиоранский аттестовал исихазм как "афонское извращение мистики Симеона Нового Богослова, <...> напоминающее дервишей, хлыстов или мессалиан" [12, с. 42]. И даже византолог Ф.И. Успенский характеризовал исихазм как "практику факирскую, занесенную из Индии" [12, с. 42]. Продвижение к более адекватной рецепции исихазма было весьма трудным, оно шло через осмысление наследия Г.Паламы В.Кривошеиным и Вл. Лосским, через исследование восточной патристики в работах Г.Флоровского. Работы И.Мейендорфа составили базу для будущего исследования исихазма в контексте византийского мистического богословия. И сегодня в православном богословии только формируется дискурс мистического богословия, основанный на исследовании наследия Паламы и исихазма в целом.

Отличительной особенностью русского исихазма, в отличие от его исторических прообразов, стала тенденция к проявлению в рамках общежительного монашества, к активному выходу в мир и взаимодействию между исихастской традицией и окружающим обществом. В Египте и Палестине исихазм был делом отшельников, анахоретов, пустынников, что позволило монашеству, удаляясь от обыденной жизни социума, создать новую практику умного делания. Эта задача требовала максимальной концентрации, удаленности от любых соблазнов и отвлекающих факторов. Однако такая ситуация не могла быть окончательным этапом развития исихастского движения: "В сознании самой традиции, исихастский подвиг никогда не мыслился как закрытый эзотерический культ, удел кружка избранных и род некой духовной экзотики и эксцентрики" [9, с. 551]. И, когда мистический по сути исихастский метод практического богословия был создан и утверждён в поколениях практикующих как особый духовный метод познания, исихазм был готов раскрывать это познание в мир, в окружающее общество (так было в Византии XIV века).

Особой эффективной формой трансляции исихастских ценностей, идеалов и методов стало "Добротолюбие", обширный свод аскетических текстов, который сумел перенести исихастский опыт в Россию и Румынию: в "Откровенных рассказах" П.Величковского неизвестный странник проникается вдохновением от "Добротолюбия", книга становится центром его духовного мира, и он делится ею со всеми и везде, побуждая и окружающих к жизни в Боге.

Возникновение в русле Филокалического движения старчества стало одним из наиболее существенных вкладов России в развитие исихазма. Традиция встретилась со страной, с обществом, что стало глубоко важным событием для обеих сторон. С.Хоружий видит в старчестве шаг к решению ключевого вопроса любой духовной практики: "может ли совмещаться между собой работа всецелого духовного самопреобразования, восхождения к инобытию (вообще говоря, полностью поглощающая человека) и развитая intersубъективная сфера с богат-

ством социальной жизни и межличностных связей?" [9, с. 552] Старцы Оптиной пустыни, чей быт детально описан, демонстрировали удачное решение этой задачи: силы для совмещения этих разнонаправленных задач обретаются старцами в любви Христовой, через посредство благодати. И общество, в свою очередь, откликлось на эти запросы, однако и здесь (как в Византии) история прервала хрупкий процесс взаимодействия исихастской практики и социальной сферы.

Таким образом, в русском старчестве исихазм обрел новые формы открытия истины навстречу окружающему миру, новые запасы любви в готовности приобщить к мистическому способу богопознания того, кто рядом и кто страдает этого общения. Феномен Оптиной пустыни произвел глубокое и плодотворное воздействие на русское общество, однако этот процесс не был доминирующим, и возобладали совсем другие социальные настроения.

К сожалению, и самые яркие и известные страницы жизни русского исихазма, связанные с "оптинской нитью" в русском общественно-литературном процессе, зачастую оказываются свидетельствами предубеждения против исихазма. Так, И.В. Одоевский, и Хомяков не стремятся сблизиться с Оптиной пустыней, видя в исихазме экзальтированную индивидуалистическую практику (что мы видим уже в 1930-е и в описаниях С.Булгакова).

Важнейшая часть византийского исихазма, богословская мысль, мистическое богословие энергий Божиих и духовной лестницы, получила в России малое развитие и, возможно, даже не было в полной мере известно в обществе вплоть до второй половины XIX века. И когда византологи занялись наследием Паламы, нити связи между византийской и оптинской традициями умного делания еще долго не были прослежены. В русском исихазме, как утверждает С. Хоружий, была мало развита теория высших духовных состояний, того самого света, о котором исихасты Византии вели свои споры; только подвиг преп. Серафима Саровского принес свидетельства достижения этих состояний, осияния Светом Святого Духа; затем они были явлены в подвиге св. Силуана Афонского и ар-

хим. Софрония (Сахарова).

Метод исихазма, стройная и строгая духовная дисциплина, в России также не был столь четко развит; однако деятельность Игнатия Брянчанинова и Феофана Затворника развивали именно это направление. Антология Умного Делания игумена Харитона, созданная в XX веке, стала известна во всем христианском мире. Этот путь продолжается в вечность; как выражается епископ Афанасий, перед человеком открывается "эсхатологический масштаб исихастской гносеологии" [3, с. 119].

Именно с исихазмом и деятельностью "аскетико-филологической школы" Оптинской пустыни наступило преодоление "западного пленения" русского богословия, описанного Г.Флоровским. Богословы русской диаспоры открыли исихазм как развитый, строгий и стройный метод опытного мистического богословия; со временем эта оценка распространилась и на русский исихазм.

Выводы

Разработанное Григорием Паламой учение о нетварных божественных энергиях, богопознании и обоении составило основу метода мистического богословия, которое развивало и упрочивало данное направление в православном христианстве. Восприняв традицию опытного мистического богословия вместе с традицией исихазма, или умного делания, русская православная мистическая традиция богословия долго не знала термина "мистика", поскольку в русском переводе греческое слово переводилось как "тайна". В итоге слово "мистика" и родственные ему пришли в русский язык через посредничество западноевропейского опыта, как синонимы оккультизма и эзотеризма. Однако уже в XIX веке, сопоставленное в том числе с практикой умного делания в русском исихазме, понятия мистики и мистического постепенно завоевали свое законное место в русском богословии. Однако до сих пор задача разработки системы мистического православного богословия на русском языке является актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология восточно-христианской богословской мысли. Ортодоксия и гетеродоксия. В 2-х кн. М., СПб.: Никея – РХГА, 2009.
2. Иоанн Кантакузин. Беседа с папским легатом. Против иудеев и другие сочинения. СПб., 2008. 288 с.
3. Евтич А. Прологомены к исихастской гносеологии // Богословские труды. 2005. Т. 40. С. 74–121.
4. Философский энциклопедический словарь М.: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
5. Лосский В. Боговидение. М., 2006. 757 с.
6. Мейендорф И. История Церкви и восточно-христианская мистика. М., 2003. 576 с.
7. Успенский П. История Афона Т. 1. М., 2007. 1088 с.
8. Иустин Преподобный. Нил Сорский и его устав скитской жизни. Клин, 2001. 127 с.
9. Хоружий С. Исихазм в России // Исихазм. М., 2004. С. 550–560.
10. Реутин М.Ю. Григорий Палама – Сергей Радонежский // Реутин М.Ю. Мистическое богословие Майстера Экхарта. М., 2011. С. 234–239.
11. Смолич И.К. Русское монашество: Возникновение. Развитие. Сущность (988–1917). М.: Православная энциклопедия, 1997. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sedmitza.ru/lib/text/436465/>
12. Хоружий С. Исихазм: эволюция рецепции // Исихазм. М., 2004. С. 40–51.

Н.В. ЩЕРБАНЬ - ФРАНЦУЗСКИЙ КОРРЕСПОНДЕНТ ИЗДАНИЙ М.Н. КАТКОВА

N.V. SHCHERBAN - FRENCH CORRESPONDENT OF M.N. KATKOV'S PERIODICALS

A. Kotov

Annotation

The article is devoted to N.V. Shcherban – a little-known conservative publicist of the second half of the XIX century, the permanent correspondent of "Moscow vedomosti" and "Russian vestnik". Most of his time Shcherban spent in France, he knew very well Russian emigre environment and a French political life, which was described in his correpondences. Polemical struggle against radical revolutionaries also figured prominently in his essays.

Keywords: Shcherban, Katkov, Turgenev, journalism, publicism, conservatism, populism, nihilism.

Аннотация

Статья посвящена деятельности Н.В. Щербаня – малоизвестного консервативного публициста второй половины XIX в., постоянного корреспондента "Московских ведомостей" и "Русского вестника". Большую часть своего времени Щербань проводил во Франции, хорошо знал русскую эмигрантскую среду, а также французскую общественно-политическую жизнь, которую он широко освещал в своих корреспонденциях. Особое место в публицистике Щербаня занимала борьба с революционным радикализмом.

Ключевые слова:

Щербань, Катков, Тургенев, журналистика, публицистика, консерватизм, народничество, нигилизм.

Николай Васильевич Щербань

(1834–1893) – одна из наименее изученных фигур в окружении издателя-редактора "Московских ведомостей" М.Н. Каткова. Самый известный эпизод его деятельности – переписка с И.С. Тургеневым, не сохранившаяся, впрочем, в оригинале и републикованная впоследствии по изданиям самого Щербаня. Эпитет "дрянной человек", употребленный великим писателем по отношению к своему корреспонденту, лишил последнего каких-либо шансов даже на посмертную литературную карьеру. Тем более, что Щербань и не был ни "идеологом", ни сколько-нибудь самостоятельным мыслителем. Однако его регулярные корреспонденции и разборы новейших европейских книг по ключевым общественно-политическим вопросам своего времени служили прекрасным фоном для катковских передовиц и, разумеется, не могли не влиять на взгляды читателей и сотрудников редакции.

Практически сразу после окончания в 1856 г. юридического факультета Московского университета Щербань уехал во Францию. Но расстояние между Парижем и Москвой в те времена было не больше нынешнего – и практически в то же время бывший студент сблизился с кружком "Русского вестника". "Московские бароны" Катков и Леонтьев по достоинству оценили и живость слога Щербаня – и в 1863 г. предложили ему соредакторство в только перешедших к ним в удел "Московских ведомостей". Лишь нежелание Николая Васильевича расстаться с

Парижем "заставило их искать себе других помощников", однако с этого времени Щербань "оттуда стал присылать интересные, живые, остроумные письма, которые, без преувеличения можно сказать, явились в наших газетах первыми образцовыми опытами "корреспонденций" [5].

В конце 1850-х годов на страницах "Русского вестника" вышел ряд подробных статей Щербаня о французской судебной системе. В них публицист всячески восхвалял тамошнюю "образованную корпоративную и несменяемую магистратуру" [16, с. 593]. Не менее интересна другая работа Щербаня о французской государственности – "Централизация и свобода". В этой рецензии на одноименную работу французского исследователя Дольфуса по преимуществу сочувственно пересказывались основные тезисы автора – в свою очередь, развивавшего идеи вышедшей в 1856 г. "Старого порядка и революции" де Токвиля. Следуя основной тенденции тогдашнего "Русского вестника", Щербань писал: "В старину с "прекрасною Францией" случилось недоразумение. Спасаясь от феодализма, "прекрасная Франция" не распознала в централизующей силе нового врага и с размахом бросилась в его объятия. Так она и осталась" [20, с. 654]. Таким образом, с давних пор централизация поработила себе Францию, и Франция как бы окаменела в "централизационных распорядках". Как следствие, "на долю частной деятельности не остается никаких забот. Сообразно с этим, частная инициатива не имеет во

Франции ни значения, ни прав, ни силы" [20, с. 656].

Проводя за границей большую часть своего времени, Щербань завязал в эти годы прочные связи, как с русским посольством, так и русской аристократической "общинной" в Париже. Среди прочих постоянных и временных её членом был и будущий редактор "Вести" В.Д. Скарятин. Но главное – именно там Щербань познакомился с И.С. Тургеневым. Поводом для знакомства стало поручение катковской редакции. Тургенев рекомендовал "Русскому вестнику" левого французского журналиста Феликса Морнана, однако Катков отказался "открыть свои страницы революционеру, ученику Ледрю–Роллена, клиенту принца Наполеона, зоилу России, сподвижнику полонизма", и попросил Николая Васильевича передать Тургеневу свой отказ [18, с. 213]. Щербань воспользовался этим случаем, втерся к последнему в доверие и стал своего рода литературным секретарем писателя. Он обеспечивал его взаимодействие с катковской редакцией, вёл корректуру печатавшихся в "Русском вестнике" "Отцов и детей", переводил по просьбе Тургенева сказки Шарля Перро, а также снабжал писателя "разными продуктами российской прессы" [10, с. 213].

Первоначальные отзывы Тургенева о Щербане были самые благоприятные. Так, в феврале 1862 г. писатель отмечал в письме Анненкову: "Он прекраснейший человек и оказал мне истинные услуги при приведении в порядок моих многочисленных поправок и прибавлений в "Отцах и детях"". Самого Щербаня писатель утешал в момент семейной невзгоды (супруга публициста, Вера Иосифовна, хотела вернуться в Россию): "Вспомните, что Вы малоросс и в качестве малоросса должны иметь в двадцать раз больше энергии, чем наш брат, великороссийский мешок" [10, с. 52]. Восхищение Тургенева вызвал и цикл статей Щербаня "Старые дела", вышедший в "Одесском вестнике" за 1863 г. В них крымский помещик доказывал невиновность осужденной за убийство мужа молодой женщины. Иван Сергеевич так отзывался на эту публикацию: "Если у Вас в памяти, или даже на бумаге, хранятся такого рода вещи – Вам непременно нужно опубликовать их. Это обличение теперь самое полезное. Еще раз с благодарностью жму Вам руку" [10, 180].

Однако к началу 1870-х общение Щербаня с Тургеневым прекратилось – во многом из-за скандала вокруг многочисленных ошибок в катковской публикации "Отцов и детей". В ноябре 1874 г. Тургенев напишет о Щербане в письме к В.В. Стасову: "сам-то он достаточно дрянной человек, с которым мне не желательно знаться" [13, с. 218]. С Николая Васильевича Тургенев "спишет" образ Пантелея Пантелеича Чубко в задуманной в конце 1870-х, но не оконченной "Новой повести" [12, с. 224]. Впрочем, по замечанию советского исследователя, "изображая персонажи, подобные Чубко [...] в различных жизненных сферах (в быту, любви и т. д.), Тургенев далеко отходит от первоисточника этих образов, прибегает, особен-

но в характеристике Чубко, к сгущению красок, гиперболе, резкой иронии" [12, с. 498].

В середине 1860-х Щербань стал редактором про-русской франкоязычной газеты "Nord", в которой, впрочем, сотрудничал и ранее. Вопрос этот решался весной 1864 г., когда В.П. Боткин написал Тургеневу: "обещал у Щербаня, который, кажется, решился находиться на распутии и толочь воду [...] Мне кажется, что он метит в главные редакторы "Nord"" [12, с. 259]. Именно тогда газета из рук своего основателя Н.П. Поггенполя перешла "к небольшому кружку акционеров (в который, очевидно, входил и Щербань)" [10, с. 509–510]. Впрочем, материальных выгод это ему не принесло. Еще не успевший разочароваться в новоиспеченном редакторе Тургенев писал в начале 1865 г. П.В. Анненкову: "Этот странный смертный, неизвестно к чему стремящийся, но стремящийся сильно и настойчиво – в последнее время был занят весьма неблагоприятной работой, называющейся у французов тасканием чёрта за хвост. Пожираемый бедностью, он всё еще стоит горой за интерес России в "Nord'e"; черта похвальная в наш небескорыстный век" [11, с. 103].

С 1866 г. благодаря посредничеству П.В. Анненкова начинается сотрудничество Щербаня с изданиями Краевского – "Голосом" и "Отечественными записками" [7, л. 1]. Из отдельных статей Щербаня на страницах принадлежавшего тогда к "русскому направлению" "Голоса" наиболее интересно его "письмо в редакцию" под заглавием "Русская пропаганда", а также французские корреспонденции 1870–1871 гг. – в которых крайне резко характеризовал всех участников революционного процесса и французское общество в целом.

Особенно не понравилась Краевскому "гамбеттофобия" Щербаня. С 1871 г. его корреспонденции всё чаще подвергались сокращениям. Кроме того, общность политических взглядов и эстетических вкусов влекла его обратно к М.Н. Каткову. В 1873 г. на страницах "Русского вестника" появляются "Парижские заметки", подводившие своеобразный итог размышлениям Щербаня об особенностях французской политической жизни: "В парижском треволнении есть оригинальная черта. Как ни противоположны понятия "однообразие" и "разнообразие", но трудно прибрать выражение, которое более приличествовало бы для характеристики постоянной особенностями здешней суеты, чем отзыв, что парижский калейдоскоп замечателен однообразием своего разнообразия. В калейдоскопе обыкновенно одни и те же кусочки, вертясь, складываются в различные фигуры: в здешнем – различные события поворачиваются все на один и тот же лад. Возьмите общее содержание всей поэмы парижских судеб чуть не за целое столетие: при беспрестанных метаморфозах – какая, однако же, монотонность видоизменений: революция, неудовольствие, деспотизм, затишье, неудовольствие, революция, неудовольствие,

деспотизм, затишье, неудовольствие, революция.." [17, с. 439]

Щербань не видел в новом политическом спектре ни одной заслуживающей доверия силы: "Кого прикажете держаться здесь всецело? Монархисты рядом с действительно либеральными стремлениями обдадут вас клерикализмом. Левый центр бодр и стоек в преследовании насущных интересов страны: а там, смотришь, он не совсем отдает себе отчет, что такое свобода. У республиканцев, на словах одно, на деле – готовность подтасовать совсем другое, лишь бы устроилась возможность сбережения [...] правительственного господства их партии. Все хлопочут исключительно о власти, и республиканцы прежде всех [...] Есть люди, отстаивающие республиканскую форму правления вовсе не потому, чтобы считали ее *conditio sine qua non* человеческого благосостояния, а единственно для того, чтобы им, а не другим партиям достались выгоды властвования, достигнув которого они не задумаются точно так же теснить свободу, прижимать чужие мнения, рисоваться, петушиться, самодурствовать, как и любой из бонапартистов" [17, с. 442].

С этого времени корреспонденции Щербаня окончательно переключались на страницы "Московских ведомостей". Его колоритные и – по мере снижения драматизма местной политической борьбы – все более гротескные зарисовки французской общественной жизни целиком соответствовали катковским представлениям о демократических реалиях и о методах борьбы с ними. Традиционным катковским полемическим приемом было подчеркивание идейного сродства между нигилистами и "аристократами" "Вести". Поэтому "Московские ведомости" с удовольствием печатали следующее свидетельство-размышление своего парижского корреспондента: "Каким образом Рошфор, отрасль знаменитого бургундского дома, роднившегося в старину с королями (1104 г.) и славившегося своим девизом *Lilia sustinet virtus*, побратался с бельвилльскими проходимцами и опозорился коммунальными афоризмами? Не в том ли разгадка этого с виду необъяснимого обстоятельства, что на беду для политических судеб страны, все различие между французскою аристократией и французскою чернью всегда заключалось, и теперь заключается единственно в изысканности манер и в благовоспитанности, а не в образовании, так что принявшись за политику, всякому графу или шевалье чрезвычайно легко с феодального столба шлепнуться прямо в кабацко-политическую лужу" [1].

Но главной задачей катковских изданий всё более становилась борьба со своим, русским нигилизмом. И Щербань не остался в стороне от этой борьбы. Так, в июне 1875 г. на страницах "Московских ведомостей" появился его обширный очерк "Возрождение русской печати за границей" – посвященный возобновлению литературной активности революционной эмиграции – прекратившейся было после смерти Герцена и разгрома Па-

рижской коммуны. Однако в Берлине Щербань, по собственным словам "чисто из платонического любопытства, [...] зашел в один из магазинов Под-Липами, в окнах которого увидел обертки и листки с русскими буквами". Любознательному посетителю принесли каталог всей русской литературы – "и вдруг пошел длинный ряд новых демагогических выпусков, целая современная революционная литература [...] всего не перечтешь и все изготовлено и пущено уже в самое ближайшее время, когда русская заграничная революционная суетливость, казалась, присела [...]. Даже газета! Понятно, с каким смешанным чувством взялся я за толстую пачку. Скорбеть ли о том, что безумная проповедь опять получила возможность организовываться, что опять зараза прививается хронически, что опять отраву подносят регулярно через час по ложке, или презрительно улыбнуться сумасбродной попытке?"

Речь шла о газете "лавристов" и "чайковцев" "Вперед", претендовавшей на большой радикализм сравнительно со своими предшественниками. Николай Васильевич так комментировал содержание первых номеров: "Люди, командующие "Вперед", обещают работать целесообразней, и не ограничатся какими-нибудь там полумерами, какими довольствовалась коммуна, сентиментально расстреливавшая заложников не более, как десятками. Они "не остановятся ни пред какими препятствиями, ни пред какою суровостью" (№ 8, стр. 229). Им нужна беспощадная "война против общества, война в одиночку, _война воровством, поджогом, грабежом, убийством_" (№ 1, стр. 21), которая все охватила бы и низвергла бы, которая вдребезги разбила бы весь теперешний строй: того "требуется", говорят они, живая современная наука (№ 8, стр. 229)" [2].

В дальнейшем Щербань также не упускал возможности затронуть столь важную для редакции тему. Так, в 1884 г. он будет предлагать С.А. Петровскому (к тому времени уже взявшим на себя часть редакторских обязанностей) новый цикл статей, направленных против умеренного "пропагандистского" народничества: "С нигилизмом совершается – уже совершилась – метаморфоза. Оборвавшись на терроризме, он решил не придерживаться его исключительно и параллельно с ним вести парламентскую кампанию. С этим подвохом бороться труднее, чем с кровавыми покушениями уже потому, что парламентские заходы встречают сочувствие в провинции и содействие петербургских либералов. Но бороться нужно. Первый номер официального органа нового направления "Свободная Россия", наконец издан. Он должен был появиться 1 марта, вышел только на днях. Мне в феврале довелось еще видеть первые 48 страниц, тотчас по их отпечатании. Понятно, я должен был игнорировать не поступившее еще тогда в обращение. Теперь, когда листок пущен в оборот, можно – и следует – заняться не им, конечно, а новым направлением. У меня готово для "Московский ведомостей" 8 небольших фельетонов та-

кого течения мыслей: подлинные цели нигилизма, первоначальные план его достижения; его неудача; перемена практики; почему нигилизм из врага конституции превратился в ее приверженца; как, по собственным обмолвкам, он надеется, раз будет выведена Россия на конституционную дорогу, с большею или меньшею быстротою, но наверное ухлопать ее в социальную революцию" [2].

Но не нигилизмом единым было живо перо парижского представителя "катковского департамента". Затронул он и другую интересовавшую Каткова тему – американскую политическую жизнь. В апреле 1877 г. "Русский вестник" напечатал статью "Американское имбролио" (кавардак, запутанный сюжет – А.К.). В качестве "коренных недостатков демократического устройства" Щербань указывал на "взяточничество и повальные злоупотребления, систематически и открыто господствующих в Соединенных Штатах" [14, с. 612–614].

Не мог не отреагировать публицист и на Восточный кризис второй половины 1870-х гг. Статья Щербаня "Всеевропейское фиаско" была посвящена началу Константинопольской конференции 1876–1877 гг. Как и полагалось сотруднику М.Н. Каткова, Николай Васильевич занял "великодержавно-панславистскую" позицию, подчеркивая, что за спиной Турции стоит главный враг России – Англия [15, с. 845–846]. Характеристика Щербанем политической системы османской Турции также была довольно стандартна для катковского направления. Если романтики К.Н. Леонтьев и В.В. Крестовский восхищались экзотическим колоритом тамошней "цветущей сложности" и пророчили культурную деградацию Балкан после ухода турок, то парижский "малоросс" Щербань смотрел на дело практически. Вслед за презиравшим всякую "азиатчину" Катковым Николай Васильевич связывал идею сохранения "больного человека Европы" с "доводимыми до неприличия старания английских туркофилов убедить мир в нравственной и политической возможности и впредь терпеть в Европе турецкое государственное status quo". В своей обзорной рецензии "Турция и турецкие деятели" он пересказывал вышедшую в Лейпциге работу "Stambul und das moderne Turkenthum", принадлежавшую перу анонимного "Османа" – по предположению самого Щербаня, бывшего крупным турецким чиновником. В приуроченной к русско-турецкой войне статье Турция представляла воплощением архаики и дикости: "Всякое турецкое видное лицо окружено, разнообразно своим гаремным привычкам, несметною толпою челядинцев, поваров, кучеров, конюхов, гайдуков, садовников, "закупателей припасов", "подавателей трубки", "наливателей кофе", "приносителей обеденного табурета", "стоятелей у двери" и т.д., и т.д. Весь этот люд большею частью не имеет жалованья, лишь кормится в доме и живет подачками с просителей и гостей. Из него – то высокопоставленный хозяин, в награду за усердие, и снабжает провинцию второстепенным начальством всякого рода, которое при счастья в свою очередь нередко попадает в высокопоставленные лица. Нравственные черты

этого рода бюрократии таковы, каких и следует ожидать от ее происхождения" [19, с. 311]. С сомнением смотрел русский парижанин и на турецкое простонародье: "Наш автор утверждает, что лишь высшие и правительственные классы Турции гниль, все же остальное население отличается "честностью, трезвостью, трудолюбием, гостеприимством, обходительностью" и иными идиллическими добродетелями. Отчего же в таком пресловуто-демократическом государстве, каково Оттоманское, где "чубукчи" выскакивают в визири, это население не снабжает государственный строй более здоровыми элементами?" [19, с. 338]

Турецкий государственный и общественный быт предстал в статье в равной степени бессмысленным и беспощадным: "Не одни оттоманские чиновники и сильные своим положением частные "особы", но всякая турецкая сволочь позволяет себе обращаться с христианами как со скотами" [19, с. 327]. Резко контрастируют с появившимися в том же "Русском вестнике" задушевно-поэтическим леонтьевским описанием турецкого чувства комфорта следующие образы: "Турки чувствуют какое-то непреодолимое отвращение от удобных путей сообщения и никто из них, ни даже купцы фабриканты и промышленники не понимают необходимости ни порядочных путей сообщения, ни клонящихся к городскому благоустройству публичных работ" [19, с. 316]. В целом, по мнению Щербаня, любые реформы в Турции были обречены на провал: "Турецкое племя не способно к государственности... И неоткуда взять им смысл, создающий почтенные государства и благоустроенные общества! Ни малейших признаков того, что называется государственным и народным просвещением, в Турции не имеется" [19, с. 338].

Очевидно, что познания Николая Васильевича о Турции не отличались особенной глубиной. Хорошо знал и понимал он, по всей видимости, только жизнь французскую. Но по мере того, как во Франции стабилизировалась политическая обстановка, тамошняя политическая жизнь всё меньше интересовала русскую публику. Во второй половине 1880-х Щербань, не прекращая сотрудничества с новой редакцией "Московских ведомостей" ищет новые сюжеты и новые "площадки" для публикаций. Но далеко не всех редакторов удовлетворяли его материалы. Так, С.Н. Шубинский не принял для публикации в "Историческом вестнике" ряд предложенных Щербанем текстов, в том числе и позднее опубликованные "Русским вестником" воспоминания о Тургеневе [8, л. 238].

Одна из последних публикаций Щербаня в "Московских ведомостях" – статья "Напраслина", написанная в защиту памяти покойных Каткова и Леонтьева от "наветов" покойного же Н.В. Берга. "Записки" симпатизировавшего полякам писателя и путешественника были опубликованы в "Русской старине" и содержали, в част-

ности, следующее свидетельство: "Всё лучшее тогда у нас было на стороне поляков [...]. Салоны Каткова, редактора "Московских ведомостей" и "Русского вестника", были для них открыты по пятницам [...]. Леонтьев говорил о них с восторгом". Щербань настаивал на том, что "память обманула автора посмертных записок", и мятежной Польше сочувствовало не "всё лучшее", но только лишь либералы-космополиты [3].

В конце 1870-х Щербань пытался вернуться в Россию и принять участие в земской деятельности – в качестве гласного Евпаторийского земства и (в 1880–1883 гг.) члена Таврической губернской земской управы. Через несколько дней после январской катастрофы 1881 г. в некоторых земских собраниях заговорили о необходимости расширения прав земства. При составлении адресов новому императору звучали предложения "умолять государя выслушать свободный голос Русской земли, чрез посредство истинных ее представителей и действительных выразителей народных нужд, интересов и душевных мыслей" [9, с. 141]. 24 апреля "те же мысли" высказал в таврическом губернском собрании В.К. Винберг – указавший на отсутствие в стране "органа, правильно выражающего народную нужду". Ему и отвечал Н.В. Щербань: "С самого злосчастного дня 1 марта каждый из нас много передумал... Все накопившееся и передуманное рвется наружу. Рвутся и чувства, и мысли! Мысли эти намечены В.К. (Винбергом) в его мнении о характере, который должен иметь предлагаемый им моти-

вированный адрес. Это – проведение к нам известных государственных начал. Скажу, гг. откровенно: я искренно и глубоко убежден в необходимости этих государственных начал, в их пользе; полагаю, и не я один, а все члены нашего собрания, вместе со всеми спокойными и рассудительными людьми". Однако, по мнению Щербаня, "адресное давление" был "политически и всячески бестактно" в тот момент, когда "правительство занято ориентированием в борьбе с подпольною крамолою, когда Глава его удручен сыновнею скорбию, в миллион раз тяжчайшею нашей скорби". Предложенный В.К. Винбергом адрес был таврическим земством отвергнут [9, 142–144].

Автор некролога "Московских ведомостей" позже оценил последствия этого выступления Щербаня: "Здесь почивший Николай Васильевич являлся "светлым лучом в темном царстве". Кто не знает того нравственного либерального мрака, который густым туманом окружал земскую деятельность во всей России в пору несчастных 70-х годов. И вот Николай Васильевич явился одним из пионеров в деле обращения земства от многоглаголания к практической деятельности. Этой заслуги Николая Васильевича Крым никогда не забудет" [4]. Но "практическая деятельность" длилась недолго – в 1884 г. Щербань отправляется в Черногорию, где некоторое время состоит при не слишком роскошном дворе князя Николая, откуда – вероятно, не без облегчения, вернулся в Париж. Там он скоропостижно скончается 1 ноября 1893 г. во время театрального представления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Московские ведомости. 1874. № 88. 11 апреля
2. Московские ведомости. 1875. № 137. 1 июня
3. Московские ведомости. 1891. № 161. 15 июля
4. Московские ведомости. 1893. № 311. 11 ноября
5. Московские ведомости. 1893. № 305. 5 ноября.
6. Научно-исследовательский отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 224. К.2. Д. 65.
7. Рукописный отдел Российской Национальной библиотеки (далее – РНБ). Ф. 391. Д. 928.
8. РНБ. Ф. 874. Д. 35.
9. Сватиков С.Г. Общественное движение в России (1700–1895). Ростов-на-Дону: Донская речь, 1905. 204, 198, VI с.
10. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. Письма в 18 тт. Т. 5. М.: Наука, 1988. 640 с.
11. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. Письма в 18 тт. Т. 6. М.: Наука, 1989. 370 с.
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. Сочинения в 12 тт. Т.12. М.: Наука, 1988. 818 с.
13. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. Письма в 18 тт. Т. 13. М.: Наука, 2002. 561 с.
14. Щербань Н.В. Американское имброглио // Русский вестник. 1877. № 4. С. 608–643.
15. Щербань Н.В. Всеевропейское фиаско // Русский вестник. 1876. № 12. С. 830–846
16. Щербань Н.В. Магистратура во Франции // Русский вестник. 1858. № 12. Кн. 2. С. 588–606.
17. Щербань Н.В. Парижские заметки // Русский вестник. 1873. № 5. С. 439–456.
18. Щербань Н.В. Тридцать два письма И.С. Тургенева и воспоминания о нём (1861–1875) // Русский вестник. 1890. № 8. С. 3–76.
19. Щербань Н.В. Турция и турецкие деятели // Русский вестник. 1878. № 1. С. 308–365.
20. Щербань Н.В. Централизация и свобода // Русский вестник. 1860. № 6. С. 654–675.

СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ КНР И РФ

MODERN HUMANITARIAN COOPERATION BETWEEN CHINA AND RUSSIA

Li Menglong

Annotation

In recent years, cultural exchanges between China and Russia are also developing fast. In continuation of the exchange of "National years", "Years of languages" and "Years of tourism", this year the party launched the "Years of friendly youth exchanges" in which a youth forum, a competition of "Chinese Bridge" Chinese-Russian camp for school students was conducted one after the other and pass the baton of the traditional friendship from generation to generation. Cultural exchanges and visits between the two countries is extremely close. We can say that cultural exchanges have not only contributed to mutual understanding and deepening friendship between the two peoples and consolidate the social basis for China-Russian relations.

Keywords: Russia, China, humanitarian cooperation, cultural exchanges.

Ли Мэнлун

*Аспирант Российского
университета дружбы народов*

Аннотация

В последние годы гуманитарные обмены между Китаем и Россией быстрыми темпами развиваются. В продолжение обменов "Национальными годами", "Годами языков" и "Годами туризма", в этом году стороны запустили "Годы дружественных молодежных обменов", в рамках которых молодежный форум, конкурс "Мост китайского языка" и китайско-российский лагерь для школьников проводились один за другим и передают эстафету традиционной дружбы из поколения в поколение. Культурные обмены и визиты между двумя странами чрезвычайно тесны. Можно сказать, что гуманитарные обмены не только способствуют взаимопониманию и углублению дружбы между народами двух стран, но и укрепляют социальную основу для китайско-российских отношений.

Ключевые слова:

Россия, Китай, гуманитарное сотрудничество, культурные обмены.

Китайское правительство обращает пристальное внимание на гуманитарное сотрудничество между собой и другими иностранными странами, в настоящее время механизм гуманитарного сотрудничества между КНР и РФ, КНР и Великобританией, КНР и Франция, КНР и США, КНР и ЕС уже создан. Председатель Си Цзиньпин и премьер-министр Ли Кэцян многократно отмечали, что следует хорошо использовать разнообразный диалоговый механизм, укрепить связь и сотрудничество, непрерывно развивать двусторонние отношения между Китаем и основными странами, организациями во всем мире. Многолетняя практика доказывает, что гуманитарные обмены играют более важную роль в развитии межгосударственных отношений и укреплении дружбы народов, в основном в следующих:

Во-первых гуманитарные обмены будут представлять благоприятную международную обстановку мирному развитию Китая. В крайне важный период углубления реформ мирная и спокойная внешняя обстановка является первостепенно важными условиями для достижения "двух столетних целей" и исполнения "Китайской мечты" о великом возрождении китайской нации. Гуманитарные обмены являются важным центром дружественных обменов и культурной связи между народами двух стран, важной отправной точкой дальнейшего осуществления и защиты глобальных стратегических интересов КНР. Укрепление гуманитарных обменов между Китаем и други-

ми странами, чтобы лучше демонстрировать путь, теория и система развития Китая, знакомить народы мира с китайской цивилизацией и способствовать народам разных стран понимать китайскую культуру, признать китайскую модель, поддерживать развитие КНР, способствовать дальнейшему созданию и обеспечивать благоприятную международную обстановку для внешнего развития Китая.

Во-вторых, гуманитарные обмены будут способствовать устойчивому и здоровому развитию двусторонних отношений. Гуманитарные обмены представляют собой связь между людьми, от сердца к сердцу, принимают основную, пилотную, обширную и долговечную характеристики, играют незаменимую роль в ликвидации разницы в понимании, укреплении взаимного доверия и углублении дружбы. Китайско-иностранное гуманитарное обмены играют свою "смазку" и "клей" роль в развитии двусторонних отношений, в отношении укрепления взаимного понимания между Китаем и иностранными странами, обогащения коннотацию двусторонних отношений, и содействия устойчивому, здоровому и стабильному развитию двусторонних отношений имеет большое значение.

В-третьих, гуманитарные обмены будут способствовать обмену цивилизациями и взаимному обучению народов всего мира. В современные эпохи соединены разнородной цивилизации и культурных обменов культурные факторы в обменах и связи между разными страна-

ми играют все более важную роль. Гуманитарные обмены как важный канал будут содействовать обменам между различными цивилизациями, играют незаменимую роль в всестороннем демонстрировании длинной и велико-лепной китайской цивилизации, развитии нашей идеи о терпимости и взаимного обучения.

С учетом вышеуказанных, в ноябре 2000 г. в рамках механизма регулярных встреч глав правительств РФ и КНР была создана Российско-китайская комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта на уровне заместителя премьер-министра. Следовательно механизм регулярных встреч глав правительств России и Китая включает в себя комиссию по подготовке регулярных встреч глав правительства Китая и России, Комиссию по энергетическому сотрудничеству и Совет по вопросам инвестиционного сотрудничества. На уровне центрального правительства всесторонне планируется двустороннее сотрудничество и связи в соответствующих областях. В июле 2007 года с увеличением сотрудничества КНР и РФ подписали протокол, в нем Российско-китайская комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта переименована в Российско-китайскую комиссию по гуманитарному сотрудничеству.

Российскую делегацию на заседании возглавляла председатель РФ части Комиссии, Заместитель Председателя Правительства РФ О.Ю.Голодец. Китайскую делегацию на заседании возглавляла председатель КНР части Комиссии, Заместитель Премьера Госсовет КНР Лю Яньдун. Ее секретариат находится в Министерстве образования КНР и Министерстве образования и науки РФ. В течение 16 лет с момента образования Китайско-Российской комиссии по гуманитарному сотрудничеству постоянно расширялась сфера сотрудничества, которая в настоящее время включает девять важных направлений – образование, культура, здравоохранения, спорт, туризм, СМИ, кинематография, архивное дело и молодежные обмены. В каждой подкомиссиях и рабочих группах состоятся ежегодные заседания, посвященные обобщению и планированию работы в разных областях [1.С.84].

До сих пор, Российско-китайская комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта прошла 16 лет, она успешно провела 15 заседаний.

Были проведены Год Китая в России и Год России в Китае, Годы китайского и русского языков, Годы туризма, Годы дружественных молодежных обменов, а на 2016 ~ 2017 г. намечены "Годы обменов между СМИ". Сотрудничество в сфере гуманитарных обменов не только способствует увеличению взаимопонимания и дружбы между КНР и РФ, но к тому же, является "катализатором" делового сотрудничества в различных сферах. КНР и РФ на долгосрочной основе системно осуществляют сотрудничество в сфере гуманитарных обменов, что в полной мере раскрывает стратегическую дальновидность и глубокую заинтересованность руководителей КНР и РФ в проектировании на высоком уровне отношений двух стран.

При ведении вышеуказанных мероприятий между обеими сторонами установлен удобный, эффективный и прагматичный механизм консультации и сотрудничества для поддержания тесного общения и сотрудничества, развития инновационных идей, проведено большое количество плодотворного сотрудничества.

Через 16 лет развития механизм гуманитарного сотрудничества между Россией и Китаем уже стал моделью для укрепления диалогов между цивилизациями, главной составной частью российско-китайских отношений, одной из трех главных основ развития российско-китайских отношений кроме политического взаимодоверия, торгово-экономического сотрудничества. Под неустанным усилием обеих сторон российско-китайское гуманитарное сотрудничество движется вперед, в укреплении дружественного из поколений в поколения общества и общественного мнения, а также в содействии устойчивому и здоровому развитию российско-китайских отношений играет все более важную роль. Сотрудничество включает в себя все аспекты гуманитарной сфере: образование, культура, здоровье, спорт, туризм, СМИ, кино, архивы, молодежи и др. В каждой из этих областей имеет реальное сотрудничество и плодотворные результаты по обменам. Стоит отметить российско-китайское сотрудничество в области образования.

По состоянию на январь 2016 г. количество китайских обучающихся в России уже достигла 2,5 мл, количество российских обучающихся в Китае продолжает увеличиваться, в настоящее время уже достигла 1.5 мил. Таким образом две стороны выдвинули такую цель, как в 2020 году общая численность китайских обучающихся в России и российских в Китае достигнет 100 тысяч; в России Китай создал 23 Институтов Конфуция, Россия в Китае создала 22 Центров по русскому языку [2.С.4–6].

Сотрудничество между визами КНР и РФ становится все теснее и динамичнее, были подписаны почти 1000 котрактов. Харбинским политехническим университетом и Московским государственным техническим университетом им. Н.Э. Баумана была совместно создана Ассоциация технических университетов России и Китая, которая состоит из 35 российских и китайских университетов. Была совместно организована Северо-Восточным Сельскохозяйственным Университетом и Тихоокеанским государственным университетом Ассоциация вузов Дальнего Востока и Сибири России и Северо-Восточных регионов Китая, в состав которой входят 76 вузов. Была совместно создана Университетом международной экономики и торговли и Санкт-Петербургским государственным экономическим университетом Российско-китайская ассоциация экономических университетов, объединяющая 26 вузов. Был совместно учрежден Пекинским педагогическим университетом и Московским педагогическим государственным университетом Российско-китайский союз высших педагогических учебных заведений, в состав которого входят 12 университетов. Был совместно создан Цзилиньской художественной академией и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н. А. Римского-Корсакова Российско-китайская ху-

дожественных университетов, объединяющая 8 вузов. Был совместно учрежден Союз медицинских университетов Харбинским медицинским университетом и Первым Московским государственным медицинским университетом им. И.М. Сеченова, в состав союза входят 91 вузов. А также планируется создание трех союзов высших учебных заведений в авиационной, сельскохозяйственной и лингвистической сфере для межвузовское сотрудничества между двумя странами построится все больше платформ. Двухсторонние профессионалы, занимающиеся образованием, активно обмениваются. По статистике за первые 6 месяцев 2015г. общая численность обменивающихся профессионалов, занимающихся образованием, составила более 30 тысяч [2.С.9–11].

Стоит отметить, две стороны уделяют большое внимание расширению обменов в различных областях между молодежью двух стран. Две стороны совместно провели ряд межотраслевых и многоуровневых мероприятий, в том числе взаимный визит молодежных лидеров и политиков, форум молодежных предпринимателей, ряд мероприятий по молодежным культурным обменам, тем более российско-китайская молодежь организовала региональное сотрудничество, учреждал Клуб молодых предпринимателей КНР и РФ. Это добавило новую энергию в молодежное сотрудничество, построило новые платформы, укрепило взаимодоверие, сотрудничество и дружбы между молодежью двух стран [3.С.41].

С Годом дружественных молодежных обменов КНР и РФ гуманитарное сотрудничество между двумя странами установило новый рекорд, на следующем этапе КНР и РФ будут продолжать использовать шанс, рационально планировать, искренно так же как раньше развивать сотрудничество, укреплять имеющиеся результаты, укрепления дружбы между народами двух стран и консолидации двусторонних отношений, на основе укрепления дружбы народов двух сторон и двусторонних отношений для достижения большого прогресса всеми силами продвигает гуманитарное сотрудничество. Во-первых, продолжать делать дизайн на высшем уровне, способствовать крупным мероприятиям на государственном уровне играть ведущую роль, в особенности Год молодежи и мероприятия, посвященные 70-летней победе в Великой Отечественной войне, всесторонне расширять масштаб обменов персоналов в различных областях, осуществлять активное взаимовыгодное сотрудничество, с целью обеспечения обменов продолжительного времени; во-вторых, сосредоточивать на укреплении гуманитарного сотрудничества, поддержать двусторонние гуманитарные учреждения

устанавливать широкую горизонтальную прямую связь с целью достижения реальных результатов [3.С.171]; В-третьих стимулировать народам активно участвовать, придерживать государственных и частных секторов, вовлекать заинтересованных сторон, играть руководящую роль правительства для того, чтобы все больше людей выиграют от китайско-русской двустороннего гуманитарного сотрудничества; в-четвертых, настаивают на гуманитарном сотрудничестве и долгосрочной основе, обратят внимание на работу "люди", в их ежедневной работе продолжается установление тесных контактов с Российской стороной для дальнейшего улучшения рабочих отношений между двумя сторонами [4].

Наступит Новый 2016 г., гуманитарные обмены между КНР и РФ развивается от новой отправной точки. Стороны должны использовать благоприятную обстановку, активно осваивать направления развития и инновации, содействовать выходу на новый уровень гуманитарного обмена. Уверены, что китайско-российские отношения всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия будут и впредь сохранять высокий уровень развития. Представители разных слоев общества двух стран нацелены совместно работать, активно содействуя дальнейшему развитию культурных связей и процветанию, укреплению дружбы между Китаем и Россией.

Сотрудничество в сфере гуманитарных обменов не только способствует увеличению взаимопонимания и дружбы между Китаем и Россией, но к тому же, является "катализатором" делового сотрудничества в различных сферах [5]. КНР и РФ на долгосрочной основе системно осуществляют сотрудничество в сфере гуманитарных обменов, что в полной мере раскрывает стратегическую дальновидность и глубокую заинтересованность руководителей КНР и РФ в проектировании на высоком уровне отношений двух стран. КНР и РФ имеют широкий спектр общих интересов. Китайско-российские отношения переживают период, когда их основа стала ещё прочнее, взаимное доверие – ещё глубже, а региональное и международное влияние – ещё сильнее. Председатель КНР Си Цзиньпин и президент РФ Путин заявили, что КНР и РФ неуклонно придерживаются курса на развитие отношений всестороннего стратегического взаимодействия и партнерства и расширение всестороннего делового сотрудничества. Чем лучше развиваются китайско-российские отношения, тем более мощного партнера по стратегическому взаимодействию на пути мирного развития и национального возрождения получает каждая из стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. China's Foreign Affairs 2015, Министерство иностранных дел КНР.
2. Образование по русскому языку в Китае (2014), Департамент по международному сотрудничеству и связи Министерство образования КНР
3. Стратегический партнерский диалог между КНР и РФ: Современное состояние, проблемы и предложения. Институт Дальнего Востока РАН. 2014.
4. Письменное интервью Посла КНР в РФ Ли Хуэя китайским и Российским СМИ в Москве. 04.11.2011
5. Выступление Посла КНР в РФ Ли Хуэя на торжественном собрании в Институте Дальнего Востоке РАН, посвященном 66-й годовщине образования КНР. 30.09.2015

ГОРОДСКОЕ РАЗВИТИЕ ГУБЕРНСКИХ ЦЕНТРОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. (НА ПРИМЕРЕ ВЛАДИМИРА И ИРКУТСКА)

Плотникова Мария Михайловна
К.ист.н., доцент
Иркутского государственного
университета

URBAN DEVELOPMENT
OF THE PROVINCIAL CENTERS
OF THE RUSSIAN EMPIRE
IN THE FIRST HALF OF THE XIXTH
CENTURY ON THE EXAMPLE
OF IRKUTSK AND VLADIMIR

M. Plotnikova

Annotation

The article considers the urban development of the provincial centers Irkutsk and Vladimir. Population, city income, the number of merchants and the level of improvement compared. Climatic features are taken into account. The author comes to the conclusion that Irkutsk was ahead of Vladimir on the formation of city budget, in Vladimir was above the level of city improvement.

Keywords: comparative analysis, urban development, Irkutsk, Vladimir, population, city income.

Аннотация

В статье анализируется городское развитие губернских центров Иркутска и Владимира. Сравниваются численность населения, городские доходы, количество купцов и уровень благоустройства, учитываются климатические особенности. Автор приходит к выводу, что Иркутск опережал Владимир по формированию доходной части бюджета, а во Владимире был выше уровень городского благоустройства.

Ключевые слова:

Компаративный анализ, городское развитие, Иркутск, Владимир, численность населения, городские доходы.

В современной научной литературе нет единого мнения о том, каким было городское развитие в первой половине XIX в. в Российской империи. Советская историография считала, что русский город этого периода медленно, но неуклонно возрастал. Однако в правительственных, ученых кругах и среди самого городского населения того времени было весьма распространено мнение о застое и даже упадке городов [10, с. 3]. Петербургская исследовательница С.А. Шарапова в своей диссертации справедливо отмечает, что "первые работы, посвященные городскому развитию в первой половине XIX в., появились во время Великих реформ или сразу после них. На фоне глобальных преобразований, предыдущие изменения в области городского общественно-го управления представлялись незначительными" [20, с. 3].

Обратим внимание на то, что советская историография не связывала развитие городского хозяйства с деятельностью городских дум, которые были сформированы согласно "Жалованной грамоте городам" 1785 г. Однако именно городские думы занимались экономическим и хозяйственным развитием в феодальных городах Российской империи, а также вели городской бюджет. На их

плечах лежало исполнение различных повинностей. М.М. Сперанский перечислил их в 1821 г. в своей записке о состоянии Тобольской губернии. К городским повинностям он отнес содержание полицейских чиновников, служителей и пожарных инструментов; содержание судебных мест для купечества и мещанства; по устройству и поддержанию общих городских предметов, таких как мощение и чистота улиц, поправка мостов, гатей, дорог; удовлетворение квартирами лиц, имеющих на это право; чрезвычайные расходы, под которыми подразумевается возведение всякого рода новых зданий и вещей, входящих в городские повинности [17, л. 8 об.].

Компаративный анализ развития губернских городов Владимира и Иркутска поможет продвинуться в решении спорного вопроса о темпах роста городов в первой половине XIX в. Анализ развития Иркутска будет основываться на материалах Государственного архива Иркутской области, а анализ Владимира – на учебном пособии "Губернский город Владимир в последней трети XVIII – первой половине XIX в.: очерки повседневной провинциальной жизни" [22], в котором владимирские исследователи постарались применить новые подходы к изучению русского города. Актуальность компаративного анализа за-

ключается еще и в том, что до настоящего времени проводилось сравнение губернского Иркутска в первой половине XIX в. только с другими сибирскими городами.

Одним из источников для компаративного анализа городского развития в Российской империи служат "Статистические таблицы о состоянии городов Российской империи, Великого княжества Финляндского и Царства Польского, составленные в Статистическом отделении Совета Министерства Внутренних Дел" [19]. Эти таблицы были изданы в 1842 г. и содержат в себе информацию не только о количестве жителей, домов, фабрик и училищ, но и о суммах городских бюджетов, что позволяет расширить исследовательские горизонты при анализе городского развития. Их особенность заключалась в том, что данные 1840 г. были разосланы для проверки сведений начальникам губерний и исправленные цифры опубликовали в 1842 г. Статистические таблицы 1842 г. относятся к официальному списку городов Российской империи [11, с. 11].

Подчеркнем, что "образование в 1802 г. министерств и введение годовых отчетов гражданских губернаторов со статистическими ведомостями повлекло за собой систематический сбор сведений обо всех городах Российской империи" [14, с. 7]. Создание в 1811 г. в составе Министерства полиции Статистического отделения, возглавляемого профессором Петербургского университета К. Ф. Германом, положило начало регулярным печатным трудам со статистическими сведениями. Они включали в себя данные о числе жителей с распределением по полу, церкви, домов, учебных заведений и учащихся в них, фабрик и заводов, числе лавок, трактирных заведений, питейных домов. К печатным трудам Отделения относятся "Статистическое изображение городов и посадов Российской империи по 1825 г." [21], изданное в 1829 г., экземпляры которого разошлись, не поступив в продажу, и "Обозрение состояния городов Российской империи в 1833 году" [12], появившееся благодаря тому, что министр внутренних дел нашел полезным издавать время от времени такие таблицы и "сделал распоряжение о получении точнейших и подробнейших сведений от всех начальников губерний и областей" [9, с. 17]. Отметим, что эти работы не содержат сведений о городских бюджетах.

Обратим внимание, что четкого порядка сбора сведений не было установлено, а низовые статистические органы на местах отсутствовали, поэтому достоверность полученных от губернаторов сведений оставляла желать лучшего. Например, иркутский гражданский губернатор в 1827 г. признал необходимым для исправления и проверки статистических сведений за Верхнеудинскую, Нерчинскую, Нижнеудинскую и Киренскую округа командировать туда двух особых чиновников [2, л. 64]. Эти чиновники должны были установить правильное составление

статистических таблиц, обнаружить причины неверности и указать правила, которыми должны руководствоваться на местах. Это, несмотря на то, что после проведения "сибирской" реформы М.М. Сперанского сбору статистики в сибирских городах было уделено особое внимание. Сибирским комитетом была издана форма для представления статистических сведений [2, л. 27].

Подчеркнем, что к 1840 г. уже определились основные "слабые места", в которых чаще всего допускались статистические ошибки при сборе сведений о городских доходах и расходах. Например, в 1838 г. III отделение Иркутского губернского правления напоминало Иркутской градской думе, что в ее обязанность входит соблюдать, "чтобы сведения были составлены без малейших погрешностей и отступления от форм, и чтобы одни из них были согласны с другими, и чтобы в ведомостях о денежных повинностях были включены только те расходы, которые допущены по утвержденной смете или по особым разрешениям начальства" [5, л. 60 об. – 61]. Таким образом, статистические таблицы, составленные в 1840 г. в Министерстве внутренних дел, содержат уже более достоверные сведения о городском развитии, нежели чем таблицы 1825 г., составленные в Министерстве полиции.

Итак, численность населения и городские доходы являются двумя важнейшими показателями в компаративном анализе городов. В классификации городов середины XIX в. отметка в 25 тыс. чел. создавала возможности для радикального изменения образа жизни населения. Не случайно, М.М. Сперанский при проведении "сибирской" реформы в 1822 г. предложил разделить сибирские города на многолюдные, средние и малолюдные. В 1840 г. губернский Иркутск, в котором проживало 16 773 чел., был самым населенным городом не только Восточной, но и Западной Сибири, обогнав по численности такие сибирские города, как Тобольск (14 246 чел.) и Томск (12 032 чел.) [19, с. 10, 38].

Среди других губернских городов Российской империи в этот период сопоставимы по численности с Иркутском такие города, как Новгород (16 781 чел.), Тамбов (16 789 чел.), Житомир (16 670 чел.), Гродно (16 634 чел.) и Уфа (16 501 чел.) [19, с. 22, 36, 6, 8, 24]. Всего в 50 губерниях Российской империи, не считая краев, областей, царства Польского и княжества Финляндского, было 17 городов с численностью населения от 15 до 20 тыс. человек. Во Владимире в 1840 г. проживало 12 035 чел., а городов с численностью от 10 до 15 тыс. чел. было 44 [19, с. 4, 69–70]. Преобладали же в первой половине XIX в. в Российской империи малые города с населением менее 5 тыс. и "поэтому именно они представлялись современникам типично русскими городами" [10, с. 23].

Таким образом, восточносибирский Иркутск 1840 г. – это не какой-нибудь заурядный город Российской империи, а один из лидеров городского развития. Более того, городской бюджет Иркутска составлял в 1840 г. 25 029 руб. 96 4/7 коп. серебром [19, с. 11], что сопоставимо из перечисленных городов европейской части Российской империи только с Новгородом, чей бюджет составлял 20 085 руб. 83 1/7 коп. серебром. Среди сибирских городов конкуренцию бюджетному развитию Иркутска составлял только западносибирский Томск, доходы которого равнялись 35 800 руб. 48 коп. серебром [19, с. 39]. Городской бюджет Владимира в 1840 г. составлял 8 951 руб. 58 2/7 коп. серебром [19, с. 5], что почти в 3 раза меньше бюджета Иркутска.

Владимир – один из древнейших городов Северо-Восточной Руси, по сравнению с ним Иркутск является достаточно молодым восточносибирским городом, отсчитывающим свое основание с 1661 г. Уже в конце XVII в. во Владимире был Гостиный двор, насчитывающий 392 лавки и 4 харчевни. К началу XVIII в. он представлял собой типичный провинциальный город европейской части России [22, с. 10]. Иркутск, напротив, совершенно не типичный город для Российской империи. В начале XIX в. здесь сформировался новый тип купца, с раскинутыми по всей территории Сибири торговыми операциями и складами, разбросанными по разным городам многочисленными приказчиками, с деловой перепиской и отчетностью. Благодаря Московскому тракту и "Великому чайному пути" Иркутск становится торговым коммуникационным узлом, отсюда расходились дороги в Якутск и Кяхту. Также в Иркутске находился склад всех товаров, привозимых из России и отправлявшихся оттуда [16, с. 131]. Численность населения губернского Владимира в 1808 г. составляла 5 927 чел. [22, с. 64], губернского Иркутска в 1813 г. – 14 000 чел. [8, с. 40] Таким образом, к 1840 г. численность Владимира увеличилась вдвое, а численность Иркутска всего на 2 773 чел., т.е. только на 20%. Население Владимира увеличивалось более быстрыми темпами, чем Иркутска.

Развитие торговли и количество купцов, проживающих в городе – также один из важных показателей городского развития. Еще Екатерина II в "Жалованной грамоте городам" 1785 г. уповала, что граждане городов похвальным радением в торговле, промыслах и ремеслах будут способствовать возвышению мест ими населяемых в цветущем состоянии [7, с. 101]. Владимир являлся одним из главных торговых центров губернии. Крупные владимирские купцы торговали с Москвой, Санкт-Петербургом, Нижним Новгородом, Сибирью, Закавказским краем и близлежащими губернскими городами – Ярославлем, Рязанью и Тамбовом. Во Владимир купцы везли сукна, шелковые и хлопчатобумажные ткани российских и немецких фабрик. Из Владимира вывозили продукты зем-

леделия и животноводства, а также изделия кожевенного производства, в частности, юфть в большом количестве доставлялась в порт Санкт-Петербурга [22, с. 46]. С начала XIX в. во Владимире усиленно развивался кирпичный промысел, что стало последствием утверждения генеральных планов застройки российских губернских городов. В городе развернулось строительство частных домов, административных и культовых строений из кирпича. После Отечественной войны 1812 г. владимирский кирпич потребовался и на московских стройках [22, с. 51].

В 1791 г. во Владимире была учреждена ежегодная ярмарка, проходившая летом с 6 по 20 августа, на которой выставляли в большом количестве свой товар купцы всей округи. В Иркутске также была ежегодная ярмарка, торг на которой проходил зимой с 1 декабря по 1 января разными российскими и иностранными товарами, железными и другими вещами и съестными припасами, привозимыми из разных мест и губерний – Енисейской, Томской, Тобольской, Пермской, Казанской и Московской и ярмарок Нижегородской и Ирбитской. В 1829 г. ярмарочный торг оценивался Иркутской градской думой в 1 млн. руб. [3, л. 327 об.].

Во Владимире в последней трети XVIII – первой половине XIX в. были только купцы 2-й гильдии – 6 семей и 3-й гильдии – 120 семей. К середине XIX в. ситуация немного изменилась – в городе появились 2 семьи купцов 1-й гильдии. Однако на протяжении всего рассматриваемого периода купечество 3-й гильдии оставалось самой многочисленной группой [22, с. 68]. В Иркутске в 1829 г. было купцов 1-й гильдии 10 чел., 2-й – 2 чел., 3-й – 70 чел., торгующих мещан – 209 чел., иногородних купцов, записанных гостями по 3-й гильдии – 19, крестьян, торгующих по свидетельствам – 7, разночинцев, производящих торг: отставных чиновников, солдат, казаков и проч. – 59, всего – 376 чел. [3, л. 328]. Купцов 1-й гильдии было 10 чел., потому что торговать с китайцами в Кяхте дозволялось только купцам 1-й гильдии. Некоторые богатые иркутские купцы, такие как Трапезниковы и Баснины для более успешного ведения дел приписывались к кяхтинскому купечеству. Например, оборот всей купеческой семьи Трапезниковых в 1828 г. составил 927 988 руб. 68 коп. [3, л. 24 об.].

Подчеркнем, что в губернском Иркутске торговала большая часть горожан различных социальных групп, город являлся торгово-распределительным центром. Купцы 1-й гильдии привозили сюда с Кяхты чай, сахар-леденец и китайские ткани, которые раскупались купцами 3 гильдии и развозились в разные стороны: часть – по реке Лене в северные территории Киренск и Якутск, где продавались или обменивались на пушнину, другая часть – на Нижегородскую и Ирбитскую ярмарки.

Одной из групп населения Владимира являлись дворяне. Как известно, одной из отличительных черт Сибири было то, что в ней практически не было дворянства. В конце XVIII в. во Владимире дворян насчитывалось 174 чел., что составляло всего 3 % от общего количества городского населения. Подчеркнем, что в Иркутске в 1825 г. купцы составляли только 0,94% по отношению к остальному населению [15, с. 117].

С укреплением административного статуса губернского центра и событиями, связанными с войной 1812 г., во Владимире наблюдался интенсивный прирост численности дворян. По данным статистики за 1845 г. их уже было 797 чел. [22, с. 73] Дворянство было организовано по территориальному принципу и составляло уездные и губернские дворянские общества. Возглавлял территориальную корпорацию дворян губернии предводитель дворянства. Отметим, что на губернского представителя дворянства возлагалось множество частных дел: присутствие в Приказе общественного призрения и надзор за всеми благотворительными заведениями, наблюдение за состоянием дорог, поставка почтовых лошадей на станции [22, с. 72]. Т.е. губернский предводитель дворянства был в курсе всех социальных проблем городской жизни.

Дворянство в целом, безусловно, влияло именно на качественные характеристики городской среды, оно формировало и свое архитектурное пространство, и культурную составляющую, а также вкладывало деньги в развитие благотворительности. Именно, дворянство стало основой для развития общественности в Российской империи. Сибирские города были лишены этой возможности.

Подчеркнем, что владимирские исследователи оценивают положительно превращение Владимира в губернский город. Они считают, что "административный статус стал важнейшим фактором в развитии его общественно-культурной жизни", а "рост численности чиновничества стал важнейшим фактором формирования городской социальной структуры", не отрицая того, что "злоупотребления в среде коронной администрации были достаточно распространенным явлением" [22, с. 27, 28, 29]. Иркутские историки разделяют точку зрения дореволюционных исследователей, которые подчеркивали, что "каждая власть, какая только ни являлась в Сибири, немедленно же, в силу особых обстоятельств, преобразовалась, усваивала самовластие и предавалась наживе. Причины этого крылись не в отдельных личностях, но в том положении, какое им предоставлялось правительством в этой отдаленной стране. Они незаметно приобретали привычки самовластия, вдали от контроля, при неограниченных полномочиях, точно так же, как развитие злоупотреблений, не встречая ни откуда препятствий,

явилось естественным при отдаленности края и при таких искушениях к обогащению, какие представлял край" [13, с. 33]. Назначение М.М. Сперанского сибирским генерал-губернатором как раз стало логическим завершением поисков самодержавия оптимального административно-территориального устройства Сибири в частности и империи в целом.

Обратим внимание на различие в городском развитии, напрямую связанное с климатическими особенностями, выбранных для сравнения городов. К середине XIX в. садами и огородами во Владимире была занята почти половина всей площади города. Сады и огороды были предметом коммерческих операций: они продавались и покупались, сдавались в аренду и т. д. Вишневые сады Владимира были его гордостью. В Иркутске был один городской публичный сад на набережной реки Ангары. Его устройство началось с 1826 г. Этот сад не имел плодовых деревьев и состоял из разных, свойственных здешнему климату, деревьев – берез, сосен, ольхи, рябины, бузины и др. [6, л. 2 об.] Автор "Статистического обозрения Сибири" Ю.А. Гагемейстер отмечал, что "при всяком почти доме в Иркутске есть огород. В садах видны: калина, рябина, черемуха и сибирские, или собственно иркутские яблоки, твердые и кислые, которые равняясь величиной рябине, подобно ей делаются годными к непосредственному употреблению только после нескольких морозов" [1, с. 177].

В заключение подчеркнем разность региональных оценок одинаковых проявлений провинциальной жизни. Например, владимирские исследователи пишут, что "благоустройство Владимира ограничивалось, в основном, уходом за состоянием центральных улиц, площадей и городским освещением. В начале XIX в. в городе насчитывалось всего 48 улиц, из них 8 с каменными мостовыми, 2 с деревянной и остальные – немощенные" [22, с. 21]. Они оценивают такое положение как бедственное. В губернском Иркутске в 1842 г. при Иркутской градской думе был составлен особый комитет об устройстве мостовых, который, рассмотрев собранные по сему предмету сведения, нашел, что "в губернском Иркутске нет надобности в устройстве особых мостовых: ибо улицы здесь по твердому грунту земли состоят в хорошем положении; ежели иногда от продолжительных дождей или других естественных причин случаются на них в некоторых местах неисправности, то они в тоже время исправляются посредством засыпки мелким булыжным камнем и хрящем, добываемым без всякого затруднения из реки Ушаковки, протекаемой почти внутри города, против домов зажиточных обывателей самими ими, а против бедных домов на счет городских сборов, на каковой предмет и вносится ежегодно в смету городских расходов потребная сумма" [18, л. 2]. Т.е. в Иркутске вообще не было в это время каменных и деревянных мостовых, улицы засыпали булыж-

ным камнем или хрящем, а фонари появились в Иркутске только в 1836 г. Было установлено 10 и заготовлено к установке еще 50 фонарей для освещения в ночное время на двух главных улицах по предписанию начальства [4, л. 15 об.]. Таким образом, по развитию уровня благоустройства Владимир опережал Иркутск.

Итак, в 1840 г. численность населения Иркутска составляла 16 773 чел., Владимира – 12 035 чел. Однако население увеличивалось более быстрыми темпами во Владимире.

Особенностью Иркутска был городской бюджет, он составлял в 1840 г. 25 029 руб. 96 4/7 коп. серебром, не все губернские города Российской империи могли похвастаться таким бюджетом. Возможно, это результат реформы М.М. Сперанского, проведенной в 1822 г. в сибирских городах. В европейской России, за исключением Санкт-Петербурга и Москвы, городские преобразования стали происходить позднее. Новое Городовое положение появилось только в 1870 г. Вместе с тем по уровню благоустройства – мощным улицам и освещению, Владимир опережал в развитии Иркутск.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагемейстер Ю.А. Статистическое обозрение Сибири. Ч. 2. – СПб.: [б. и.], 1854. – 697 с.
2. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. 70. Оп. 1. Д. 1476.
3. ГАИО. Ф. 70. Оп. 1. Д. 1641.
4. ГАИО. Ф. 70. Оп. 1. Д. 2387.
5. ГАИО. Ф. 70. Оп. 1. Д. 2538.
6. ГАИО. Ф. 70. Оп. 1. Д. 2732.
7. Грамота на права и выгоды городам Российской империи 21 апреля 1785 г. // Городское самоуправление в Иркутске: от Екатерины Великой до Медведева / под общ. ред. М.М. Плотниковой. – Иркутск: опер. тип. "На Чехова", 2008. – С. 101–121.
8. Иркутская летопись 1661–1940 гг. / сост., автор предисловия и примечаний Ю.П. Колмаков. – Иркутск: "Оттиск", 2003. – 848 с.
9. История российской государственной статистики: 1811–2011. Росстат. – М.: ИИЦ "Статистика России", 2013. – 143 с.
10. Миронов Б.Н. Русский город в 1740–1860-е годы: демографическое, социальное и экономические развитие. – Л.: "Наука" Ленинградское отделение, 1990. – 272 с.
11. Неволин К. А. Общий список русских городов. – СПб.: тип. М-ва вн. дел, 1844. – 85 с.
12. Обозрение состояния городов Российской империи в 1833 году. – СПб., 1834. – 69 с.
13. Плотникова М.М. Иркутское городское развитие при сибирском генерал-губернаторе М.М. Сперанском // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2014. Т. 7. С. 32–43.
14. Плотникова М.М. Формирование коллективной идентичности в городах Восточной Сибири в конце XVIII – начале XIX вв.: монография. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. – 191 с.
15. Плотникова М.М., Дамешек Л.М. Модели городского самоуправления в Восточной Сибири в конце XVIII – первой четверти XIX в. // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 394. С. 114–120.
16. Плотникова М.М., Косс Р.А. "Великий чайный путь" и формирование локальной идентичности: на примере гг. Иркутска и Ханькоу // Вестник Пермского государственного университета. Серия: История. 2015. № 3 (30). С. 128–134.
17. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1251. Оп. 1. Ч. 1. Д. 24.
18. РГИА. Ф. 1287. Оп. 31. Д. 595.
19. Статистические таблицы о состоянии городов Российской империи, Великого княжества Финляндского и Царства Польского, составленные в Статистическом отделении Совета Министерства внутренних дел. – СПб.: тип. Карла Крайя, 1842. – 76 с.
20. Шарапова С.А. Городское общественное управление Санкт-Петербурга в первой половине XIX в.: (структура, деятельность, реформы): дис. ... канд. ист. наук. – СПб., 2008. – 235 с.
21. Штер М. П. Статистическое изображение городов и посадов Российской империи по 1825 год. Составленное из официальных сведений под руководством директора Департамента полиции исполнительной, тайного советника Штера. – СПб.: тип. Ивана Глазунова, 1829 (обл. 1830). – 95 с.
22. Шулуш И.И. и др. Губернский город Владимир в последней трети XVIII – первой половине XIX в.: очерки повседневной провинциальной жизни. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008. – 192 с.

СТАНОВЛЕНИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ УЗБЕКИСТАНА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

FORMATION AND EVOLUTION OF THE STATE OF UZBEKISTAN: PAST AND PRESENT

P. Ragimova

Annotation

The article is devoted to the comparative analysis of national policy in Uzbekistan in the epochs of imperial Russia, the USSR and post-Soviet years. The author consecutively studies the stages of this policy, its common and peculiar features, specific for different political systems. The subject is studied with due account taken of common political and socio-economic problems of Uzbekistan.

Keywords: Russia, Turkestan region, Uzbekistan, statehood, political regime, opposition.

Рагимова Периханум Ферезуллаевна
К.ист.н., доцент исторического фак.
Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова

Аннотация

Статья посвящена анализу становления и развития форм государственной власти в Узбекистане в эпохи имперской России, СССР и постсоветских лет. Автор последовательно рассматривает этапы и содержание этого процесса, его общие и особенные черты. Исследование осуществляется в контексте общих политических и социально-экономических проблем Узбекистана.

Ключевые слова:

Россия, Туркестанский край, Узбекистан, государственность, политический режим, оппозиция.

Формирование узбекского этноса началось после Великого переселения народов и арабского завоевания VII–VIII вв. на основе смешения иранских и более поздних тюркских племен в междуречье Амударьи и Сырдарьи. Арабы, которые принесли народам Средней Азии мусульманскую религию и письменность, оказали значительное влияние на дальнейшее развитие региона. Вскоре после их изгнания на территории современного Узбекистана усилилось государство Хорезм, к концу XII в. подчинившее себе всю Среднюю Азию. Однако империя хорезмшахов была уничтожена Чингисханом в начале XIII столетия, в дальнейшем на ее территории правили Чингизиды, а в конце XIV в. – выходец одного из местных племен Тамерлан (Тимур), ставший одним из величайших завоевателей в мировой истории. Он разгромил Золотую Орду и распространил свою власть на всю Центральную Азию, сделав своей столицей древний Самарканд (правил в 1369–1415 гг.).

На рубеже XIV–XV вв. Тамерлан создал гигантскую империю, в состав которой вошли Средняя Азия, часть Причерноморья, территории современных Ирана и Афганистана, ряд областей северной Индии. В правление Тамерлана Средняя Азия пережила новый расцвет, во многом связанный с восстановлением утраченного во время татаро-монгольского нашествия караванного пу-

ти. Самарканд превратился в столицу тимуридского государства, но после смерти Тамерлана созданная им держава распалась, подобно империям Александра Македонского и Чингисхана. В XVI–XVIII вв. на территории большей части Средней Азии сложилось три соперничавших между собой государства: Хивинское ханство, Бухарский эмират и Кокандское ханство в Ферганской долине. В их состав входили также земли киргизов (Коканд), таджиков (Бухара и частично Коканд), туркмен (Хива и Бухара), но господствующий слой во всех трех государствах составлял узбекский этнос [1, с. 113].

В 60–70-х гг. XIX в. среднеазиатские территории были присоединены к Российской империи и стали называться Туркестанским генерал-губернаторством (с 1886 г. – Туркестанским краем). Бухара и Хива были сохранены в качестве автономно самоуправляемых территорий империи, поскольку их властители – хан хивинский и эмир бухарский – признали себя подданными русского императора. Кокандское ханство после неудачного восстания было упразднено и включено в состав внутренних владений империи в виде Сырдарьинской, Самаркандской и Ферганской областей. В состав генерал-губернаторства вошли также южные области нынешнего Казахстана, а его центром стал Ташкент – бывшая столица Кокандского ханства.

Россия преследовала в этом регионе свои имперские интересы, однако ее колониальная политика проводилась с учетом особенностей и традиций местного населения. В целях более четкого административно- хозяйственного подчинения присоединенных территорий на начальном этапе было принято решение сохранить низовые звенья местной системы управления, а также существовавшую систему налогообложения [2, с. 8]. 12 июня 1886 г. было утверждено "Положение об управлении Туркестанским краем" [3, с. 1], целью которого главным образом была регламентация системы землепользования в регионе. В остальном российское влияние на жизнь и быт местного населения было довольно ограниченным. В сельской местности Туркестана на низовом уровне сохранилась структура прежней местной администрации, судебные дела остались в сфере компетенции беков и кадиев. При участии коренного населения функционировали такие общественные органы, как волостные, и сельские чрезвычайные собрания. Однако все вопросы, связанные с выборами, утверждением и деятельностью должностных лиц нижнего звена, находились под жестким контролем представителей колониальной администрации [3, с. 6].

В 1916 г. на территории генерал-губернаторства произошло крупное восстание под предводительством Амангельды Иманова, жестоко подавленное правительственными войсками. В ходе революции и гражданской войны в России на V съезде советов края 30 апреля 1918 г. было провозглашено образование Туркестанской АССР в составе РСФСР. С утверждением в Туркестане советской власти была проведена национализация земли, воды, банковской системы, железных дорог и промышленности, что не могло не встретить сопротивления со стороны местного населения.

В истории Хорезма народным героем остается правитель Хорезма Джунаид-хан, который оказывал отчаянное сопротивление новой власти. В конце 1919 г. его войско и помогавшие хорезмийцам казаки и белогвардейские отряды были разбиты Красной Армией. Джунаид-хан был вынужден отступить, но, собравшись с силами, вскоре опять перешел в наступление. В январе 1924 г. под его знаменем находилось от 10 до 15 тыс. человек, а среди командного состава было немало белых офицеров. После ряда поражений Джунаид-хан решил сдаться представителям советского командования, но период его "смирения" был непродолжительным. В сентябре 1927 г. он снова поднял восстание, но вновь потерпел поражение и с уцелевшими сторонниками ушел за границу, через которую его отряды совершали рейды на советскую территорию вплоть до 1932 г. [4, с. 9].

После подавления организованного и широкомасштабного сопротивления советской власти в апреле 1920 г. была создана Хорезмская Народная Советская Республика, в сентябре – Бухарская Народная Советская

Республика, а в октябре 1924 г. была образована Узбекская Советская Социалистическая республика, в состав которой вошли несколько уездов и волостей Самаркандской, Сырдарьинской и Ферганской областей, а также некоторые части Хорезмской и Бухарской НСР. Кроме того, до 1929 г. в Узбекскую ССР входила Таджикская АССР [5, с. 543]. В довоенные и послевоенные годы в Узбекистане были проведены индустриализация и коллективизация. В период Великой Отечественной войны в Узбекистан было эвакуировано около ста предприятий и более 1 млн граждан. В послевоенные годы в Узбекистане продолжалась политика индустриализации, активно строились новые промышленные предприятия. В период "застоя" среди остальных республик Средней Азии Узбекистан занимал первое место по производству хлопка, который культивировался на 80–85% орошаемых земель. Из-за нехватки посевных площадей под продовольственные культуры даже возник дефицит продуктов питания. Погоня за увеличением урожая хлопка породила практику приписок, которые охватили все районы и хозяйства Узбекистана. Все эти явления привели к обострению экономических и социальных проблем в республике.

Непоследовательная национальная политика советского руководства, проводившаяся на протяжении многих десятилетий, привела к распаду Советского Союза и образованию Содружества независимых государств (СНГ). Уже в августе 1991 г. Узбекистан объявил о своей независимости, а 1 сентября 1991 г. Верховный Совет республики принял Декларацию о независимости. 29 декабря 1991 г. на общенародных выборах президентом страны был избран бывший первый секретарь Коммунистической партии Узбекистана И.А. Каримов, который сохраняет свой пост до настоящего времени. За долгие годы правления Каримова в Узбекистане утвердился авторитарный режим его личной власти, парламент и политические партии полностью контролируются исполнительной властью, всякая оппозиция в стране подавлена, а ее лидеры находятся в эмиграции.

В период перестройки и распада СССР в республике возникли оппозиционные партии и движения разных направлений. В 1988 г. была создана первая оппозиционная политическая организация "Бирлик" ("Единство"), основу которой составила интеллигенция. В феврале 1990 г. представители умеренного крыла образовали новую политическую организацию "Эрк" ("Свобода"). В противовес оппозиционному "Бирлику" власти создали проправительственную партию "Ватантараккиети" ("Прогресс Отечества"). В конце 1992 – начале 1993 гг. были арестованы и привлечены к суду по статьям за оскорбление чести и достоинства президента многие видные деятели оппозиции. В декабре 1992 г. Совет министров потребовал от всех общественных организаций и политических партий пройти перерегистрацию. Партия "Ватантаракки-

ети" прошла перерегистрацию, а "Бирлик" и "Эрк" получили отказ, что вызвало отъезд ряда оппонентов Каримова из Узбекистана. Но гораздо большую роль в обществе стало играть исламское движение, представлявшее серьезную угрозу для правительства. Первый раз исламисты открыто заявили о себе ещё 3 февраля 1989 г. во время демонстрации в Ташкенте, подготовленной партией "Ислам и демократия". В период распада СССР стало расти идейное и политическое влияние таких исламистских группировок, как "Адолат" (Справедливость), "Товба" ("Покаяние"), "Ислам лашкарлари" ("Воины ислама"), "Таблих" ("Общество по распространению веры"), "Нур" ("Свет"). Они требовали создания исламского государства и введения шариата в качестве основы законодательства. На местах ими стали предприниматься активные попытки создания властных структур, альтернативных государственным учреждениям. Так, например, члены "Адолат" организовали в Намангане патрулирование улиц и базаров, в ходе которого задерживали всех подозрительных "стражам исламского порядка" лиц. Они требовали "справедливого" распределения товаров, активно осуждали "спекуляцию", чем привлекали симпатии населения.

Деятельность этих движений на первых порах не встретила противодействия со стороны властей. Однако, когда в декабре 1991 г. на митинге в Намангане члены "Адолат" потребовали провозглашения ислама государственной религией, отношение к исламистам стало меняться. Распространявшаяся исламизация вызвала серьезную тревогу у руководства страны, представителей официального духовенства, выступавшего против распространения "неоханбалитского" течения ислама, представителей этнических меньшинств и европеизированной интеллигенции, опасавшейся взрыва религиозного фанатизма.

В 1991 г. Наманган почти превратился в независимую от Ташкента территорию под управлением исламистов. От приехавшего в город Каримова лидер "Адолата" Тахир Юлдашев потребовал поклясться на Коране, что он введет в конституцию нормы шариата, и президент был вынужден дать такую клятву. В начале 1990-х гг., подобно главам соседних постсоветских стран, Каримов стремился к достижению определенного компромисса с религией, чтобы ускорить процесс легитимизации как независимости, так и его собственной власти. При этом он пытался использовать исламскую идеологию и исламистов как альтернативу светской национал-демократической оппозиции. Для того времени были характерны правительственные заявления о вековой принадлежности Узбекистана к исламскому миру, о духовной роли ислама в обществе, поощрялось строительство новых мечетей, много говорилось о перспективности "турецкой модели".

Однако Каримов достаточно быстро пришел к выводу

о необходимости восстановления государственного контроля над религией и противодействия исламским фундаменталистам. Последовательно проводя светскую политику, власть в законодательном порядке запрещает религиозным организациям заниматься политикой и держит их под жестким контролем. Президент считает исламский фундаментализм опасностью для государства и жестко пресекает все его проявления. Начавшаяся в 1992 г. в Таджикистане гражданская война подтолкнула Каримова к кардинальному изменению государственной религиозной политики. Руководство Узбекистана в союзе с Россией активно поддержало Народный фронт Таджикистана во главе с Эмомали Рахмоновым, обеспечив ему победу в борьбе с Объединённой таджикской оппозицией.

8 декабря 1992 г. была принята Конституция Республики Узбекистан, зафиксировавшая светский характер государства. Запрещалось создание и деятельность политических партий, созданных по религиозному признаку, пропаганда религиозной исключительности, разжигание межрелигиозной розни и т. д. В том же году был создан Комитет по делам религий при Кабинете министров, призванный осуществлять строгий контроль над религиозной жизнью. Вскоре была прекращена деятельность ряда исламистских организаций, в том числе узбекского филиала Исламской партии возрождения.

Главным противником Каримова выступило Исламское движение Узбекистана (ИДУ), пытавшееся развернуть борьбу против государственной власти. ИДУ, чья штаб-квартира с 1996 года базировалась в Кабуле, начала террористическую деятельность в Узбекистане, что вызвало ответные репрессии со стороны властей и соответствующее ужесточение законодательства. В 1998 г. состоялся первый процесс над обвиняемыми в причастности к исламистской партии "Хизбут-Тахрир", ставящей целью создание мусульманского халифата в Центральной Азии. Исламисты ИДУ в 1999 г. совершили серию терактов, в т. ч. у резиденции Каримова и у здания правительства. В августе 1999 г. ими был организован "Баткенский рейд" – переброска тысячи боевиков из Таджикистана в Ферганскую долину, где их ждали готовые поднять восстание местные исламисты. В 2004 г. ИДУ совершило в Ташкенте и Бухаре несколько терактов. Особенно крупными были беспорядки 12–13 мая 2005 г. в Андижане, организованные движением "Акромия", связанным с "Хизбут-Тахрир". Жестокое подавление мятежа в Андижане привело к резкому ухудшению отношений Узбекистана с Западом и последующей временной переориентации Ташкента на Москву.

В экономике Узбекистана сохранен приоритет государственного регулирования, законодательно разрешен лишь малый бизнес. Вся крупная промышленность и 80% сельского хозяйства находятся в руках государства. Эко-

номический кризис, начавшийся после распада Союза и рыночных реформ, в наименьшей степени затронул Узбекистан по сравнению с другими республиками: падение национального дохода не превысило 20%, а уже в 2001 г. он достиг уровня советского периода. 15 ноября 1993 г. в Узбекистане для защиты внутреннего рынка от избыточной рублёвой массы были введены временные денежные знаки – "сумы" образца 1992 года (т.н. сум-купоны), и только 1 июля 1994 г. страна перешла на национальную валюту "сум". Благодаря открытию новых месторож-

дений нефти, сохранению контроля государства над топливно-энергетическим комплексом и рациональной экономической политике правительства Каримова (бюджетное финансирование обрабатывающей промышленности и привлечение в нее зарубежных инвестиций), была восстановлена работа построенных еще в советское время заводов, стали создаваться новые предприятия с участием иностранных компаний. Однако уровень жизни в республике остаётся низким, существует безработица, часть населения находится за чертой бедности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хандорин В.Г. Страны СНГ и Балтии: курс лекций. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2008. 165 с.
2. Отчет по ревизии Туркестанского края, произведенной по высочайшему повелению сенатором гофмейстером графом К.К. Паленом. Сельское управление: Русское и туземное. СПб.: Сенат тип., 1910. 226 с.
3. Положение об управлении Туркестанского края. Т. II. Ч. 2. [Свода законов]. СПб.: Гос. тип., 1886. 45 с.
4. Отчет по ревизии Туркестанского края, произведенной по высочайшему повелению сенатором гофмейстером графом К.К. Паленом. Уездное управление. СПб.: Сенат. тип., 1910. 168 с.
5. Галаганов З.П. Межнациональные отношения в СССР. Часть I: От Сталина до Горбачева. Кемерово: Издательство Кемеровского государственного университета, 1996. 75 с.
6. Политические системы современных государств: энциклопедический справочник: в 4 т. Том 2: Азия. М.: Аспект Пресс, 2012. 599 с.

© П.Ф. Рагимова, (Ragimova73@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, www.kuzbass-fair.ru





ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ БАЗА РАЗВИТИЯ КООПЕРАТИВНОГО ОТРАСЛЕВОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧ. XX ВВ.

LEGISLATIVE FRAMEWORK OF COOPERATIVE BRANCH DEVELOPMENT IN RUSSIA IN MID-TO-LATE of XIX - turn of XX century

S. Rogatko

Annotation

This article gives the analysis of law drafting and legislative activity in Russia in the post-reform period in respect of cooperative branch development in agricultural sector and in raw processing. In the reference article they investigate the legislative framework of the main cooperative undertakings: small loan, industrial association, raw processing and sales cooperatives (work association, cooperative, partnership, association, etc.) and subsistence partnership of different types. It also analyzes the origin and development of laws and regulations (Articles of associations, Contracts, Agreements) in the main agricultural branches and raw processing.

Keywords: legislative framework and normative base, small loan, industrial association, raw processing and sales cooperatives, industry branch cooperative, association, Article of associations, Contract, Agreements.

Рогатко Сергей Александрович
К.ист.н., Член Российского комитета
по истории и философии,
науки и техники

Аннотация

В статье дается анализ законотворческой и законодательной деятельности в России в пореформенное время в области кооперативного движения касающегося отраслевого развития в сельском хозяйстве и переработке. Исследуется правовая и нормативная база трех основных кооперативных направлений: мелкого кредита, производственные, перерабатывающие и сбытовые (артели, кооперативы, товарищества, общества и т.п.) и потребительские товарищества разных видов. Также дается анализ возникновения и развития нормативных актов (уставов, договоров, соглашений) в основных сельскохозяйственных и перерабатывающих отраслях.

Ключевые слова:

Правовая и нормативная база, мелкий кредит, производственные, перерабатывающие и потребительские товарищества, отраслевые кооперативные образования, кооперативные уставы, договора.

В исследовании этого вопроса важно структурировать данную проблему по основным направлениям. Как известно, и об этом достаточно подробно писали многие исследователи [1,2,3,4,5,6], кооперативное движение во второй половине XIX – нач. XX вв. подразделялось на три основные направления: финансовое (ссудо-сберегательные товарищества), производственные, перерабатывающие и сбытовые (артели, кооперативы, товарищества, общества т.п.) и потребительские товарищества разного толка. Все эти организации имели различную степень и уровень взаимодействия, но одну прочную интеграционную природу – взаимопомощь всех членов конкретной организации в обеспечении поставленных задач. Отраслевое кооперативное движение развивалось именно на базе этих фундаментальных направлений. Для их полноценной и законной деятельности конечно же была необходима правовая и нормативная база, которая начала зарождаться во второй половине 90-х гг. XIX в. как общая для всех отраслей сельскохозяйственного производства и переработки и частная для некоторых отраслевых специализаций.

После известных событий 1891–92 г. гг. связанных с

неурожаем и голодом, правительство все больше рассматривала вопросы связанные с кооперацией и главным образом с производственным земледельческим процессом крестьянского сословия. Всем становилось очевидно, что не хватает мелкого кредита субсидирующего один из главных производственных процессов – земледельческий, не говоря уже об остальных отраслях хозяйствования – скотоводстве, рыболовстве и переработке всех видов сельскохозяйственного сырья. Не помогли даже всякого рода "прасолы", "шабаи" и "кулаки", которые выполняя посреднические функции между производителями и рынком, всячески старались субсидировать производство, что порой приводило к искажению самой идеи финансирования сельскохозяйственного процесса и закабалению беднейших слоев крестьянства со стороны различного рода "сельских финансистов".

В ходе межведомственного взаимодействия у властей родилась идея организации кредитных учреждений по типу "союзов заемщиков", которые отождествлялись с "добровольными или приуроченными к хозяйственным и административным общественным единицам", т.е. и кооперативные и сословно-общественные заведения. [6]

Эта идея была заимствована, как и многие кооперативные идеи, из Запада. Прусский священник Райффейзен, который ввел в 40-х гг. XIX в. в немецкой деревни ссудные товарищества, по словам Чаянова " в основу своего кредитного союза хозяйств положил начало круговой и взаимной ответственности всех членов союза всем своим достоянием по обязательствам союза." [4] Российские власти были не далеки от этого, с разницей лишь в том, что государство брало на себя обязательства помогать создавать кредитные товарищества с помощью бюджетных средств. Так в дополнении к Уставу Государственного Банка от 6 июня 1892 г. [7] 1 июня 1895 г. было принято "Положение об учреждениях мелкого кредита". [8] В положении говорилось: "Учреждение мелкого кредита (ст.1) имеет целью доставление малодостаточным лицам, сельским или станичным обществам, а также товариществам, артелям и другим подобным союзам, действующим на основании утвержденных для них уставов и правил или на основании письменных договоров, – возможности: а) получать на необременительных условиях ссуды для удовлетворения хозяйственных потребностей, и б) помещать сбережения для приращения процентов" [8, Ст.2]. Как видим за этой краткой лаконичной формулировкой в пункте "а)" государство подразумевало широкий спектр финансовых услуг, конкретизирую лишь только одну услугу (пункт "б"). Это давало также возможность для бюрократических проволочек и отказов со стороны банковских чиновников. Возможно поэтому финансирование крестьянских хозяйств, особенно бедных в конце 90-х гг., не выглядело уж настолько эффективным. В связи с этим и после очередных событий в стране (неурожайные 1901–1902 г.г., анализ Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности 1902 г.) [9] правительство сочло необходимым в июне 1904 г. издать "Положение об учреждениях мелкого кредита" в новой редакции, по которой: "Учреждения мелкого кредита имеют целью облегчать сельским хозяевам, земледельцам, ремесленникам и промышленникам, равно как образуемым артелям, товариществам, а также волостным, сельским и станичным обществам и крестьянским товариществам производство хозяйственных оборотов и улучшений, а также приобретение инвентаря, – снабжением их необходимыми для того денежными средствами на банковских основаниях и принятием на себя посредничества по их оборотам". [10] Кроме уже определенных в законе 1895 г. учреждений мелкого кредита: 1) кредитные товарищества, 2) ссудо-сберегательные товарищества и кассы и 3) сельские, волостные или станичные банки и кассы [11, Ст.1], в новом законе 1904 г. к учреждениям мелкого кредита также относились: 1) вспомогательные и сберегательные кассы бывших государственных крестьян, 2) сельские банки и 3) другие тому подобные учреждения, предназначенные для указанной в ст. 1 цели. [10, Ст.2] То есть государство задействуя земский потенциал, явно пыталось расширить возможности финансирования крестьянского производственного процесса. В мае 1905 г. Государственный Совет посчитал необходимым, что для образования основ-

ных капиталов учреждений мелкого кредита необходимо кроме государственных и земских средств привлекать средства от общественных и частных учреждений, а также частных лиц. [11] Таким образом в финансовую кооперацию были допущен общественный и частный капитал, что конечно же с одной стороны расширяло возможности кредитования нуждающихся крестьян, а с другой – вносило в некоторые сельские ссудо-сберегательные кассы элемент финансовой состязательности между государством, земством, частными и общественными учреждениями.

Все эти законодательные акты были одинаково направлены на развитие всех отраслей сельского хозяйства, если не считать выделения в особое направление финансирования закупок сельскохозяйственного инвентаря, что было вполне объяснимо в связи с расширением деловой активности земских складов сельскохозяйственной техники. В сентябре 1905 г. Министерством Финансов был учрежден "Образцовый устав кредитного товарищества" по которому кредитное товарищество "имело целью облегчить своим членам-товарищам производство хозяйственных оборотов и улучшений, а также приобретение инвентаря, посредством выдачи ссуд и принятия на себя посредничества по хозяйственным оборотам товарищества." [12] В то же время 14 сентября 1905 г. с подобной целью Минфином был учрежден и Образцовый Устав о Ссудо-сберегательном товариществе. [12] Одновременно в том же ведомстве разработаны правила о ссудах, обеспеченных движимым имуществом: 1) принимаемым товариществом на хранение и 2) оставляемым в пользование заемщиком [3, С.284–285.], а также правила для выдачи кредитными товариществами, на средства Государственного Банка, ссуд под залог хлеба и других сельскохозяйственных продуктов. [3, С.286–292.] Характерно, что совместно с Государственным Банком (Управлением по делам мелкого кредита) российскими Страховыми Обществами были выработаны условия, которые предоставляли ряд льгот по страхованию хлебных залогов в кредитных товариществах. [3 С.292.] Все эти нормативные документы позволяли конкретизировать статьи закона об учреждениях мелкого кредита для его точного исполнения, а главное предоставляли более широкий спектр той помощи, которую оказывали как отдельным крестьянским хозяйствам, так и кооперативным организациям. К 1 октября 1903 г. в России было зарегистрировано 936 ссудо-сберегательных и 340 кредитных товариществ. [6, С.73] Всех же кредитных товариществ, главным образом крестьянских к 1917 г. насчитывалось не менее 15 000 с числом членов в 10 млн. человек, в отличии например от Германии, где таких товариществ было к этому времени около 20 000. [13] Такой показатель говорил о том, что стремление крестьянина к среднему и зажиточному уровню, которые как раз и пользовались коммерческим кредитом в товариществах, было в России достаточно высоким.

Действовавшие стихийно образованные разного рода кооперативные образования начиная с 70-х гг. XIX в. и позднее в 80–90-е гг. не имели полноценной законода-

тельной и правовой базы. Первыми кооперативными организациями, после мелкого кредита, кем правительство сочло нужным заняться были потребительские общества, которые ранее рассматривались властями наравне с благотворительными учреждениями. [14] Поэтому 13 мая 1897 г. совместно с членами различных обществ был разработан и утвержден "Нормальный" устав потребительских обществ. [15] Главной целью потребительских обществ было "доставление своим членам по возможно дешевой цене или по умеренным рыночным ценам различных предметов потребления и домашнего обихода и предоставление своим членам возможности из прибыли от операций общества делать сбережения." Как видим цель главная потребительских обществ в совместных закупках различного рода товаров не имело ничего общего с сельскохозяйственным производством вообще, а тем более с отраслевой специализацией. Средства общества складывались из оборотного капитала (вступительные и паевые взносы и займы) и запасного капиталов (ежегодные отчисления от прибылей). С развитием количественного и качественного составов сельских потребительских обществ, возможности их возрастали. Это позволяло уже 1910-е гг. некоторым сельским обществам направлять часть средств на социальные нужды. Например, Кулыжный утверждал, что "потребительские общества Черниговской губ., обороты которых значительно меньше среднего оборота для сельских обществ России, через три года своего существования дают возможность селу на полученные, благодаря обществу, сбережения, уходившие раньше в карманы торговцев, содержать в селе школу." [1, С.78]

Намного ближе к производственной сельскохозяйственной сфере стояли сельскохозяйственные товарищества и общества. "Нормальный" устав товариществ по инициативе ИМОСХ был разработан в МЗ и ГИ 30 июня 1897 г. [16] Главная цель сельскохозяйственных товариществ состояла в том, чтобы всячески помогать сельским хозяевам "в приобретении необходимых им продуктов потребления и всех вообще требующихся в сельскохозяйственной промышленности предметов, а также в выгодном сбыте произведений их хозяйств в сыром или переработанном виде, устраивая, в случае необходимости, сельскохозяйственные производства для переработки сырых продуктов местных хозяев." Кроме этого товарищества могли выдавать своим членам ссуды под обеспечение товарами, которые принимались на комиссию для продажи, а также получать ссуды под те же товары в различных кредитных учреждениях, а также исполнять всякие поручения своих членов. То есть товарищества представляли из себя вполне универсальные кооперативные образования, в которых совмещались кредитные, производительные, сбытовые и потребительские функции. Средства товарищества формировались из операционных и запасных капиталов. Членами их могли стать как землевладельцы, арендаторы, управляющие помещичьими имениями, так и "вообще лица, а также общества и учреждения занимающиеся сельским хозяйством в районе действия товарищества". Специальных

оговорок на отраслевую специализацию в уставе прописано не было, что делало его универсальным для всех отраслевых производств.

Сельскохозяйственные общества возникли еще до 1861 г. в виде помещичьих ассоциаций для научных практических исследований и пропаганды передовых агрономических знаний. С изменением землеустроительной политики, с развитием крестьянских хозяйств, с появлением на рынке более широкого спектра производителей и торговцев, у правительства возникла идея создания местных сельскохозяйственных обществ, которые бы на практике применяли накапливающийся опыт в отдельных местностях со своими укладами, природно-климатическими и землеустроительными особенностями. Так разработанный в МЗ и ГИ и поддержанный в Комитете Министров 13 февраля 1898 г. Высочайше было утверждено положение об издании Нормального Устава местных сельскохозяйственных обществ, который был введен после утверждения МЗ и ГИ в действие 28 февраля 1898 г. [17] В законе говорилось, что "местные сельскохозяйственные общества могут ставить своею задачею содействие: или сельскому хозяйству вообще, или отдельным его отраслям, с соответствующим в этом последнем случае, изменением той части Устава, где излагаются цель общества и способы ее осуществления." [17, Ст. II] По Уставу согласно раздела I. "Цель общества и способы ее осуществления, его права и обязанности" в §2 для достижения целей обществу предоставлялось право: 1) изучать положение различных отраслей сельского хозяйства и выяснять хозяйственные нужды и потребности, путем совместного обсуждения относящихся сюда вопросов на периодически созываемых собраниях своих членов, на сельскохозяйственных беседах и съездах, а также снаряжать экспедиции и экскурсии как для обозрения хозяйств своих членов, так и вообще для всякого рода сельскохозяйственных исследований." [18] Как видим Общество могло изучать положение различных отраслей теоретическими и практическими методами. Далее в Уставе конкретизировались с помощью каких механизмов можно добиваться поставленных целей: "3) заботиться о выработке наиболее правильных способов ведения хозяйства, производя испытания приемов культур, принятых в других местностях, как в России, так и за границей; для распространения тех из них, которые окажутся полезными для местных хозяев, устраивая конкурсы земледельческих машин, орудий, упряжек и т.п., учреждая опытные станции и поля, фермы, сады и питомники и проч...." [18, п.3] А также 4) "способствовать хозяевам в правильной постановке их сельскохозяйственных предприятий полезными указаниями и рекомендациями и принимать на себя посредничество по снабжению хозяев нужными в хозяйстве предметами и по сбыту произведений их хозяйств, открывая с этой целью справочно-коммиссионные бюро, сельскохозяйственные склады и т.п. и 5) устраивать выставки, аукционы и поощрять труды и заслуги на сельскохозяйственном поприще присуждением медалей и других почетных наград." [18, пп.4 и 5.] Членами Общества могли быть любые совершенно лет-

ние лица занимающиеся или интересующиеся сельским хозяйством. Членские взносы были достаточно умеренными: вступительный 25 коп., затем в кассу общества члены ежегодно вносили 1 руб., а также можно было внести сразу 25 руб., что давало право пожизненного звания действительного члена Общества [19]. Таким образом Нормальный Устав местных сельскохозяйственных обществ впервые уделил внимание властей именно отраслевому изучению на местах, выработав и предоставив членам обществ весь спектр теоретических и практических способов, форм и методов работы по этому направлению.

Артельные образования, как одна из распространенных форм крестьянской и ремесленной кооперации реально сложились еще в конце 60-х гг. в Америке и Европе. Об этом достаточно подробно писал Н.В. Верещагин, описывая артельные сыроварни в Америке. [20] В России артели в дореформенное время, а также и в после реформенное в 70–90-е гг. вели свою деятельность не имея единого законодательного положения, которое бы отображало все многообразие их деятельности в различных отраслях сельского хозяйства и переработки. Как отмечал А.П. Корелин в своем труде: "...все нормативные акты об артелях были разбросаны по всему Своду законов Российской империи и отдельные их статьи часто совершенно не согласовались между собой, не охватывая всех видов и форм ассоциаций подобного рода ... многие из них вообще действовали на договорной основе или на основе обычного права, их внутренняя жизнь никак не регулировалась, статус не был определен. [6, С.82.] Поэтому во второй половине 90-х гг. в министерстве было сформировано особое совещание по этому вопросу, которое к 1899 г. разработало проект закона об артелях трудовых или трудовых товариществах. Именно он лег в основу Высочайше утвержденного Положения от 1 июня 1902 г. [21] В Положении говорилось, что "артелью трудовою признается товарищество, образовавшееся для производства определенных работ или промыслов, а также для отправления служб и должностей, личным трудом участников, за общий их счет и с круговою их порукою." [21, Ст.1] Под этой формулировкой власти понимали широкий спектр артельной профессиональной кооперации: от кустарных промыслов до земледельческих, сельскохозяйственных работ, где главной особенностью должно было быть личное трудовое участие участника артели. То есть закон не предусматривал отраслевой специализации. Поэтому в дальнейшем артельщики для конкретизации своей профессиональной деятельности пользовались либо письменными договорами на основании Устава Торгового [22] либо Положением 1895 г. об учреждении мелкого кредита. [8, Ст.2] Однако и в них также четко не прописывались отраслевые особенности. Скорее всего тенденция к универсализму в законодательской деятельности было главным в работе Государственного Совета и Министерства финансов. Поэтому, земству на местах приходилось не совсем просто разобраться в поступавших из центра законах, когда касалось дело правового статуса конкретной артели. Как отмечал народ-

ник и публицист Фаресов А.И. "Часто в следствии незнакомства самой администрации с артельным законодательством, она препятствует возникновению этих артелей по простому письменному соглашению в волостном правлении, а требует особо утвержденных уставов. Были случаи, что артели успевали разориться прежде, чем выяснялся вопрос об их праве." [23] В своем труде автор приводит пример Артельного договора для земледельческих артелей, где в Ст.1 говорится: "Всю нашу землю наделенную и арендную, какая имеется у нас в настоящее время или будет впоследствии, весь рабочий скот и все земледельческие орудия и вообще все наше хозяйство соединим в одно для общего и совместного пользования всей артели, не оставляя ничего для себя; все артельное имущество есть собственность всей артели, – никто без согласия артели не может распоряжаться им; отдельного хозяйства не должно быть ни коим образом ни у кого из нас, – все должно быть общее" [23, С.22]. Обобществлению также подлежал скот. Далее в договоре в Ст.4. прописывалось: "Весь урожай артельного посева в один избранный нами артельный двор и после молотбы зерно распределяется следующим образом: 1) оставляется на посев и харчи; 2) на уплату артельных долгов; 3) для запаса на всякий случай, если урожай позволит; 4) остальной хлеб распределяется между всеми членами артели по числу рабочих душ – (полных рабочих, полурбочих и треть – рабочих); причем из причитающихся долей отдельным членам артели высчитывается необходимое количество на пополнение долгов их собственно артели; за частные же долги каждого члена артели, артель не отвечает. Для нашей выгоды вся артель продает свой хлеб сообща, а не отдельно каждый или совместно с другими артелями, в одной партии, – чем больше партия хлеба, тем больше цену можно взять." [23, С.23] В договоре также прописывались статьи относящиеся к общему артельному двору, вспомогательной кассе для пополнения запасного капитала артели, возможности создать вместе с другими артелями потребительскую артель для закупки различных товаров, а также должность артельного старосты. Как правило такой договор заключалось между крестьянами не менее чем на пять лет, что давало возможность на практике получить реальную, трудовую интеграцию земледельцев на самых тесных, взаимовыгодных условиях. Договор подписывался местным волостным правлением или нотариусом, после чего артель являлась законной.

Чаянов А.В. под трудовые земледельческие артели подкладывал наукообразный термин "интегральная сельскохозяйственная кооперация", что по мнению многих авторов кооперативного движения рассматривалось как "единственной совершенной формой кооперации, рассматривая другие формы только как постепенное к ней приближение". [4, С. 301–302.]

Реформы 1906 г. в сфере крестьянского землепользования и развития новой, хуторско-отрубной системы хозяйствования вызвали у правительства интерес к начавшейся по всей стране интеграции мелких хозяйств в разных отраслях. Это послужило для разработки в Глав-

ном Управлении Земледелия и Землеустройства (ГУЗиЗ) нормативной базы для такой кооперации. Так 18 ноября 1908 г. Товарищем Главноуправляющего ГУЗиЗ был подписан Нормальный Устав мелких сельскохозяйственных товариществ. [24] Основной целью мелких товариществ было: "1) приобретение нужных в сельском хозяйстве предметов, а также в сбыте сельскохозяйственных произведений и в технической обработке их в устраиваемых и содержимых на общий счет заведениях, и 2) в улучшении хозяйств членов товарищества путем совместного обсуждения и приведения в исполнение соответствующих мер". Товарищества организованные по этому уставу создавались главным образом для сбыта и переработки продуктов сельского хозяйства: зерновых хлебов, молочных продуктов, яиц, плодов и овощей, для устройства товарищеских мельниц, просорушек, маслобойных, крахмальных заводов и проч. Учредителями такого товарищества могли быть 6–8 местных крестьян. Если товарищество было большое (например 50 членов), то ежегодный членский взнос устанавливался в размере 10 руб., при этом в § 10 Устава говорилось, что 1/10 часть этого взноса отчисляется на составление оборотного капитала товарищества, остальная часть взносов расходуется на текущие нужды. [24, С.5] Разрешение на открытие подобных товариществ давали губернаторы. По уставу 1908 г. сельскохозяйственные товарищества имели право принимать в число своих членов другие сельскохозяйственные товарищества, а также и вступать в более крупные товарищества. [24, С.8] Таким образом Нормальный Устав 1908 г. создавал более конкретную нормативную базу для создания отраслевой кооперации.

Разные кооперативные образования (артели, кооперативы, товарищества) устраивались по артельному договору или по уставу о сельскохозяйственных товариществах, который будущие кооператоры всегда могли получить в Совете кооперативных съездов. Уставы товариществ или кооперативов в каждой конкретной отрасли выработывались при Советах Съездах представителей, например льняного дела или мукомольного, или Отделом сельской экономики и сельскохозяйственной статистики МЗ и ГИ, в дальнейшем ГУЗиЗ. Так, например, Устав Товарищества виноградарей собственников южного берега Крыма был разработан в Отделе сельской экономики и сельскохозяйственной статистики и утвержден Министром земледелия и Государственных имуществ 5 июля 1896 г. [25] Товарищество имело "целью содействовать развитию виноградарства и виноделия на южном берегу Крыма, для чего оно озабочивается: а) распространением южнобережских вино, б) организацией, на правильных началах, выдержки и сбыта вина и побочных продуктов виноградарства и виноделия, и в) распространением улучшенных приемов виноградной культуры и ухода за вином." [25, §1.] В уставе также подробно прописывались: состав Товарищества, права и обязанности членов, средства товарищества, управление делами Товарищества (собрания, правление, наблюдательный комитет, приемная комиссия), распределение прибылей, разбор спо-

ров по делам Товарищества, ответственность и прекращение действий его. По такому принципу разрабатывались практически все уставы специализированных товариществ в той или иной отрасли. Например, в проекте 1898 г. Киевского товарищества пчеловодов и шелководов главной целью было: "приобретение и сбыт продуктов пчеловодства и шелководства в сыром или переработанном виде, устраивая в случае надобности для этой цели: пасеки, шелководни и технические производства. Товарищество имеет право устраивать фабрики и заводы для окончательной переработки продуктов пчеловодства и шелководства". [26] Кроме этого товарищество имело право выдавать и получать ссуды под обеспечение продуктами пчеловодства и шелководства.

Наиболее полным с точки зрения современных на тот исторический период всех возможностей развития, деятельности и прав считается принятое Временным правительством 20 марта 1917 г. и введенное в действие с 1 мая "Положение о кооперативных товариществах и их союзах". [27] Кстати, это основной закон о кооперации с некоторыми изменениями и дополнениями действовал в СССР вплоть до конца 1930–х гг. Согласно этого нормативного документа "к числу кооперативных товариществ принадлежит: товарищества кредитные и ссудо-сберегательные; потребительные общества; товарищества для производства, по совместной закупке, сбыту, транспорту и хранению товаров, для совместного пользования средствами производства, для переработки продуктов хозяйства, страховые, для совместного приобретения и пользования землей, строительные; общества для удовлетворения жилищных нужд; трудовые и биржевые артели, а равно и другие подобные товарищества и общества и товарищества смешанных типов". [27, Гл.1] Теперь для учреждения кооператив не требовалось разрешение власти. При этом вновь созданное товарищество заносилось в общероссийский реестр товариществ, а выработанный устав в трех экземплярах предоставлялся окружному суду по месту пребывания правления товарищества, другой отправлялся учредителям. В месячный срок окружной суд либо регистрировал товарищество, либо давал мотивированный отказ от регистрации и внесения в реестр. О состоявшемся внесении товарищества в реестр окружной суд публиковал в "Сенатских ведомостях." То есть утраивалась разрешительная функция государства в виде произвола местных чиновников по отношению к кооперативным образованиям, а узаконивалась лишь уведомительная. Закон разрешал товариществам вступать в уже созданные союзы и образовывать новые. Отрицательно стороной закона было то, что в Положении больше всего уделялось потребительской кооперации, как наиболее распространенной в стране в ущерб иным видам. Положение также давало возможности для созыва местных и региональных кооперативных съездов на вполне законных основаниях исключая административные препятствия. Также в Положение давался список сведений из 14 пунктов, по которым теперь разрабатывались стандартные уставы товариществ. Создававшиеся позже специализированные товарищества в конкретных

отраслях конечно руководствовались этим Положением. Например, в ГУЗИЗ был выработан Устав сельскохозяйственного плодово-овощного товарищества и другие уставы. [28]

Таким образом, начавшийся в середине 90-х гг. XIX в. процесс формирования законодательной и нормативной базы для развития кооперативного движения в России к 1917 г. вышел на вполне современный уровень всех видов интеграции, правовой основы и стандартизации нормативных документов, что конечно же не могло не отразиться на взаимодействии членов кооперативных организаций. Если учесть, что многие кооперативы, особенно в молочной промышленности, имели 1910-е гг. своим в составе представителей различных порой конкурирующих в социальном и экономическом плане сословий. При этом надо сказать, что власти так и не смогли выработать

специализированного кооперативного закона, который бы касался непосредственно сельскохозяйственных отраслей и переработки. В законотворчестве приветствовалась скорее корпоративная, видовая направленность (имеется ввиду производство, сбыт, кредитование, потребительская составляющая) чем отраслевая. Хотя если быть до конца объективным, то законодателям не хватало профессионализма в области аграрного и промышленного законодательного мышления, чтобы в общих законах более детально прописать отраслевые различия и возможности. Лишь нормативные документы (Уставы, договора, соглашения и пр.), которые разрабатывались в министерствах и ведомствах на основе общих кооперативных законов более способствовали правовой обеспеченности отраслевых кооперативных образований, что конечно же благоприятным образом сказывалось на отраслевом развитии в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулыжный А.Е. Деревенская кооперация. Пг., 1918;
2. Кулыжный А.Е. Союзы и крестьянство. (Справочник по кооперации). Полтава, 1913;
3. Тотомианц В.Ф. Сельскохозяйственная кооперация. очерки с приложением уставов. Изд. 2-е. СПб., 1911;
4. Чаянов А.В. Основные идеи и формы организации Крестьянской Кооперации. М., 1919;
5. Туган-Барановский М.И. Социальные основы кооперации. М., 1989;
6. Корелин А.П. Кооперация и кооперативное движение в России 1860–1917 гг. М., 2009. и другие.
7. ЗПСЗ. Т. XIV. № 10767. – Июня 6. Высоч. утв. Устав Государственного Банка.
8. ЗПСЗ. Т. XV. № 11756. – Июня 1. Высоч. утв. Положение об учреждениях мелкого кредита.
9. Львов Н. Н. и Стахович А. А. Нужды деревни по работам комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Т. 1–2. СПб., 1904.
10. ЗПСЗ. Т. XIV. Ч. 1. № 24737 – Июня 7. Высоч. утвержд. Положение об учреждениях мелкого кредита. Ст. 1.
11. ЗПСЗ. Т. XXV. Ч. 1. № 26311. – Мая 30. Высоч. утв. мнение Гос. Сов. (Собр. Узак. 1905 г. Июля 15, Отд. 1., ст. 1084) – О разрешении учреждениям мелкого кредита получать ссуды на образование основных капиталов от общественных и частных учреждений, а также частных лиц.
12. Собр. Узак. и Расп. Прав. от 9 декабря 1905 г. № 51.
13. Степанов И. Кооперация в земледелии и в промышленности. М., 1917. С. 7.
14. См.: СЗРИ. Т. XIII. Устав об общественном призрении. Ст. 443.
15. Устав потребительских обществ 13 мая 1897 г. СПб., 1897.
16. СЗРИ. Т. XII. Ч. 2. Устав Сельского хозяйства. Ст. 45–46 (по продолж. 1906 г.)
17. ЗПСЗ. Т. XVIII. Ч. 1. № 15032. – Февраля 13. Высоч. утв. положение Комитета Министров (Собр. Узак. 1898 г. Июня 16, ст. 894.) – Об утверждении Нормального Устава для местных сельскохозяйственных Обществ.
18. ЗПСЗ. Т. XVIII. Ч. 2. (Штаты и табели). Утвержденный, 28 Февраля 1898 года, Министерством Земледелия и Государственных Имуществ Нормальный устав для местных сельскохозяйственных обществ. Разд. I. § 2. п. 1
19. Устав сельскохозяйственных обществ 28 февраля 1898 года. СПб., 1898.
20. Верещагин Н.В. Артельные сыроварни в Новом Свете. СПб., 1870.
21. ЗПСЗ. Т. XXII. Ч. 1. № 21550. – Июня 1. Высоч. утв. Положение об артелях трудовых.
22. СЗРИ. Т. X. Ч. 1. Ст. 1528–1530; Т. XI, Ч. II. Ст. 89–91. Устава Торгового.
23. Фаресов А.И. Земледельческая и ремесленная кооперация в России. СПб., 1902. С. 9.
24. Как основать и вести сельскохозяйственное товарищество по нормальному уставу 18-го ноября 1908 г. Харьков, 1910. С. 3.
25. Устав Товарищества виноградарей-собственников Южного берега Крыма. Одесса, 1896.
26. Проект устава Киевского Товарищества пчеловодов и шелководов. Киев., 1898.
27. Положение о кооперативных товариществах и их союзах. Собр. Узак. 1917 г. 1 Отд., № 72. Ст. 414. Разд. 1. Гл. 1
28. Устав Товарищества сельскохозяйственного плодово-овощного товарищества. М. б. г.

СТАНОВЛЕНИЕ МАССОВОГО ТУРИЗМА В КРЫМУ (КОНЕЦ XIX - НАЧ. XX ВВ.)

THE ADVENT OF MASS TOURISM IN CRIMEA (END OF XIX - EARLY XX CENTURIES)

E. Rudenko

Annotation

The study comprehensively studied and reconstructed the process of formation of mass tourism on the Crimean peninsula in the late XIX – XX centuries. Particular attention is paid to the active policy of the Russian Empire in the merger and the initial development of the peninsula. Materials of guides and documents of a personal origin. The relevance of this work is due to the fact that based on the analysis of factual material to recreate the initial phase of development of resort and tourist complex is Crimea.

Keywords: Crimea, mass tourism, travel, monuments, guide.

Руденко Елена Николаевна

*Крымский федеральный
университет им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь*

Аннотация

В исследовании комплексно изучен и реконструирован процесс становления массового туризма на Крымском полуострове в конце XIX – XX вв. Особое внимание уделяется активной политике Российской империи в присоединении и начальном освоении полуострова. Представлены материалы путеводителей и документов личного происхождения. Актуальность данной работы обусловлена тем, что на основе анализа фактического материала воссоздать начальный этап становления курортно-туристического комплекса Крыма.

Ключевые слова:

Крым, массовый туризм, путешествие, памятники, путеводитель.

В настоящее время туризм стал определяющим фактором социальной, экономической и культурной интеграции. Жизнь современного человека трудно представить без увлекательных путешествий в поисках чего-либо неизведанного и неповторимого, в особенности, если туристическая индустрия предоставляет широкий выбор стран на любой вкус. Этот выбор зависит, прежде всего, от мотивации человека, которая определяет вектор направления поездки: от культурно-познавательной до социально-экономической. Безусловным остается тот факт, что любая туристическая деятельность – это путешествие, а каждый турист – "Homo viator" (человек, который путешествует). Исторически сложилось так, что в человеческой ментальности лежит желание путешествовать на встречу с чем-то отличным от привычного, понять его, приспособиться к нему, расширить свой кругозор [1, с. 28].

В конце XVIII века освоению Крымского полуострова способствовала активная политика Российской империи, задача которой заключалась в формировании фонда государственных земель, в их продаже во владение торгово-промышленной буржуазии с целью инвестиционного развития черноморской торговли, и укреплении южных границ [2, с. 56]. Слова русского путешественника Н. С. Всеволожского являются подтверждением этому: "Крым, сам собою, и в политическом отношении, страна необхо-

димая для России. Во-первых, это ключ Азовского моря; он держит под своею властью всю торговлю Таганрога, Тамани и части полуденной России. Во-вторых, гавани его бесценны для нас, и в одной из них весь Черноморский флот помещается безопасно и утверждает за нами владычество Черного моря. Во всех своих частях, Крымский полуостров имеет начала внутреннего благосостояния. Даже в степной или верхней части, соленые озера и богатые пастбища для нас источники богатства" [3, с. 80]. Освоение этого живописного и плодородного региона для Екатерины II не представляло особых проблем, благодаря тому, что некогда сильное экономически и политически Крымское ханство было ослаблено, и уже ничто не могло помешать Российской империи расширять свои границы на юг.

Знаменательный манифест Екатерины II от 8 апреля 1783 года "О принятии полуострова Крымского, острова Тамани и всей Кубанской стороны под Российскую державу" надолго включил Крым в сферу русских социально-экономических отношений. Присоединение и освоение полуострова было главной составляющей формирования общего пространства Российской империи как многонационального государства.

В центре внимания Екатерины II стояли следующие задачи: обеспечить безопасность южных областей и вы-

ход к Черному морю. Императрица указом от 10 февраля 1784 года повелела основать на Крымском полуострове военный порт с адмиралтейством, верфью, крепостью и сделать его военным городом. Была учреждена Таврическая область под управлением назначенного президентом военной коллегии Г. А. Потемкина, которая состояла из Крымского полуострова и Тамани. В начале 1784 года был заложен порт-крепость, названный Екатериной II Севастополем – "Величественным городом" [4, с. 190]. 22 февраля 1784 года Севастополь, Феодосия и Херсон были объявлены открытыми городами для всех народов, дружественных Российской империи.

Российская администрация решала проблему заселения "полуденного края" путем привлечения поселенцев с предоставлением им ряда привилегий. Военные освождались от уплаты каких-либо податей. Ученый Шарль-Жильбер Ромм, посетивший Крым в 1786 году, отмечал создание специальных солдатских слобод, отличающихся небольшой численностью [2, с. 55]. Остальные поселенцы – беглые крестьяне, казаки, иностранцы – имели льготы, регламентируемые русским правительством. В силу экономических, политических и религиозных причин иностранцы (греки, немцы, итальянцы, болгары, чехи, сербы, поляки, молдаване и другие поселенцы) переселялись на крымские земли. Российское правительство поддерживало переселение иностранных колонистов – они в большинстве своём стояли на более высоком уровне социально-экономического развития, использовали усовершенствованные орудия труда и прогрессивные сельскохозяйственные технологии. Судьба переселенцев зависела от того, сумеют ли они адаптироваться среди местного населения. Они быстро определили своё место в экономической и культурной сферах нового региона. Для мирного сосуществования представители разных национальностей и конфессий наладили хозяйственные, социальные и культурные связи.

С конца XVIII века курортное освоение Южного берега Крыма стало приоритетным среди экономических задач Российской империи. С одной стороны, курорты создавались для получения прибыли в русскую казну, а с другой – это было свидетельством вхождения России в круг стран, которые на основании появления собственных курортных местностей занимали не последнее место цивилизованном мире [5, с. 7].

Стоит отметить, что Крым после вхождения в состав Российской империи не сразу получил статус рекреационного региона. Лучшими для земледелия считались земли Южного берега Крыма. И. М. Муравьев-Апостол, посетивший юг полуострова в 1820 году, дал весомые подтверждения этому: "Слишком много встречал я в Тавриде таковых вообразительных усадеб, принадлежащих помещикам, которые, заняв место, не заботятся о том,

чтобы рука трудолюбия образовала оное к пользе их и общества: это пустоши, еще ожидающие возделания от виноградаря или садовника, <...> пространство, осужденное на бесполезность" [6, с. 162].

Екатерина II передала в пользование своим сановникам 288 тысяч десятин земли, которые почти не регистрировались, а документация велась не слаженно [5, с. 15]. Поэтому повсеместно происходили столкновения между действительными хозяевами приобретенных участков и, незаконно поселившимися ими, людьми. Новые владельцы не спешили наводить порядки на подаренной территории, а чаще всего оставляли ее на произвол судьбы. Сущность данной проблемы Н. С. Всеволожский находит в том, что "Полуденный берег, эта Италия России, заключает в себе все, что может усладить жизнь и доставить спокойствие человеку. Чего же недостает Крыму? Людей ... общества! Крым слишком отдален от столиц; ничто не привлекает туда селиться богатых. Следовательно, капиталы не проникают на полуостров и не дают способа развиваться промышленности, земледелию, наукам, художествам, этим источникам внутреннего изобилия, богатства и просвещения" [3, с. 80]. Не удивительно, что через тридцать лет после присоединения к Российской империи юг Крыма была в таком неприглядном виде.

Автор одного из лучших "Путеводителей по Крыму для путешественников" второй половины XIX века М. А. Соногорова сообщала туристам о достаточно скудной информированности общества о Южной части Российской империи в XVIII веке. Она задавалась вопросом: "Кто из русских путешественников заботился о нем [Крыме], зная что-нибудь до последнего времени? Несчастливая война на время сделала его предметом внимания России, но и самое это внимание было более отрицательного характера. Да и что было издано относительно Крыма? Лишь сухие ученые исследования, весьма почтенные, но порою весьма скучные, да и то больше научные работы заезжих иностранцев, либо две-три фельетонные мелочи" [7, с. 2].

Решающим этапом в освоении полуострова стали события Крымской войны 1853–1856 гг., которые послужили началом новой эпохи в его курортном развитии. С этого времени увеличился интерес российской и европейской общественности к изучению и исследованию Крыма, как региона с уникальными историческими и культурными памятниками. Подтверждением последнего являются слова русского путешественника, писателя Д. Соколова, автора книги "Прогулка по Крыму с целью ознакомиться с ним": "После Крымской войны чаще и чаще стал повторяться Крым в речах торгового сословия, и в рассказах простолюдина, словом начал быть более известным, не так как прежде, когда о нем знали только люди

высшего сословия, и близкой ему соседней местности" [8, с. 1].

Становление туризма в Крыму происходило в период романтизма, когда степи, горы и леса полуострова являлись обетованной землей, куда стремились романтики. Литератор Л. Г. Фризман отмечал, что "Таврида, по сути – это воплощение романтической мечты о гармонии между людьми и природой, о любви, очищенной от всех искажающих ее влияний Северной Пальмиры" [1, с. 55]. Туристы ощущали здесь красоту жизни и природы, поэтому количество желающих посетить "благословенный край" и увидеть все его достопримечательности своими глазами со временем только возрастало. Одной из целей большинства приезжающих в Крым был пассивный отдых или лечение. Нельзя не согласиться с М. А. Сосногоровой, что "для русского путешественника с истинно-поэтической душой лучше Крыма не найдется в мире места" [7, с. 3].

Конец XVIII века стал начальным этапом в становлении и развитии туризма на Крымском полуострове. Путешествовать всегда было модно, страсть к странствиям служила признаком пылливости ума, любознательности, это отличительная черта авантюрных и творческих натур. В это время регион посещали преимущественно путешественники-одиночки с научными целями. В научных кругах тогда бытовала мысль о необходимости накопления большого количества знаний из разных отраслей науки.

Первыми были ученые, экспедиции которых финансировались Санкт-Петербургской академией наук, в которой наблюдалась наибольшая концентрация известных исследователей различных регионов Российской империи. Эта научная организация по поручению правительства провела ряд комплексных экспедиций в Крым, которые в соответствии с поставленными задачами делятся на: экспедиции астрономические и географические, и так называемые "физические" ученые путешествия [9, с. 168]. В задачи этих экспедиций входил значительный спектр исследований по изучению географии, истории, экономики, этнографии для определения экономического состояния Крымского полуострова. Безусловно, ученые со всей Российской империи, изучающие прошлое полуострова, его археологию, геологическое строение, флору и фауну, оказываются главными лицами в процессе становления массового туризма на Крымском полуострове.

В 1781–1782 годах академическая экспедиция адъютанта Василия Федоровича Зуева (1754–1794) отправилась на изучение Херсонского края и Крыма [10]. Основными целями В. Ф. Зуева в Крыму стали исследования сельского хозяйства, качество земель, их пригодность для земледелия, садоводства, табаководства; изучение скотоводства, рыбного и звериного промыслов. Резуль-

татами поездки стала "Выписка из путешественных записок Василья Зуева, касающихся до полуострова Крыма 1782 года" [11], в которой сообщалось о социально-экономическом положении Крымского ханства, традициях крымских татар. Эти интересы путешественника объясняются необходимостью выяснения экономических возможностей южных районов, освоение которых входило в первоочередные задачи правительства. Следует отметить, что труд В. Ф. Зуева был настолько важен для развития исторического краеведения полуострова конца XVIII века, что сразу же был опубликован в ведущих научных изданиях Академии наук [12, с. 13].

Следующим популяризатором знаний о Крымском полуострове стал геодезист Географического департамента Академии наук "обсерватор титулярный советник" Федор Осипович Черный (1745–1790). Инициатором путешествия в 1785 году была лично императрица, которая хотела знать географические координаты крымских городов [8, с. 127]. Результатом работы экспедиции Ф. О. Черного стала новая "Генеральная карта Крыма, сочиненная по новейшим наблюдениям" [9, с. 175]. Были определены точные географические координаты наиболее крупных городов Крыма – Перекопа, Евпатории, Севастополя, Феодосии [13].

Не менее важной вехой в изучении географии и этнографии Тавриды стало "Описание всех в Российском государстве обитающих народов, также их житейских обрядов, веры, обыкновений, жилищ, одежды и прочих достопамятностей" [14], опубликованное Иваном Ивановичем Георги в двух изданиях 1776 и 1779 гг.

Физическое описание Таврической области подготовил вице-губернатор К. И. Габлиц (1752–1821) [15]. В 1783–1784 годах опись побережья Крыма от Тарханкута до Боспора Киммерийского проводил капитан 2-ого ранга И. М. Берсенев [16]; его дело продолжил И.И. Биллингс (1761–1806), в 1797–1798 годах составив описание берегов Черного моря в районе Тендры, Очакова, Одессы и устья Днестра [17].

В середине XIX века Крымский полуостров стал настолько популярным курортом, поэтому считалось дурным тоном не приехать сюда. "Крым должен заинтересовать вас во многих отношениях: его роскошная природа, климат, растительность, минеральные богатства – все это своеобразно, нисколько не похоже на остальное русское; затем его прошлое, его исторические воспоминания – да ведь это целый ряд поразительных событий, это сцена с прихотливыми каменными декорациями, среди которых самые разнообразные народы разыгрывали драму истории, начиная чуть не с сотворения мира!" – писала М. А. Сосногорова, призывая русскую общественность увидеть собственными глазами этот удивительный

регион [7, с. 3]. И действительно, творческая интеллигенция приезжала сюда в поисках вдохновения. Здесь побывали Грибоедов, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, И. Бунин, А. И. Куприн, М. Горький, В. Брюсов и многие другие. Некоторые из них обзаводились частными участками. Это были А. П. Чехов, В. Волошин, А. И. Куинджи, К. А. Коровин, а также большинство других писателей и художников. Русская интеллигенция настолько была приятно удивлена красотой Юга России, что достаточно вспомнить слова писателя и поэта Всеволода Михайловича Гаршина, который писал жене следующие строки: "Будет просто преступление, если мы с тобою в будущем году не поедем в это же время или немного позднее сюда вдвоем! Теперь я все здесь знаю, и будет чудесно <...> чувствую себя в блаженном состоянии" [18, с. 386].

Отдельно следует выделить имя светлейшего князя генерал-губернатора Новороссийской губернии М. С. Воронцова. В 1820 году он стал владельцем имения Мартьян близ Никиты и Ай-Даниль. В последнем он посадил большое количество виноградников. В 1824 году Михаил Семенович расположился в Алушке. Спустя пятнадцать лет Южный берег Крыма украсил Алушкинский дворец. Светлейшему князю М. С. Воронцову принадлежит также одно из крупных нововведений на Юге России, а именно, пароходство на Черном море [5, с. 18]. Н. С. Всеволожский с большим почтением писал о том, что "граф Воронцов, нынешний начальник Новороссийский любит и лелеет его как милое свое дитя <...> Он заботится оживить, украсить и, если можно, обогатить Тавриду" [3, с. 82].

Первое впечатление, которое получали путешественники, заключалось в том, что Крым стремительно входил в новую эпоху, которая пришла на смену турецкому владычеству. Отечественные вояжеры оценивали это как возрождение полуострова, как "появление мира там, где еще недавно была пустыня". Как отмечал Н. Надеждин в 1844 году, XIX век стал временем, когда рушились стереотипы. Если в XVIII веке ученые верили в древние тексты, то теперь в современном ему ученом мире появилось больше поводов для сомнений: "столкнулись скептицизм XIX века и легкомысленный догматизм XVII века" [19, с. 5]. Ранее, отмечает исследователь, Северное Причерноморье было "заперто варварством" с четырех сторон, а теперь Скифия превратилась в Новую Россию, и "ничто не мешает пригласить древнего гостя на места, ранее некогда им посещенные и описанные, пройтись с ним рука-в-руку, и оставшиеся от него сказания свести с живой действительной природой" [20, с. 144]. Иностранцы зачастую сравнивали Россию со скалой: "она величавая, прельщающая, но и устрашающая", это "гигант, который склонился к ним головою, глядит на них ясными и умными очами, но готов движением всеобъемлющей руки захватить их и стряхнуть с лица земли". Южная Россия

это – "младший птенец монархии, который с каждым годом стремится более и более к усовершенствованиям" [21, с. 454–455].

Крымский полуостров (особенно Ялта) к концу XIX века стал превращаться в фешенебельный цивилизованный оздоровительный курорт, который был в состоянии конкурировать с большинством курортов Запада. В начале XX века А. Л. Бертье-Делагард справедливо отмечал, что присоединение Крыма привлекло внимание, в первую очередь, ученых и путешественников [22]. Факт незначительной популярности Крыма среди других мест отдыха, способствовал долгому сохранению духа романтики, исходившей от полуострова. Он представлялся "Райским садом" (таким его хотела сделать Екатерина II), отличным от "Пальмиры Севера" Санкт-Петербурга.

Влияние романтизма на мировоззрение путешественников было достаточно сильным, в традиции последнего они конструировали картину мира и использовали его мыслительные категории. Ключевым для европейцев XIX века был принцип историзма, требующего смотреть на движение истории как органический процесс. У всех явлений появилось дополнительное историческое измерение: их надлежало рассматривать в становлении, развитии, расцвете и упадке. В тексте Железнова читаем: "Эта страна, несомненно, была одним из самых первых обиталищ человеческого рода... Развалины зданий, надписи, надгробные камни встречаются здесь почти на каждом шагу... Если вспомнить сколько народов спорили из-за обладания этим клочком земли... Тавры, киммерийцы, скифы, греки, римляне, готфы, гунны, византийцы, каза-ры, русские, половцы, татары, генуэзцы, турки попеременно господствовали на южном берегу Крыма и оставили по себе более или менее ясные следы" [23, с. 6].

С конца XVIII века стала утверждаться тесная связь Крыма с античностью, с историей Древней Греции, которая становилась базовой в русской культурной памяти в противоположность "Крыму-татарскому", который воспринимался как "Чужой", как временное, локальное порождение европейской культуры. Русская литература активно участвовала "восстановлении" античного и средневекового Крыма (связанного со "спасительной" миссией России).

Европейцы, посещавшие Крым, неизменно представляли его своеобразной ориентальной диковинкой. Как справедливо подмечал С. Дикинсон, со времени посещения Крыма императрицей Екатериной II стал закладываться классический русский ориентализм. Россия встретила там восточную культуру, носителями которой были крымские татары – мусульмане. Восточная культура являлась онтологически отличной от христианской Европы, и это отличие легло в основу появления стереотипов,

выражавших "инаковость" [24].

Сама Россия становилась вполне уверенной в себе колониальной державой с имперской идеей, пронизывавшей культурные слои общества. В XIX веке поиск экзотичности Востока уже поддерживался традицией романтизма.

Несмотря на то, что русская администрация, многочисленные переселенцы из русских и украинских губерний Российской империи и других мест Европы, европейская архитектура все больше теснили и разрушали восточную культуру, Крым продолжали перевозить как ориентальный "уголок". Путешественники, как правило, встраивали культуру восточного народа в привычную для европейского сознания стадийную схему социального развития: дикость – варварство – цивилизация. Они оце-

нивали уровень их хозяйственного, социального и культурного развития.

Таким образом, присоединение Крыма к Российской империи в 1783 году и Крымская война 1853–1856 годов послужили толчком для развития социально-экономической жизни государства, а как следствие и ее курортной составляющей. Правительство Екатерины II предприняло комплекс мер, направленных на европеизацию инкорпорированных земель, в ходе которой осуществлялась реорганизация хозяйственной жизни, а также проводилось их активное изучение писателями, общественными и государственными деятелями, учеными. Путевые записки являются неотъемлемым источником как при изучении историко-краеведческого освоения края, так и при изучении средневекового историко-культурного наследия Крыма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фризман Л. Г. Жизнь лирического жанра. Русская элегия от Сумарокова до Некрасова / Л. Г. Фризман. – М., 1973.
2. Бобовникова Л. А. Ж. Ромм и П. Строганов в Крыму / Л. А. Бобовникова // Пилигримы Крыма. Осень – 2000. Путешествия по Крыму, путешественники о Крыме (V Крымская международная научно-практическая конференция). – 2001. – Т. 1. – С. 51–58.
3. Всеволожский Н. В. Путешествие через Южную Россию, Крым и Одессу в Константинополь, Малую Азию, Северную Африку, Мальту, Сицилию, Италию, Южную Францию и Париж в 1836–1837 годах : в 2 т. / Н. В. Всеволожский – М., 1839. – Т. 1. – 495, VI с.; Т. 2. – 524 с.
4. Андреев А. Р. История Крыма / А. Р. Андреев. – М.: Монолит – Евролинец – Традиция, 2002. – 276 с.
5. Мальгин А. В. Русская Ривьера: Курорты, туризм и отдых в Крыму в эпоху империи; конец XVIII – начало XX века / А. В. Мальгин. – Симферополь: Сонат, 2006. – 352 с.
6. Муравьев-Апостол И. М. Путешествие по Тавриде в 1820 г. / И. М. Муравьев-Апостол. – СПб., 1823. – 337 с.
7. Сосногорова М. Путеводитель по Крыму / М. Сосногорова. – 2 изд. – Одесса, 1874. – VI, XIX, 362, 45 с.
8. Соколов Д. Описание его путешествия по Крыму / Д. Соколов. – Одесса, 1869. – 244 с.
9. Непомнящий А. А. Начало научного изучения Крыма / А. А. Непомнящий // Историческое наследие Крыма. – Симферополь, 2008. – № 21. – С. 168 – 195.
10. Зуев В. Ф. Путешественные записки Василья Зуева от С.-Петербурга до Херсона в 1781 и 1782 г. – СПб., 1787.
11. Выписка из путевственных записок Василья Зуева, касающихся до полуострова Крыма. 1782 года // Месяцеслов исторический и географический на 1783 год. – СПб., б/г. – С. 122 – 169.
12. Непомнящий А. А. Записки путешественников и путеводители в развитии исторического краеведения Крыма : последняя треть XVIII – начало XX века / А. А. Непомнящий ; Ин-т украинской археографии и источниковедения им. М. С. Грушевского НАН Украины. – К., 1999. – 212 с. – (Серия : "Научно-справочные издания по истории Украины" ; вып. 46).
13. Курис И. Астрономическое положение городов в Крыму // Записки Одесского общества истории и древностей. – Одесса, 1881. – Т. 12. – С. 427–430.
14. Георги И. Г. Описание всех в Российском государстве обитающих народов, также их житейских обрядов, веры, обыкновений, жилищ, одежды и прочих достопамятностей // И. Г. Георги. – СПб., 1776.
15. Габлиц К. Физическое описание Таврической области, по ее местоположению, и по всем трем царствам природы. – Симферополь, 1795.
16. Аркас В. Описание Ираклийского полуострова и древностей его: Описание Херсонеса // ЗООИД. – 1848. – № 2. – С. 254.
17. Сумароков П. И. Досуги Крымского судьи, или Второе путешествие в Тавриду / П. И. Сумароков. – СПб., 1803. – Ч. 1. – 271 с.; Ч. 2. – 272 с.
18. Гаршин В. М. Полное собрание сочинений / В. М. Гаршин. – М., 1934. – Т. 3. – 500 с.
19. Сабурова Т. А. Социокультурные представления русской интеллигенции первой половины XIX в.: автореф. дисс. д-ра ист. наук. – Омск, 2006. – 30 с.
20. Надеждин Н. Геродотова Скифия, объясненная через сличение с местностями // ЗООИД. – 1844. – № 1. – С. 3–114.
21. Княжевич В. Путешествие по Южной-России И. Г. Коля, с эпиграфом из Овидия // ЗООИД, 1844. – № 1. – С. 400–456.
22. Бертъе-Делагард А. Л. Память о Пушкине в Гурзуфе // Пушкин и его современники: Материалы и исследования. – СПб., 1913. – Вып. 17/18. – С. 79
23. Железнов Н. И. Поездка в Крым в 1870 году // Сельское хозяйство и лесоводство. – 1871. – Ч. CVII. – С. 13–43, Ч. CVIII. – С. 1–17.
24. Dickinson, Sara. Russia's First "Orient": Characterizing the Crimea in 1787 // Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History. – 2002. – Vol. 3. No. 1. – P. 3–5

ЦЕРКОВНО-КАНОНИЧЕСКИЕ И ЭККЛЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ПРОТОПРЕСВИТЕРА МИХАИЛА ПОЛЬСКОГО И ИХ РОЛЬ В ЮРИСДИКЦИОННЫХ СПОРАХ РУССКОЙ ЦЕРКОВНОЙ ЭМИГРАЦИИ

THE CANONICAL AND ECCLESIOLOGICAL VIEWS OF PROTOPRESBYTER MICHAEL POL'SKIY AND THEIR ROLE IN JURISDICTIONAL DISPUTES IN RUSSIAN CHURCH EMIGRATION

V. Suvorov

Annotation

Protopresbyter Michael Pol'skiy is considered one of the main "ideologists" of the Russian Church Abroad, the most intransigent in regard to the Moscow Patriarchate. In the 20th century his works have played an important role in Russian jurisdictional disputes. The article analyses the canonical and ecclesiological views of Archpriest Michael and the feedback from Russian theologians of the "Moscow" and "evlogians" orientations. The author points to the consonance of ideas of FR. Michael separate main themes of Russian theological thought of the 20th century and identifies the distinctive features of his position. The article concludes that the ecclesiological and canonical views of FR. Michael, despite his rejection of the Moscow Patriarchate, largely coincided with its official position. And today the ideas expressed by father Michael played a significant role in the Church debate on many important issues – such as higher management in the Russian Orthodox Church, its relations with state power and with the Constantinople Throne.

Keywords: History of the Church, the Russian Orthodox Church, Russian church emigration, jurisdictional disputes, Orthodox ecclesiology, canon law, Russian theology in the 20th century.

Суворов Вадим Геннадьевич

Протоиерей, магистр естественных наук (МФТИ, 1995), кандидат богословия (МДА, 2006), соискатель степени доктора богословия в Общецерковной докторантуре им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, член Коллегии по рецензированию и экспертной оценке Издательского Совета Русской Православной Церкви, преподаватель Коломенской духовной семинарии

Аннотация

Протопресвитер Михаил Польский долгие годы считался одним из главных "идеологов" Русской Зарубежной Церкви, наиболее непримиримых в отношении Московской Патриархии. В 20 столетии его труды сыграли важную роль в русских юрисдикционных спорах. В статье анализируются церковно-канонические и экклезиологические взгляды прот. М. Польского и отклик на них со стороны русских богословов "московской" и "евлогийской" ориентаций. Автор указывает на созвучие идей Польского отдельным магистральным темам русской богословской мысли 20 столетия и отмечает отличительные черты его позиции. В статье делается вывод, что экклезиологические и канонические воззрения прот. Михаила, несмотря на неприятие им Московской Патриархии, во многом совпали с ее же официальной позицией. Идеи, сформулированные Польским, и сегодня продолжают играть существенную роль в церковной полемике по многим актуальным вопросам – таким как высшее управление в РПЦ, ее отношения с государственной властью, взаимоотношения с Константинопольским Престолом.

Ключевые слова:

История Церкви, Русская Православная Церковь, русская церковная эмиграция, юрисдикционные споры, православная экклезиология, церковное право, русское богословие XX века.

Одну из ключевых ролей в русских юрисдикционных спорах XX века сыграли публикации главного "идеолога" "карловчан" – протопресвитера Михаила Польского (1891–1960), которому принадлежала попытка наиболее развернутого богословско-канонического и исторического обоснования позиций Русской Зарубежной Церкви (см.: [4],[5],[6],[7]). Наиболее системно его аргументация была изложена в книге "Каноническое положение высшей церковной власти в СССР и за границей", вышедшей в Джорданвилле (США) в 1948 [5]. Данная книга, по характеристике "советского" [1, с. 294] ка-

нониста проф. С.В. Троицкого, явилась "самой подробной аполгией Карловацкого раскола, пользуется у карловчан–анастасиевцев" большим авторитетом, как своего рода их "символическая книга" [12, с. 4]. Не секрет, что аргументы, изложенные М. Польским, и сегодня остаются основными у ряда критиков современной Московской Патриархии.

В России протопресвитер Михаил прошел исповеднический путь и на себе испытал всю тяжесть гонений от безбожного большевистского режима. В 1922 году

Польский был арестован, сидел в Соловецком лагере. После побега из ссылки он пробрался через Сибирь в Персию (1930) и был принят в юрисдикцию Русской Заграницей Церкви, верность которой сохранял до конца жизни [3, с. 372–373]. С Польским полемизировали в своих экклезиологических работах прот. Александр Шмеман [13, 14], представлявший "евлогийскую" ветвь русской церковной эмиграции, и проф. С.В. Троицкий, защищавший после Второй мировой войны позиции Московской Патриархии [12].

В книге "Каноническое положение высшей церковной власти в СССР и за границей" Польский стремится доказать, что единственной канонической церковной властью в Российской Православной Церкви – как для заграничной ее части, так с 1927 г. (после "декларации" митрополита Сергия) и для самой России, – является Заграничный Собор Архиепископов. Все остальные русские юрисдикции: Московская Патриархия, ее экзархат в Западной Европе, Русский экзархат Константинопольской юрисдикции и "Американская автономия" – представляют собой "неканонические учреждения".

Свою позицию прот. Михаил строит на трех главных основаниях: 1.) 34–м Апостольском правиле, 2.) Постановлении № 362 Святейшего Патриарха Тихона, Священного Синода и Высшего Церковного Совета Православной Российской Церкви от 7/20 ноября 1920 г. 3.) и понятию "Духовного Собора".

Книга Польского начинается с цитаты из 34–го Апостольского правила, к которому он многократно обращается. В этом правиле, по словам автора, сформулирован принцип, который, "отражая догмат Пресвятой Троицы во едином Боге, неразрывно сочетает в церковном управлении единоличное начало с соборным, и является основным критерием для суждения о каноническом положении высшей церковной власти в России" [5, с. 5].

Начиная с общероссийской дискуссии о восстановлении Патриаршества, данный подход к 34–му правилу являлся общим для русской экклезиологии XX века. Прот. М. Польский высоко оценивает значение решений Всероссийского Поместного Собора 1917–1918 гг., так как этот Собор восстановил Патриаршество, и вместе с ним – принцип соборности, в соответствии с 34–м правилом. В традиции последователей юрисдикции Русской Заграницей Церкви большое значение прот. М. Польский придает Постановлению № 362 от 7/20 ноября 1920 г., в котором нашло отражение то же сочетание единоличного и соборного начала в церковном устройстве, что и в 34–м правиле (см.: [10]).

По мысли Польского, основной экклезиологический принцип, выраженный в 34–м Апостольском каноне, за-

ключается в том, что все епископы равны между собой по благодати священства, и больший над ними есть собор из них самих. Поэтому епископы не могут единолично друг друга судить, поставлять себе преемников, единолично рукополагать один другого, и делают это не иначе как с собором и по суду епископов. Самовластие, диктатура первенствующего епископа есть не только искажение канонического порядка, но и нарушение "догмата соборности" – ересь папизма.

В русле идеологии "карловчан" Польский утверждает, что митрополит Сергий (Страгородский) не только нарушил каноны, но фактически допустил в Русской Церкви ересь папизма – ввел при поддержке безбожных властей "диктатуру первого епископа". В Русской Церкви, в соответствии с советской системой, был установлен диктаторский способ управления. Какого-либо церковного органа, реально ограничивающего действия патриарха, уже нет. Открытая борьба за истину исключена. Синод и какой-либо Собор допускаются постольку, поскольку эти учреждения поддержат позицию первого епископа, принятую им от гражданской власти. Синод и Собор при Патриархе только создают видимость соборности, придают решениям церковной власти формальный авторитет, однако в действительности никакой соборности нет – все решается по "приказу сверху". Прикрываясь формальной буквой канонов, митрополит Сергий сумел подменить подлинную соборность созданием официального, послушного ему и безбожным властям Синода. Так же искусственно был подобран им епископат. По убеждению Польского, церковное управление, созданное митрополитом Сергием, будучи формально правильным, в действительности являлось самочинным и незаконным учреждением.

Польский продолжает развивать идею, характерную для русского богословия XX века, по меньшей мере, с предсоборной дискуссии о восстановлении Патриаршества, согласно которой соборность не сводится к наличию собора епископов под председательством первенствующего и, в принципе, не может быть гарантирована теми или иными формальными каноническими институтами. Согласно Польскому, для Церкви, кроме формальной канонической законности, прежде всего, важна нравственная правда, а не формальная законность без правды. Единство в вере и истине, любовь и общение в Духе Святом, причастие от Единого Хлеба важнее формальной канонической законности и внешнего, административного единства. Сила Церкви, согласно Польскому, заключается не во внешней ее организации, а в единении веры и любви ее чад. Формальной властью не обладает в Церкви даже Вселенский Собор, который, не имея определенных внешних признаков, признается таковым рецепцией всей Церкви. Особое значение Польский придает живому единству, взаимопониманию первого епископа со свои-

ми епископами, а епископов – со своей паствой, поскольку только в этом случае они могут реально представлять свои Церкви и служить звеном, включающим их в единый соборный организм. В этих рассуждениях Польский, будучи представителем консервативного "карловацкого" богословия, парадоксально сближается с "евхаристической экклезиологией" и пневматологическим подходом к Церкви, которые в XX веке сформулировал Н. Афанасьев (см., например: [9]).

Возможность произвола, злоупотребления положением единоличного возглавителя Церкви, соблазн власти или восхищения высших ее прав, по мысли Польского, всегда могут превратиться в действительность и в Православной Церкви. В этом Польский созвучен идеям, высказанным как отдельными русскими богословами конца XIX века (например, прот. А. Лебедевым [2, с. 233]), так и участниками Поместного Собора 1917–18 гг. [8].

Притязания Константинопольской Церкви на всю православную диаспору и исключительное право вмешиваться во внутренние дела других Автокефальных Церквей Польский считает проявлением восточного папизма, совпадая в этой оценке с позицией Московской Патриархии, выраженной в канонических статьях проф. С.В. Троицкого, но расходясь при этом с русскими богословами "евлогийской" ориентации (прежде всего, Шмеманом).

Польский отрицает теорию об исключительном праве Константинопольского патриарха на православную диаспору, излагая позицию, сходную с позицией С.В. Троицкого. Польский считает необходимым различать каноническую территорию автокефальной Церкви от ее миссионерских территорий вне ее границ. Долг и право осуществлять миссионерскую деятельность принадлежит всем Церквам, а не одной Константинопольской Церкви. Каждая автокефальная Церковь имеет право основывать миссии, приходы и епархии за пределами границ своих государств, по своему произволению и под своим непосредственным управлением, а на территориях других Православных Церквей – с их разрешения. Русские приходы всегда пребывали за границей на правах миссии, в своей собственной юрисдикции. Территория Западной Европы, по мысли Польского, ранее входила в юрисдикцию Патриарха Римского, поэтому мнение, что права на эту юрисдикцию должны перейти к Константинополю, не имеет достаточных оснований. Ссылки на 28-е Халкидонское правило Польский также считает безосновательными (совпадая в этом частном вопросе с богословами "евлогийской" ориентации).

Прот. Михаил считает недопустимыми и антиканоничными попытки вмешательства одной Поместной Церкви во внутренние дела и границы другой и указывает на 10

примеров, начиная с 1920-х годов, "захватных стремлений" со стороны Константинопольской Патриархии: поддержку обновленцев в деле Патриарха Тихона, подчинение русских епархий в Финляндии и Эстонии, предоставление в 1924 году автокефалии Польской Церкви, принятие в свою юрисдикцию митрополита Евлогия, объявление Афона исключительной собственностью Греческой Церкви с недопущением туда монахов славян и т.д. [5, с. 128–130]. Оценка Польским этих действий Константинопольского Престола совпадала с официальной позицией Московской Патриархии. Шмеман упрекает Польского в том, что последний, отстаивая абсолютный автокефализм Поместных Церквей, "в унисон с Журналом Московской Патриархии" перечисляет все проявления враждебности церковного "империализма" Вселенского Патриархата – "греческого папизма" [13, с. 333].

В негативной оценке действий Константинопольского Престола по делу Патриарха Тихона сходились все без исключения русские юрисдикции. Особенностью позиции Польского как представителя "карловацкой" юрисдикции являлось осуждение им и митрополита Евлогия, и Вселенской Патриархии за их признание законности Московской Патриархии. Вместе с тем, мысль Польского здесь двойна: когда речь идет о митрополите Евлогии, Польский рассуждает о церковной власти Московской Патриархии как о законной. Он справедливо указывает на то, что согласно канонам, Константинопольский Патриархат не мог притязать на чужие епархии и не мог принять запрещенного другим иерархом митрополита, если он считал Московскую Патриархию законной. Каноны допускают перемену юрисдикции только с согласия той церковной власти, к которой до перехода в новую принадлежал этот иерарх и его приходы. Всякое нарушение прав автокефалии и вмешательство в дела другой церкви должно признаваться недействительным.

В своих экклезиологических и канонических рассуждениях Польский касается одной из центральных и дискуссионных тем в русском богословии – значения территориального и национального принципов в церковно-административном устройстве. Польский справедливо критикует "евлогий" за их попытку использовать территориальный принцип в качестве оправдания вселенской юрисдикции Константинопольского Патриарха над национальными диаспорами.

По мысли Польского, существование параллельных юрисдикций в миссионерских областях, находящихся вне территории определенной Поместной Церкви, вполне оправдано. Здесь, согласно церковной практике, для осуществления пастырских задач церковно-административное деление может следовать народному признаку [7, с. 11–12]. Позиция Польского в этом вопросе была близка позиции С.В. Троицкого, которому принадлежит наибо-

лее удачное решение в XX веке данной проблемы (наиболее полно его позиция представлена в: [11]).

Наиболее спорным в позиции Польского является его утверждение о том, что все русские юрисдикции (и "евлоганская", и "московская", и "американская"), за исключением Заграничной Церкви, являются "неканоническими учреждениями". Польский категорично утверждает: единственной канонической церковной властью в Российской Православной Церкви с 1927 г. является Заграничный Собор Архидиаконов. Митрополит Сергей и созданная им Патриархия, по убеждению Польского, должны быть низвержены и отлучены как еретики и избранники мирских начальников.

Богословы "евлоганской" ориентации в лице прот. А. Шмемана справедливо критиковали этот обличительный пафос "карловчан" и монополизацию ими права считаться "истинно православными": "Мы не усваиваем себе миссии представительства катакомбной Церкви и роли будущих судей московской иерархии, – писал Шмеман, – и это потому, что, по нашему мнению, наше положение не уполномочивает нас на это. Нам кажется, что есть что-то нестерпимое, когда епископ, живущий в Америке, посылает католическому кардиналу телеграммы "от имени заливной кровью мучеников Русской Церкви". Мы думаем, что если есть свой путь для оставшихся, то свой путь есть и для ушедших. И эти пути встречаются и открываются как единый путь в верности Христовой правде, в исполнении подлинной сущности Церкви, за которую как раз и страдают современные русские исповедники" [13, с. 336].

Шмеман, а от лица Московской Патриархии и проф. С.В. Троицкий, вполне обоснованно указывали на каноническую шаткость позиций самого Зарубежного Синода. Так, по мнению Шмемана, зарубежный Архиерейский Собор представляет собой "беспреимственный орган новой формации, состоящий из беженских архиереев без паств и не имеющих вне пределов Сербской Патриархии никакой юрисдикции и никаких прав, кроме самочинных" [14, с. 376–377]. По мнению Шмемана, никакие цитаты и ссылки не докажут, каким образом из Высшего Церковного Управления на Юге России мог вырасти Зарубежный Синод и Собор "ибо меньшее не может породить большее, часть – целое <...> Ничто не сделает каноническим то странное и неслыханное в истории Церкви положение, согласно которому Зарубежный Собор Епископов возглавляется архиереем, не имеющим как епископ собственной кафедры, своей паствы" [14, с. 377].

Похожую оценку канонической законности Карловацкого ВЦУ дает и С.В. Троицкий в его книге "О неправде карловацкого раскола" (Париж, 1960). Троицкий опровергает тезис Польского о неканоничности Московской

Патриархии и каноничности Зарубежного Синода, но соглашается с критикой притязаний Константинополя. Троицкий отмечает, что Польский, опровергая притязания Константинопольской Патриархии на юрисдикцию над православной диаспорой во всем мире, повторяет аргументацию его собственных статей по этому вопросу [12, с. 104].

Попытки Польского подтвердить каноничность Карловацкого ВЦУ ссылками на 18-е правило Антиохийского Собора и 37-е правило 6 Вселенского Собора Троицкий считает безосновательными. По смыслу этих правил, покинувшие свою паству епископы могут пользоваться своей епископской властью "не в отношении того места, где вынуждены жить, а в отношении к клирикам той епархии, куда они не могли прибыть" [12, с. 84].

Постановление № 362, как и другие канонические тексты, приводимые "карловчанами" для обоснования своего положения, в действительности устанавливали порядок управления для епархий, утративших связь со своим руководящим центром, и не предоставляли беженским архиереям, покинувшим свои епархии, новую юрисдикцию на месте их фактического пребывания. Канонически слабым являлось и используемое Польским понятие "Духовного Собора". По мнению Польского, ни Собор, ни Синод не связаны территорией и могут по необходимости переехать в "какое-либо другое государство" [5, с. 128]. Данный подход справедливо критиковался русским богословами и канонистами – как "евлоганской", так и московской юрисдикций.

Утверждение Польского, а вместе с ним остальных апологетов Зарубежной Церкви о том, что легализация – "признание государством права Церкви на самоорганизацию в нем по ее внутренним законам" [5, с. 18] – обязательно должно иметь условием "обращение к вере" со стороны государства, очевидно, не имеет достаточных исторических и богословских оснований.

В отношении сотрудничества с государственной властью Зарубежный Синод, открыто поддержавший фашистский режим, также не был нравственно безупречен.

Слабой стороной экклезиологии первенства, разработанной Польским, являлся своеобразный изоляционизм, ограниченность русскими внутрицерковными проблемами. Польский подчеркивает полную независимость друг от друга Автокефальных Поместных Церквей и часто рассуждает так, как будто бы Вселенской Церкви, других Поместных Православных Церквей и взаимоотношений между ними вовсе не существует. Права Зарубежного Архиерейского Синода, например, Польский считает возникшими как явление внутренней жизни автокефальной Русской Церкви и потому существующими "незави-

симо от воли и согласия какой-либо Поместной Церкви" [5, с. 127]. На этот недостаток экклезиологических рас- суждений Польского указывали как Шмеман, так и Троицкий.

Польский признает, что Поместные Православные Церкви, не имея земного объединяющего центра, живут разрозненно, обособлены друг от друга политическими и национальными перегородками, лишены физического общения между собой [5, с. 16]. Однако для Польского это не недостаток, а достоинство Православной Церкви – свидетельство того, что и без объединяющего внешнего центра Поместные Автокефальные Церкви сохраняют единство веры и духа.

По мнению Польского, именно благодаря тому, что Вселенская Церковь не имеет единого земного центра, она сохраняет единство со своим небесным Главой – Христом. Здесь Польский сближается с теорией, названной Шмеманом "теорией абсолютного автокефализма", которая в крайней форме была сформулирована С.В. Троицким. Согласно этой теории, Вселенская Церковь в принципе не может иметь на земле единого предстоятеля или главы, поскольку у нее есть только один Невиди-

мый Глава – Христос. Экклезиологическая несостоятельность данной теории была убедительно показана Шмеманом и другими видными русскими богословами.

В целом можно сказать, что экклезиологические и канонические взгляды прот. Михаила Польского, несмотря на неприятие им и Зарубежной Церковью Московской Патриархии, во многом совпали с официальной позицией Московского Патриархата в XX веке. Противоречия, которые существовали в то время между русскими юрисдикциями, были обусловлены, прежде всего, политическими причинами и явились следствием той колоссальной трагедии, которая постигла русский народ и Русскую Церковь с приходом большевистской власти.

Следует также отметить, что проблемы, затронутые Польским, – вопросы внутреннего управления Русской Православной Церкви, ее отношений с государственной властью, взаимоотношений Московского Патриархата с Константинопольским Престолом, – не только не потеряли своей актуальности, но в последнее время еще более обострились. Идеи, сформулированные Польским, продолжают играть существенную роль в церковной полемике и потому достойны нового осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карташев А.В. Вселенские Соборы. СПб.: Библиополис, 2002.
2. Лебедев А., прот. О главенстве папы. Разности православных и папистов в учении о Церкви. СПб., 1903.
3. Нивьер А. Православные священнослужители, богословы и церковные деятели русской эмиграции в Западной и Центральной Европе. 1920–1995: Биографический справочник / Библиотека-фонд "Русское зарубежье". М.: Русский путь; Париж: YMCA-Press, 2007.
4. [Польский] Михаил, свящ. Положение Церкви в советской России. Очерк бежавшего из России священника. Иерусалим, 1931.
5. Польский М., прот. Каноническое положение высшей церковной власти в СССР и за границей. Типография преп. Иова Почаевского в Св.-Троицком монастыре, 1948.
6. Польский М., прот. Современное состояние Православной Церкви в СССР. [Б.м.], 1946.
7. Польский, М., прот. Очерк положения Русского Экзархата вселенской юрисдикции. Jordanville (New York): Holy Trinity Monastery, 1952.
8. Суворов В., иерей. Дискуссия о восстановлении патриаршества на Поместном Соборе 1917–1918 гг. и некоторые актуальные проблемы высшего церковного управления в Русской Православной Церкви. URL: <http://www.bogoslov.ru/text/2271021.html> (дата обращения: 25.11.2011).
9. Суворов В., иерей. Проблема первенства в трудах протопресвитера Николая Афанасьева // Церковь и время. № 3 (64). М.: ОВЦС МП, 2013. С. 111–154.
10. Суворов В., прот. Постановление Святейшего Патриарха Тихона, Священного Синода и Высшего Церковного Совета Православной Российской Церкви 1920 года и его роль в юрисдикционных спорах русской церковной эмиграции // Вестник челябинского государственного университета. История. Вып. 66. № 24 (379). 2015. С. 182–189.
11. Троицкий С., проф. Экклезиология парижского раскола // Вестник Русского Западно-Европейского Патриаршего Экзархата. № 7–8. Париж, 1951. С. 10–33.
12. Троицкий С.В., проф. О неправде Карловацкого раскола. Разбор книги прот. М. Польского "Каноническое положение высшей церковной власти в СССР и за границей". Париж, 1960.
13. Шмеман А., прот. Церковь и церковное устройство. По поводу книги прот. Польского "Каноническое положение высшей церковной власти в СССР и за границей" // Собрание статей. 1947–1983 / Сост. Е.Ю. Дорман; Предисл. А.И. Кырлежева. М.: Русский путь, 2009. С. 314–345. Статья печаталась частями – с ноября 1948 по июнь 1949 – в Церковном вестнике Западно-Европейского Православного Русского Экзархата в Париже.
14. Шмеман А., прот. Эпилог // Собрание статей. 1947–1983 / Сост. Е.Ю. Дорман; Предисл. А.И. Кырлежева. М.: Русский путь, 2009. С. 374–378. Впервые опубликовано в: Церковный вестник Западно-Европейского Православного Русского Экзархата. Париж. 1952. № 5 (38).

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ АЛИМЕНТНЫХ ОБЯЗАТЕЛЬСТВ В СССР

FEATURES OF LEGAL REGULATION OF ALIMONY IN THE USSR

*M. Tsvetkova
A. Stryapikhina*

Annotation

This article explores the procedure for appointment and payment of alimony in family legislation of the USSR, reveals the features alimony after the bolsheviks came to power in 1917 until the fall of the soviet regime. The authors note that during the formation of the soviet legal thinking has changed as a list of persons who have the right to receive alimony and conditions of appointment, and the procedure for recovery of the amount of alimony. The authors proposed a periodization of legal regulation of maintenance obligations in the USSR, which is based on the value of the fact of marriage registration at forcing parents to pay child support.

Keywords: maintenance, alimony, marriage, family, parents, children.

*Цветкова Мария Александровна
Судебный участок № 1
Московского судебного района,
г. Н. Новгород
Стряпихина Анна Александровна
Институт пищевых
технологий и дизайна,
г. Н. Новгород*

Аннотация

В статье исследуется порядок назначения и выплаты алиментов в брачно-семейном законодательстве СССР, раскрываются особенности решения вопросов алиментирования с момента прихода большевиков в 1917 г. к власти вплоть до падения советского режима. Авторы отмечают, что в ходе становления советской юридической мысли был изменен как перечень лиц, которые имели право на получение алиментов, так и условия назначения, порядок взыскания и размер алиментов. Авторами предложена периодизация правового регулирования алиментных обязательств в СССР, основу которой составляет значение факта регистрации брака при принуждении родителя к уплате алиментов.

Ключевые слова:

Содержание, алименты, брак, семья, родители, дети.

После прихода в 1917 г. большевиков к власти были внесены существенные изменения в сферу брачно-семейных отношений. Законным браком стал признаваться только гражданский (светский) брак, в семье было признано равноправие полов, введен свободный развод, отменена сословность. Пересмотру подверглись и правовые основы взаимодействия родителей и детей, в том числе вопросы выплаты алиментов.

Примечательно, что в первых советских декретах и кодексах термин "алименты" не встречался, вместо него употребляли слово "содержание". Введение термина "алименты" характерно для законодательных актов и правовой литературы второй половины XX в.

Первоначально советская нормативно-правовая база не предусматривала прямую зависимость уплаты содержания на ребенка от факта регистрации брака. Незарегистрированные браки были типичным явлением 1920–1930-х гг. Данное положение стало следствием общего революционного духа эпохи, борьбы со старыми порядками, отказом от религии, а также бытовой неустроенности и экономической разрухи. Некоторые обще-

ственно-политические деятели (И. Арманд, А. Коллонтай) открыто пропагандировали идеи свободной любви и отказа от брака.

Социальные функции государства по охране прав внебрачных детей нашли отражение в Декрете ВЦИК СНК РСФСР от 18.12.1917 г. "О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния", который уравнивал детей брачных с внебрачными относительно прав и обязанностей как родителей к детям, так и детей к родителям [1, ст.10].

Отцом и матерью ребенка записывались лица, подавшие заявления. В случае неподачи отцом внебрачного ребенка указанного заявления, матери ребенка предоставлялось право судебным порядком доказать отцовство [1, ст.10].

Вопросы установления отцовства были более подробно рассмотрены в Кодексе об Актах гражданского состояния, брачном семейном и опекуном праве 1918 г. Особенностью данного документа являлось то, что при невозможности установить отца внебрачного ребенка

суд получал право возлагать расходы на его содержание на всех сожителей матери [5, ст. 144].

Спустя несколько лет правительство отказалось от такого подхода к решению вопроса о содержании внебрачных детей. В соответствии с Кодексом законов о браке, семье и опеке 1926 г. при установлении отцовства суд признавал одного из мужчин. Отец ребенка обязан был участвовать в расходах, связанных с беременностью, родами, рождением и содержанием ребенка, а также матери ребенка в течение её беременности и шестимесячного срока после родов [3, ст.31].

При расторжении брака родителям предоставлялось право самим решить, кто из них и в какой мере будет нести издержки по содержанию и воспитанию детей [5, ст.166]. При отсутствии между родителями соглашения вопрос о дальнейшем содержании детей переносился в местный суд [5, ст.167]. Кроме того, в Кодексе об Актах гражданского состояния, брачном семейном и опекуном праве 1918 г. содержалось положение о том, что лишение родительских прав не освобождало родителей от издержек на содержание детей [5, ст.169].

Алиментные обязательства в СССР касались не только содержания детей, но и родителей, супругов, бывших супругов, а также нуждающихся или нетрудоспособных родственников. Однако если Декрет ВЦИК СНК РСФСР "О расторжении брака" от 19.12.1917 г. закрепил одностороннюю обязанность мужа содержать жену после расторжения брака [2, ст.8, 9], то Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном семейном и опекуном праве 1918 г. устанавливал взаимные обязательства супругов по содержанию друг друга. В статье 107 данного документа было установлено, что "нуждающийся (т.е. не имеющий прожиточного минимума и нетрудоспособный) супруг имеет право на получение содержания от другого супруга, если последний в состоянии оказывать ему поддержку". [5, ст.107].

С введением в действие Кодекса законов о браке, семье и опеке 1926 г., некоторые вопросы алиментирования были разрешены иначе. В частности, произошло уравнение фактических брачных отношений с зарегистрированными браками, а, следовательно, правом на получение содержания, как во время брака, так и по прекращении брака, стали пользоваться также лица, фактически состоящие в брачных отношениях, хотя и не зарегистрированных, если они признавали друг друга супругами или же факт брачных отношений между ними признан судом [3, ст.11, 12]. Кроме того, с принятием Кодекса законов о браке, семье и опеке 1926 г. выплата алиментов супругу после прекращения брака была ограничена одним годом после прекращения брака [3, ст. 15], в то время как по Кодексу об Актах гражданского состоя-

ния, брачном семейном и опекуном праве 1918 г. бывший супруг мог получать алименты без ограничения срока.

Детям вменялось в обязанность доставлять содержание своим лишившимся трудоспособности и нуждавшимся родителям, [3, ст. 49; 5, ст. 163].

Новеллой законодательства стало закрепление в ст. 172 Кодексе об Актах гражданского состояния, брачном семейном и опекуном праве 1918 г. алиментных обязательств по отношению к нуждающимся, т.е. не имеющим прожиточного минимума и нетрудоспособным родственникам по прямой восходящей и нисходящей линии, полнородным и неполнородным братьям и сестрам. Указанная обязанность возникала при условии, если нуждающиеся в содержании лица не могли получать содержания от супруга, детей или родителей ввиду отсутствия их или несостоятельности [5, ст. 173]. Таким образом, кодекс давал более широкое толкование понятия состава семьи, не ограничивая его только супругами, родителями и детьми.

Подходы к решению вопроса о размере алиментов на протяжении советского периода различались. В первые годы правительство приняло решение согласовать сумму содержания с размером прожиточного минимума, что нашло отражение в ст.162 Кодекса законов об актах гражданского состояния, брачном семейном и опекуном праве 1918 г.: "обязанность содержания лежит на родителях в равной мере и размер выдаваемого ими содержания определяется в зависимости от их материального положения, но сумма, затрачиваемая каждым из родителей, не может быть менее половины прожиточного минимума для ребенка, установленного в данной местности" [5, ст. 162].

Постановление ВЦИК СНК РСФСР от 11 июня 1928 г. "О мероприятиях, обеспечивающих реальное взыскание алиментов" ввело обязанность лиц, с которых присуждены алименты, сообщать о перемене местожительства и места работы по найму, а также об увеличении заработка или дохода как лицу, в пользу которого присуждены алименты, или его опекуну, так и лицам и учреждениям, производящим взыскания (судебным исполнителям или учреждению, в котором работает плательщик алиментов) [11, ст. 1].

Во второй четверти XX в. был введен новый порядок выплаты алиментов. Постановлением ЦИК ССР и № 65 и СНК СССР N 1134 от 27 июня 1936 г. "О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж

алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах" был введен минимум алиментных сумм, подлежащих уплате на содержание ребенка. Если ранее алименты определялись судом в каждом конкретном случае исходя из материального положения сторон, то с принятием данного документа был установлен фиксированный размер взыскания: на содержание одного ребенка взыскивалась одна четверть получаемой заработной платы ответчика, на содержание двух детей – одна треть и на содержание трех и больше детей – половина заработной платы ответчика [12, ст. 309]. Данный порядок лежит в основе современной системы взыскания алиментов.

По мере укрепления советской государственности пересматривались вопросы правового регулирования брака и семьи. В середине 1930-х гг. было увеличено внимание к таким социальным проблемам, как повышение рождаемости, надлежащее воспитание подрастающего поколения. Укрепление семьи стало рассматриваться как важнейшее условие решения данных задач и обеспечения благоприятного социального климата в обществе в целом. Сложная внешнеполитическая обстановка в конце 1930-х гг., начало Великой Отечественной войны на время отодвинули эти вопросы, однако уже в конце войны были внесены существенные изменения в брачно-семейном законодательстве.

Согласно Указу от 8 июля 1944 г. "Об увеличении государственной помощи женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении высшей степени отличия – звания "Мать-героиня" и учреждении ордена "Материнская слава" и медали "Медаль материнства" провозглашалось, что только зарегистрированный брак порождает права и обязанности супругов, предусмотренные кодексами законов о браке, семье и опеке союзных республик [14, ст. 19]. Было отменено право матери обращаться в суд с иском о взыскании алиментов и установлении отцовства к лицу, с которым она не состояла в зарегистрированном браке.

Данный указ способствовал сохранению многих семей, связи которых были нарушены или ослаблены условиями войны, предотвратил судебные ошибки при установлении отцовства, прекратил возможность предъявления бесосновательных исков [7, с. 57].

Но отношение населения к данному документу было неоднозначным. После его принятия сложилась такая ситуация, когда у внебрачного ребенка не было не только никаких имущественных прав по отношению к своему отцу, но и отсутствовало право на имя отца [10, с. 65].

С целью защиты прав детей как наиболее социально уязвимой категории населения уже в 1960-е гг. данная

практика была пересмотрена. В 1968 г. был принят общесоюзный семейно-правовой акт "Основы законодательства о браке и семье Союза ССР и союзных республик", который стал основой Кодекса о браке и семье 1969 г. Названные документы возродили и закрепили порядок (добровольный и судебный) и условия установления отцовства в отношении детей, рожденных вне брака, а соответственно, и право отыскивать алименты с отца ребенка, рожденного вне брака.

Кодекс РСФСР о браке и семье 1969 г. наряду с удержанием в долях вводил взыскание алиментов в твердой денежной сумме, при условии, что родитель, обязанный уплачивать алименты, имеет нерегулярный, меняющийся заработок, либо когда часть заработка этот родитель получает в натуре, а также в других случаях, когда взыскание алиментов в долевым отношении к заработку (доходу) родителя невозможно или затруднительно. [4, ст. 71] Кроме этого, с принятием данного документа стали действовать нормы о возможности уменьшения размера установленной доли алиментов при наличии у родителя других детей, а также изменения размера алиментов, взыскиваемых в твердой денежной сумме, если материальное или семейное положение родителя изменилось. [4, ст. 75].

В целях оптимизации процесса уплаты алиментов Указом Президиума Верховного Совета СССР от 21 июля 1967 г. "Об улучшении порядка взыскания алиментов на содержание детей" было разрешено удерживать средства на содержание детей не только на основании решения суда или постановления народного судьи, но и по письменному заявлению лица, изъявившего желание добровольно платить алименты, поданному администрации предприятия или учреждения по месту работы [15, ст. 1].

Особенностью данного указа стало то, что для борьбы со злостными уклоняющимися от уплаты алиментов гражданами в милиции стали производить отметку (запись) в их паспортах о том, что эти лица обязаны в соответствии с решением суда или постановлением народного судьи к уплате алиментов [15, ст. 5].

Т.о., правовое регулирование алиментных обязательств в СССР прошло несколько этапов: с 1917 г. по 1944 г. факт регистрации брака не имел значения при принуждении родителя к уплате алиментов; с 1944 г. по 1967 гг. заключение брака стало обязательным условием для возникновения алиментных обязательств; с 1967 г. до конца советского периода регистрация брака вновь перестала быть препятствием при возникновении прав внебрачных детей на получение содержания. Данная практика была заимствована и брачно-семейным законодательством Российской Федерации.

Особенностями правового регулирования алиментных обязательств в СССР по сравнению с предшествующим царским периодом стало: закрепление алиментных обязанностей лиц, лишенных родительских прав, установле-

ние алиментных обязательств по отношению к нуждающимся и нетрудоспособным родственникам; введение фиксированного размера алиментов и принципа взаимного алиментирования бракоразведенных супругов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декрет ВЦИК СНК РСФСР от 18.12.1917 г. "О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния" / СУ РСФСР № 11. Отдел I.
2. Декрет ВЦИК СНК РСФСР "О расторжении брака" от 19.12. 1917 г./ СУ РСФСР № 76–77. Отдел I.
3. Кодекс законов о браке, семье и опеке, принятым Постановлением ВЦИК от 19 ноября 1926 г./ СПС Консультант плюс
4. Кодекс о браке и семье 1969 г. / СПС Консультант плюс
5. Кодекс об Актах гражданского состояния, брачном семейном и опекуном праве 1918 г. / СПС Консультант плюс
6. Макеева О.А. Регулирование семейных отношений в России: исторические уроки и современные проблемы// История государства и права. – 2012. – №3. – С.12–14.
7. Масевич М.Г. Некоторые вопросы кодификации семейного законодательства// Советское государство и право. – 1958. – №11. – С. 56–64
8. Основы законодательства о браке и семье Союза ССР и союзных республик 1968 г. / СПС Консультант плюс
9. Палькина Т.Н. История регулирования и развития личных неимущественных отношений в семейном праве РФ// Семейное и жилищное право. – 2009. – №5. – С. 12–16
10. Пергамент А.И. Правовое положение внебрачных детей должно быть изменено// Советское государство и право. – №1956. – №9. – С.65–72
11. Постановление ВЦИК СНК РСФСР от 11 июня 1928 г. "О мероприятиях, обеспечивающих реальное взыскание алиментов" / СПС Консультант плюс
12. Постановление ЦИК ССР и № 65 и СНК СССР N 1134 от 27 июня 1936 г. "О запрещении аборт, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах" / СЗ СССР. 1936. №34.
13. Сверлов Г.М. Развитие советского семейного права (основные моменты)// Советское государство и право. – 1947. – №102. – С.98–112
14. Указ от 8 июля 1944 г. "Об увеличении государственной помощи женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении высшей степени отличия – звания "Мать-героиня" и учреждении ордена "Материнская слава" и медали "Медаль материнства" / СПС Консультант плюс
15. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 21 июля 1967 г. "Об улучшении порядка взыскания алиментов на содержание детей" / СПС Консультант плюс
16. Харчев А.Г. Социалистическая революция и семья [Электронный ресурс] URL: http://ecsocman.hse.ru/data/777/532/1216/010_lz_rukopisnogo_naslediya.pdf (дата обращения 25.07.2015)

© М.А. Цветкова, А.А. Стряпихина, (maria-strypikhina@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Мировые судьи будут трудиться на московских судебных участках.

БРИКС: ФОРМИРОВАНИЕ, ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

BRICS ASSOCIATION: FOUNDATION, FEATURES, PROBLEMS

Zh. Jielan

Annotation

BRICS as a new mechanism for cooperation in the international arena to play a more prominent role. This union of countries to some extent different from other international organizations, this article discusses the historical context of the formation of the BRICS, its features, and analyzes the problems and challenges facing it in the future.

Keywords: BRICS, the formation, features, problems, new world order, economic growth, China, Russia, India, South Africa and Brazil.

Чжэн Цзелань

Каф. теории и истории
международных отношений Российского
университета дружбы народов

Аннотация

БРИКС как новый механизм сотрудничества на международной арене, играет все более заметную роль. Это объединение стран в какой-то степени отличается от других международных организаций, в данной статье обсуждается исторический контекст формирования БРИКС, ее особенности, а также анализируются проблемы и вызовы, стоящие перед ней в будущем.

Ключевые слова:

БРИКС, формирование, особенности, проблем, Новый международный порядок, экономический рост, КНР, РФ, Индия, ЮАР, Бразилия.

В последние годы сотрудничество стран БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка), с каждым годом укрепляется и привлекает все большее внимание мира. Как представители быстро развивающихся экономик, эти страны являются движущей силой экономического роста всего мира, особенно, после мирового экономического кризиса 2009 г. Доля ВВП развитых стран во главе с США в мире постепенно сокращается и развивающиеся экономики вносят все больший вклад в восстановление мировой экономики. Роль членов БРИКС растет на мировой арене и их сотрудничество уже давно вышло за рамки только экономики. В этом и заключается актуальность данной статьи.

Формирование механизма БРИКС: процесс и исторический контекст.

В 2001 г. главный экономист корпорации Голдман Сакс Джим О'Нил (Jim O'Neil) написал доклад с заглавием "Мир нуждается в лучшем кирпиче экономики", в котором он использовал БРИК (в английском языке "brick" значит "кирпич") как аббревиатуру стран – Бразилии, России, Индии и КНР [1]. В докладе был сделан прогноз о том, что страны БРИК в будущем станут экономиками с самым быстрым темпом экономического роста во всем мире.

В октябре 2003 г. экономисты в докладе "Мечтать со странами БРИКС: путь к 2050 г." подробно изложили вероятное будущее БРИК и мировой экономики. По его мнению, страны БРИК войдут в лидеры глобальной экономики к 2050 г., при этом, КНР, США, Индия, Япония, Бразилия и Россия станут крупнейшими шестью эконо-

миками мира. Обстановка мировой экономики кардинально изменится по сравнению с текущим ситуацией [2].

В декабре 2005 г. в докладе корпорации Голдман Сакс "На столько стабилен БРИК" автор рационально анализировал все предпосылки реализации предыдущего прогноза и реальные пути развития стран БРИК. Аналитик полагал, что в целом страны БРИК оказывают на мир все более растущее влияние в различных областях и необходимо позволить им больше участвовать в принятии решений мировых экономических вопросов. На протяжении нескольких лет, корпорация Голдман Сакс выпустила ряд докладов о БРИК, мировое сообщество также начало признавать важное значение стран БРИК в мировой экономике.

В целях защиты своих интересов, как представители быстро развивающихся экономик, члены БРИК также выражали готовность укреплять сотрудничество на разных мероприятиях в ответ на глобальный финансовый кризис, реформирование международного экономического порядка, а также в участии в глобальном процессе переговоров по климату. Встреча четырех стран на уровне министров иностранных дел прошла в 2006 г. на полях сессии Генассамблеи ООН в Нью-Йорке. В июне 2009 г. главы стран БРИК провели первый официальный саммит в Екатеринбурге, по итогам которого принято совместное заявление лидеров БРИК. В апреле 2010 г., лидеры четырех стран провели второй официальный саммит в Бразилии и опубликовали "Совместное заявление". Механизм сотрудничества БРИК первоначально формиро-

вался. В ноябре 2010 г. во время саммита G-20 в Сеуле, ЮАР официально заявила о желании присоединиться к БРИК. В декабре 2010 г. все члены БРИК согласились о принятии ЮАР как полноправного члена механизма сотрудничества. Таким образом, страны БРИК превратились в страны БРИКС. Присоединение ЮАР способствует повышению экономических и торговых обменов и политического сотрудничества БРИК с африканским континентом [3].

В апреле 2011 г., главы стран БРИКС собрались в Китае и провели третий официальный саммит. Председатель КНР Ху Цзиньтао выступил с речью под названием "Смотреть на будущее и стремиться к совместному процветанию", государства-члены опубликовали совместную декларацию. В этом документе разработаны план сотрудничества стран БРИКС на разных уровнях и в разных областях [4].

Это означает, что БРИКС уже стала превращаться из экономической концепции в реальный механизм сотрудничества и начал формироваться механизм постоянных встреч, в том числе, и встреч глав стран, заседаний министров, торгово-экономических форумов и т.д. На заседаниях разных уровней обсуждаются вопросы, связанные с интересами государств-членов и БРИКС постепенно становится платформой защиты интересов развивающихся стран. Страны БРИКС активно участвуют в глобальном политическом и экономическом управлении в целях дальнейшего повышения голоса развивающихся стран в международных делах, поощрении и расширении сотрудничества между государствами-членами в широком спектре вопросов. Цель сотрудничества стран-членов БРИКС заключается в том, чтобы добиться сбалансированного развития и совместного процветания с развитыми странами, а не в конфронтации с ними.

Формирование БРИКС обусловлено многосторонними факторами. В XXI веке международная обстановка переживает глубокие изменения, такие как, экономическая глобализация, политическая многополяризация, демократизация международных отношений и разнообразие моделей развития. Контакты и обмены среди разных стран углубляются. Хотя политические институты, модели развития стран отличаются друг от друга, но сотрудничество и совместное процветание постепенно становится общим консенсусом стран БРИКС.

После третьей индустриальной революции, в частности, после вступления человечества в XXI век, быстро развивающаяся наука и техника сильно способствует развитию производительности, Интернет, контейнерная доставка стимулируют разделение труда в международном масштабе. Экономические связи между странами и регионами также углубляются за счет процесса глобализации, что является объективной тенденцией мирового экономического развития. Как региональные державы, страны БРИКС представляют собой движущую силу экономики региона, также играют важную роль в её стабилизации, поэтому объединение БРИКС вполне соответству-

ет тенденции развития мировой экономики. К тому же, экономическая глобализация является длительным и сложным процессом, и ни одна супердержава, ни развитые страны не могут его контролировать. В этом процессе необходимо участие развивающихся стран и объединение их сил. Экономическая глобализация приводит и к политической многополяризации.

После распада СССР в мире осталась только одна супердержава – США, одновременно другие страны или объединение стран, например, как ЕС, Россия, Япония, Китай набирают силы и становятся новыми полюсами. С развитием экономики влияние Индии, Бразилии и ЮАР также усиливается, в какой-то степени они становятся главными полюсами своих регионов. Однако, по отдельности эти страны не смогут создать равный диалог с развитыми странами и не смогут оказывать свое влияние на мир в целом. В этом и заключается причина объединения стран БРИКС. По мере усиления экономик стран БРИКС и укрепления сотрудничества, им непременно надо развивать сотрудничество в политической сфере. С усилением развивающихся стран, все больше стран требуют демократизации международных отношений, т.е. они хотят, чтобы старый международный порядок, который характеризуется доминированием сильных стран и послушание слабых стран, превратился в новый международный порядок, в основе которого лежит независимость, равноправие, взаимовыгода и взаимоуважение. В целях создания такого порядка необходимо установить эффективный механизм, по которому суверенные страны и союзы стран могут вести равноправные консультации и сотрудничество, смогут решать важные для мира и региона проблемы мирным путём в соответствии с Уставом ООН, с принципами и общепризнанными нормами, регулирующими международные отношения.

В рамках формирующегося нового международного порядка, любые страны, несмотря на размер территории, богатство, численность населения, все должны быть равными членами международного сообщества и иметь право на равное участие в международных делах, и любые страны не имеют права вмешиваться во внутренние дела других стран, или навязывать свою волю другим. И это представляет собой предпосылку, причину и идею создания механизма сотрудничества БРИКС. У стран БРИКС разные условия для развития, так и разные модели развития. Существует большая разница между государствами, и в природных условиях, и в экономических условиях, так что модели развития разных стран и разных наций происходит по-разному.

Развивающиеся страны не должны копировать модели развития западных стран, а должны искать подходящий собственный путь, исходя из исторических реалий своих стран. Соответственно, развитые страны тоже не должны навязывать свою модель развития другим странам. Быстрый экономический рост после финансового кризиса 2009 г. вполне доказывает, что страны БРИКС способны найти себе подходящие модели развития. На

той же основе, государства–члены могут вести диалоги и сотрудничество на площадке БРИКС и обмениваться опытом.

*Особенности механизма
сотрудничества стран БРИКС.*

Состав членов и механизм сотрудничества БРИКС обладают особыми характеристиками. В механизме работы БРИКС воплощается интеграция многостороннего сотрудничества и двустороннего сотрудничества, и причины становления и развития сотрудничества БРИКС заключаются не только в координации интересов внутри государств–членов, но и во внешних силах, которые стимулируют объединение и развитие БРИКС. С совершенствованием механизма сотрудничества, БРИКС станет новым моделью политического, экономического и культурного сотрудничества между развивающимися экономиками, выступит в качестве новой платформой для координации интересов и разрешения международных конфликтов.

В отличие от других международных региональных организаций, государства–члены БРИКС находятся в широком географическом распределении – в Азии, Европе, Южной Америке и Африке, и у стран БРИКС существуют различные государственные институты, особенности национальной истории и пути развития. С точки зрения механизма кооперации, страны БРИКС давно вышли из "бу-мажного" экономического термина, организуют очередные заседания для открытых диалогов на высшем уровне, стремятся к сотрудничеству в разных областях. А с точки зрения форм сотрудничества, в рамках БРИКС сосуществуют и двусторонние, и многосторонние переговоры, организация уделяет важное значение диалогу и общению, применяет усилие к созданию единой позиции и урегулированию своих разногласий. Темы обсуждения охватывают все аспекты, включая политику, экономику и все остальные вопросы, стоящие перед мировым сообществом. БРИКС не является организацией, ограничивающей страны механизмом диалога. Такой принцип работы и гибкость лежат в основе дальнейшего развития механизма сотрудничества.

Сотрудничество между странами БРИКС основано на существующих общих интересах, но различие в политических институтах, в степени экономического развития, в геополитических положениях все–таки приводит к определенным разногласиям между членами БРИКС, совершенствование механизмов сотрудничества между членами будет укреплять взаимное политическое доверие, углублять экономические и торговые обмены, и разрешать конфликты интересов. К тому же, на фоне глобализации, для решения общих международных проблем тоже необходимо международное сотрудничество. Развивающиеся страны в целях укрепления обменов и сотрудничества в решении глобальных вопросов создали механизмы сотрудничества БРИКС, так что основной функцией и

важной целью организации является координация по важным международным политическим и экономическим проблемам. Возникновение и совершенствование механизма сотрудничества БРИКС предоставляет важную платформу для координирования позиций, повышения голоса государств–членов на международных многосторонних переговорах, форумах и саммитах, и защиты общих интересов развивающихся стран, например, в вопросах энергетической безопасности, окружающей среды, климатическим переговорам ООН, реформе международной финансовой системы, реформе ООН, борьбе с терроризмом, разоружению и нераспространению ядерного оружия и т.д. Однако механизм сотрудничества БРИКС не является инструментом конфронтации с другими странами или международными блоками, а важным способом формирования справедливого, беспристрастного, сбалансированного и рационального международного политического и экономического порядка.

Другой чертой БРИКС является сосуществование сотрудничества и конкуренции между государствами–членами. С 2009 г. после мирового экономического кризиса, охватившего весь мир, между быстро развивающимися странами появилось желание реформирования нового международную политического и экономического порядка за счет использования механизма открытого сотрудничества БРИКС, как платформы межконтинентального сотрудничества. В политической сфере, регулярные встречи лидеров усиливают политическое доверие между странами, устранить или уменьшить недоразумение или недопонимание между странами, причинами которых могут быть большое расстояние и различие в политических институтах, в моделях экономического развития и т.д. В экономической сфере, сотрудничество в торговле и инвестиционных проектах способствует общему развитию пяти стран, содействует достижению стабильного роста в мировой экономике. Например, Китай и Россия уже подписали крупное соглашение в области энергетики, которое обеспечивает экономическое развитие обеих стран. В финансовой сфере страны БРИКС активно продвигают реформу международного финансового порядка и осуществляют прямую конвертацию национальных валют. В сфере международных вопросов, у стран БРИКС схожее мнение о международном порядке и они уже создали механизм регулярных встреч министров иностранных дел, чтобы совместно отвечать на общие вызовы, например, экологические проблемы.

Однако, из–за различия во внутренней экономической структуре и модели экономического развития, конкуренция между странами БРИКС и даже конфликт интересов неизбежны. И это в основном проявляется в экономической сфере, например, и Китай и Индия – крупные экспортеры трудоемкой продукции, как поставщики, между обеими странами очевидна конкуренция на международном рынке, а как импортеры, у обеих стран есть спрос на российские энергетику и оружие. Между Китаем и Индией также бывают торговые трения, и Бразилия ча–

сто выражает недовольство курсовой политикой Китая. В целях сбалансирования сотрудничества и конкуренции в здоровом состоянии и поддержание совместного развития всех стран, пяти странам необходимо координировать интересы путем дипломатических и других средств, искать почву для сотрудничества, несмотря на существующие разногласия.

Существующие проблемы БРИКС

Возникновение и развитие механизма сотрудничества БРИКС, безусловно, обозначают желание развивающихся стран играть более важную роль и защищать свои интересы на международной арене, что и привлекает внимание всего мира. Однако надо обращать внимание на то, что существуют определённые проблемы, которые могут препятствовать дальнейшему развитию механизму сотрудничества стран БРИКС.

Механизм сотрудничества в основном проявляется в очередных саммитах глав и регулярных встречах министров стран-членов. До конца 2016 г. страны БРИКС уже запланировали 7 очередные саммитов.

Однако публикуемые декларации стран БРИКС в основном посвящаются совместным позициям по конкретным вопросам, и до сих пор страны еще не подписали документов о институциональном режиме механизма сотрудничества, так, что можно сказать, в большой степени БРИКС представляет себя как клуб и участие в нем носит добровольный характер. По этой причине, какое значение сотрудничеству в рамках БРИКС уделяют страны-члены, во многом зависит от интересов конкретной страны и желания руководителей государств идти на сотрудничество. А интересы конкретной страны могут отличаться в разных временах, к тому же, в государствах-членах после выборов приходят к власти лидеры, представляющие интересы разных политических группировок, в этом и заключается нестабильность механизма сотрудничества БРИКС.

Голоса стран БРИКС на международной арене еще недостаточно, чтобы установить новый международный порядок. Несмотря на то, что влияние стран уже повысилось по сравнению с предыдущим временем и пять стран пытаются создавать новый порядок, особенно в ключевых вопросах, таких как финансы, курсовая политика и т.д. На данном этапе БРИКС еще не в силах установить международные нормативные документы для новой мировой финансовой системы, урегулировать международные конфликты и т.д.

Стоит отметить, что отношения между странами далеко не так крепки. У стран есть сильное желание сотрудничать в экономико-финансовой сфере, а желание сотрудничать в политике, особенно, в геополитике не так сильно, потому что страны БРИКС находятся на разных континентах, и их геополитические интересы не всегда совпадают. А без единства в политике, плодотворное экономическое сотрудничество не всегда достигается.

Внутри стран тоже существуют немало проблем, препятствующих их развитию. Пять стран, как быстро развивающиеся экономики, сильно опираются на рабочие силы, энергетику или сырье. А с усложнением экономической ситуации в мире, темп экономического роста нескольких стран БРИКС либо прекращается, либо замедляется. Все это оказывает негативное влияние на экономические потенциалы стран БРИКС, одновременно и на экономическое сотрудничество между ними.

Подводя итоги, у механизма сотрудничества БРИКС свои особенности. Механизм сотрудничества между развивающимися странами отражает их желание установить более справедливый международный политический и экономический порядок, и повысить свое влияние на текущую мировую политику. Однако, стоит отметить, что у этого механизма есть проблемы, которые могут быть барьерами для развития сотрудничества. В целях дальнейшего развития странам стоит обращать внимание на существующие проблемы и преодолеть препятствия, чтобы стремиться к совместному процветанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Neill Jim. Building Better Global Economic BRICs[R].GoldmanSachs&Co Global Economics Paper, No.66,2001.
2. W.Dominic Roopa Purushothaman.Dreaming WithBRICs:The Path to 2050 [R].Goldman Sachs&Co Global Economics Paper, No.99, 2003.
3. Справка о БРИКС, сайт Министерства экономического развития Российской Федерации http://www.ved.gov.ru/mdb/international_org/brics_certificate/.
4. Третий очередной саммит БРИКС в Китае: смотреть на будущее и стремиться к совместному процветанию, сайт новости Китая, <http://www.chinanews.com/gn/2011/04-14/2972867.shtml>
5. Ван Юйхуа, Чжаопин, Характеристики, проблемы механизма сотрудничества БРИКС и советы к КНР, "Управление современной экономикой", 2011(11), с.24-28

"ОСТЗЕЙСКИЕ РЫЦАРИ" КАК ВОЕННОЕ СОСЛОВИЕ И ЭЛИТООБРАЗУЮЩАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМА СОЦИОИДЕНТИЧНОСТИ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ (1881-1914 гг.)

"THE BALTIC KNIGHTS" AS A MILITARY
CASTE AND THE ENVIRONMENT,
CREATING AN ELITE: THE PROBLEM
OF SOCIAL IDENTITY AND OUTLOOK
(1881-1914.)

G. Chuvardin

Annotation

In the present paper as the main object of analysis deals with the special social and professional Corporation – "Baltic officers". Defines the content of the cultural identity of its representatives. On the example of the Russian Imperial guard examines the place of "ostseite" in the system of structures forming the elite. The author concludes that the special significance of the phenomenon under consideration to ensure high degree of stability of individual government and military institutions of the Empire as a whole.

Keywords: Baltic States, "Baltic barons", the Imperial guard, Protestantism, social identity.

Чувардин Герман Сергеевич

*К.ист.н., доцент каф. истории
России Орловского государственного
университета*

Аннотация

В предлагаемой статье в качестве основного объекта анализа рассматривается "остзейское офицерство" как особая этносоциальная и профессиональная корпорация. Определяется содержание культурной идентичности ее представителей: механизмы социализации, мировоззренческие и поведенческие особенности. На примере российской императорской гвардии анализируется роль и место остзейцев в системе элитобразующих структур империи. Делается вывод об особой значимости рассматриваемого явления для обеспечения высокой степени устойчивости отдельных властных и военных институтов Престола в целом.

Ключевые слова:

Прибалтика, "остзейские бароны", императорская гвардия, протестантизм, социальная идентичность.

В условиях продолжающейся трансформации современного российского общества сохраняется устойчивый интерес к ретроспективному анализу исторического прошлого отдельных социальных категорий и институциональных образований. Наибольший интерес вызывает изучение властных "групп влияния", гипотезированных в смысловых координатах современной политической науки как "элиты". В качестве проблемного поля в предлагаемой статье мы затрагиваем такое значимое для русской истории второй половины XIX – начала XX в. элитогенерирующее образование как офицерский корпус российской императорской гвардии. При этом основное внимание уделяется наиболее неоднозначному и сложному ее компоненту – "остзейским баронам" как социальной, профессиональной и психо-эмоциональной среде.

Для России рубежа XIX – XX вв. конфессиональный фактор играл решающую роль, при этом подавляющая часть подданных империи являлась православными. По 1-ой всеобщей переписи населения 1897 г. общее количество представителей данной конфессии составляло

87,3 млн. чел. (69,5% жителей России). Таким образом, православие, ставшее основным элементом идеологии, своеобразной системой мировоззрения и важнейшим механизмом социализации, выступало инструментом, с помощью которого предпринимались попытки решения наиболее острых национальных и культурных противоречий.

Примечательно то, что в ряде отечественных учебников нач. XX в. по таким "модным" и "молодым" системам знания как психология и педагогическая психология, наряду с сугубо научным подходом к анализу психики и психических явлений, мы встречаем разделы посвященные "нравственному" и "религиозному" воспитанию чувств как "основного компонента формирования личностных качеств человека". Так в учебнике "Педагогическая психология" 1910 г. П.А. Соколова отмечалось: "Не в ряду идей истины, добра и красоты, а высоко над ними, как совершенное воплощение и вечное осуществление их, стоит идея о Боге. Идея о Боге – норма для всех норм, идеал ведения, добра и творческой гармонии" [1, с. 218]. Автор учебника настаивает на том, что даже атеисты осознают

религиозное начало в себе, но сознательно это отрицают. Примечательно, что даже в 1915 г. в кадетских корпусах учебный предмет "Закон Божий" составлял 14 час. от общего объема в 218 час. за весь период обучения (по 2 урока, 50 мин. урок, в неделю) [2, с. 2–17].

При этом "национальный фактор" имел второстепенное значение, хотя отдельные элементы ксенофобии в формате так называемого "русского национализма" и проистекающей из него политики "русификации" (наиболее последовательно проводившейся в Прибалтике), обозначились уже в эпоху Александра III. Как следствие, все острее звучал вопрос о необходимости национальной самоидентификации. Можно утверждать, что такая этноидентичность, как "русские" (как этническая общность), государством не управляла: до 1861 г. подавляющая часть аутентичных русских находилась в крепостной зависимости, а между действительно многонациональной аристократией и "народом" существовала непроходимая социальная пропасть [3, с. 152]. Основным индикатором социального расслоения после 1861 г. стало имущественное неравенство, выражающееся в вопиющих примерах социальной несправедливости (при этом нужно учитывать, что дворянство также являлось социально неоднородным). Даже национальная русская культура была чужда дворянской. В стране, где более 50 % населения не умело читать, фраза "Пушкин – наше все", звучала как издевательство. По сути, в России существовало "два народа" (данную идентичность не следует понимать буквально) и две культуры.

Следует подчеркнуть, что дворянство в основной своей массе ориентировалось на православные ценности как смыслообразующее когнитивное поле, которые выступали главным элементом консолидации населения империи. Начиная с эпохи Александра III политика "русификации" имела направленный культурный характер. На первый план выходила не этническая идентичность (как комплекс признаков), а очередная когнитивная инсталляция, некая ценностноформирующая симуляция социальной реальности, получившая полуофициальное название "русская идея", закреплённая в полулиберальном славянофильском проекте, а также в консервативных промонархических исканиях от С.С. Уварова до К.П. Победоносцева. В основание процесса "русификации" закладывался концепт "Великодержавия", опирающийся на православный идеал, ведущий свое начало от Зосимы и Филофея. В этом плане Н.А. Бердяев подчеркивал: "Совершенно ясно было, что для системы официальной народности примат принадлежал принципу самодержавия, православие и народность были ему подчинены" [4, с. 25].

Православная идеология как мировоззренческая доминанта закреплялась еще и тем, что, в силу сложившейся властной традиции и специфики конституирования и

институционализации РПЦ ее возглавлял сам царь/император. Выдающийся апологет русского самодержавия начала XX в. П.Е. Казанский писал: "Основные Законы гласят: "Император, яко Христианский Государь, есть верховный защитник и хранитель догматов господствующей веры и блюститель правоправия и всякого в Церкви святой благочиния. В сем смысле Император в акте о наследии престола 1797 Апр. 5 именуется "Главой Церкви" [...]. Государство русское носит конфессиональный характер" [5, с. 140].

В контексте вышесказанного офицерство императорской гвардии (как условно-целостная социальная среда) калькировало основные процессы, характерные, как для дворянской аристократии, так и для дворянства, как самодостаточной социальной группы в целом. При этом гвардия как интернациональная элитобразующая структура давала значительные преференции, как в последующей военной, так и гражданской карьерах. Думается, что отправной точкой анализа параметра конфессиональности должна выступать статистика полковников, являющихся переходным звеном из XIX в XX в. (ряд гвардейских полковников принимал участие еще в войне 1877–1878 гг.).

В качестве ремарки отметим, что по замечаниям историка П.А. Зайончковского, в пореформенный период постоянно росло число "генералов-немцев", которые составляли костяк военной элиты империи и оказывали ощутимое влияние на процесс элитообразования и генерализации отдельных групп военной и политической элит. К началу 1-ой мировой войны их процентный состав имел следующий вид: генерал-майоров – 7,3%, генерал-лейтенантов – 9,9% и полных генералов – 16,5%. Историк резюмирует: "Значительный рост немцев среди высшего генералитета говорит, бесспорно, о симпатиях императорского дома к лицам этой национальности" [6, с. 31].

В данном случае можно обратить внимание на ремарку С.Н. Палеолога: "Ведомства – иностранных дел, придворное и военное, высшая администрация, полиция и корпус жандармов были насыщены русскими прибалтийцами и другими немецкими выходцами" [7, с. 46–47]. В свою очередь полковник А.Ф. Риттих отмечает: "Собственно германского племени насчитывается в Европейской России 1,41%. Хотя это и очень немного и теряется в массе, но зато в смысле интеллигентном и по той пользе, которую приносит это племя народу и войску, кажется, будто бы его в десять раз больше" [8, с. 21].

Что касается социальной категории полковников, то анализ конфессиональной принадлежности ее представителей по гвардии и армии (штатное расписание 1903–1905 гг.) дает следующую картину: 84,4 % армейских полковников исповедовало православие, 7% – лютеран-

ство. В полках императорской гвардии православие исповедовало 78,7% полковников, лютеранство – 21,3% (т.е. в 3 раза больше, чем в армейской среде).

Эти показатели вызывают определенный интерес, особенно в рамках анализа социометрических составляющих по отдельным гвардейским полкам. По крупному счету речь идет о месте так называемого аутентичного "немецко-шведского" компонента в императорской гвардии (эта цифра почти в 2 раза превышала процент по общим показателям в армии). Таким образом сказывалась на конфессиональном параметре длительное время проводившаяся политика "онемечивания" отдельных гвардейских полков). Необходимо отметить, что среди рядового состава процент православных был еще ниже – 75% от общего числа.

По понятным причинам в русской армии могли служить преимущественно подданные империи. В 1880 г. был издан указ, ограничивающий поступление немцев, выходцев из Германии и Пруссии, на русскую военную службу в качестве офицеров. Значительный процент "немцев-протестантов" проникал на военную службу из Остзейского края, где проживали: в Лифляндии 172, Эстляндии – 127 и на острове Эзель – 25 имматрикулярных дворянских фамилий (без учета дворянских родов Курляндии). По этому поводу Риттих писал: "Немцы дворяне, по преимуществу протестанты, делятся на потомков тевтонских рыцарей, проживающих в 3-х губерниях Прибалтийского края и на русских-немцев, т.е. служивых людей, пользующихся со всеми русскими дворянами одинаковыми правами. Первые, среди своих традиционных воспоминаний доставили России много полезных деятелей, в особенности на военном поприще, как сухопутном так и морском. [...] потомки тевтонцев вероятно окажутся не хуже своих предков и в таком случае приобретение войском подобного контингента молодых и образованных людей, будет встречено армией сочувственно и с полным уважением. По роду службы они окажутся наиболее способными в легкой кавалерии, в кирасирской дивизии и конной артиллерии, которая и прежде считала в своих рядах немало уроженцев Прибалтийских губерний. Немцы, русские дворяне, служивые люди, удержавшие за собою только одну религию, по преимуществу лютеранскую, единственно этим отличаются от истинно русских людей" [8, с. 21].

В данном случае примечательна рекомендация для места службы "остзейцев на военном поприще": легкая кавалерия – гусары и уланы; кирасиры (фактически речь идет о гвардейский "тяжелой" кирасирской дивизии) и конная артиллерия. Риттих весьма недвусмысленно намекает на то, что остзейцам самое место (в силу их "рыцарственности", а также особенностей ментальности) в императорской гвардии. Данная рекомендация в целом правомерна для конца 1870-х гг. Целесообразно про-

анализировать применимость вышеозначенных суждений к эпохам правления Александра III и Николая II.

К началу XX в. в Российской империи прослеживаются несколько вариантов "классического" протестантизма (евангелическо-лютеранское, евангелическо-аугсбургское, реформаторское разных видов). Значительная часть "немцев", "остзейцев" и шведов оказалось в рядах русской армии еще в XVIII в. Большинство из них, ставшие русскими поданными, значительная часть переходила в православие. При этом необходимо подчеркнуть, что до конца 1870-х гг. в Прибалтике последовательно проводилась "пронемецкая политика", общий вектор которой обозначился при Николае I в формате, так называемой "остзейской ориентации верхов" [9, с. 87]. Это получило выражение в том, что официальная и деловая переписка велась только на немецком языке (в качестве защиты особых "остзейских устоев"), Дерптский университет, превратился в центр антиправительственной и антиправославной агитации, даже "сельская школа" "работала на разрыв с Россией" [10, с. 322–330].

В то же время русские императоры охотно принимали "немцев" и "остзейских шведов" на военную службу. "Пронемецкая политика" объяснялась высокой "дисциплинированностью" немецко-шведского элемента и службой не столько государственно-политической абстракции, именуемой Россией, сколько непосредственно императору [11, с. 256]. Содержание "немецкого архетипа" достаточно четко сформулировал идеолог прусского юнкерства Ф.А.Л. фон дер Марвиц. Он писал, что все немцы (речь идет о дворянской аристократии) "[...] рождаются солдатами и должны служить всю свою жизнь, за исключением старших сыновей, которые заботятся об отце, если он стар и немощен" [12, S. 157]. Данную посылку, применительно в том числе и к России, развивал философ начала XX в. В. Шубарт. В частности он отмечал: "Немцы всегда хорошо себя проявляли на службе в чужих странах и никогда не предавали своих новых хозяев... В царской империи немцы, особенно из прибалтийских провинций, занимали самые высокие посты. Русский монарх доверял им больше, чем иному русскому" [13, с. 271]. Данные рассуждения также можно подтвердить "эмигрантскими откровениями" "семеновца" А.А. фон-Лампе: "Страна, которая приютила моих предков, стала для меня настоящей Родиной, и настолько, что я, как умирающий гладиатор, гибну, но шлю ей последний привет и питаюсь одной надеждой – мое проклятие победителю приведет его к поражению" [14, д. 9, л. 179].

Есть указание на то, что остзейское дворянство позиционировало себя в первую очередь как носителя аутентичного "германского (прусского) духа" на русской почве. Таким образом, антигерманская истерия первых месяцев войны (впоследствии только нараставшая) была направлена не столько против самих немцев, сколько против

немцев, как "опоры престола", при этом она приобрела характер настоящего "нищенского" ресентимента. Ее пиком следует считать "немецкий погром" в Москве 26–28 мая 1915 г. в ходе которого пострадало: 475 предприятий, 207 квартир и домов, 113 германских и австрийских подданных и 489 русских с "подозрительными фамилиями" [15, с. 362]. После "погрома" гонения на немцев не закончились. 1 июня 1915 г. вышел указ "Об обязательном увольнении немцев с московских предприятий и прекращении деятельности в городе немецких фирм". Произошедшее вызвало углубление национального раскола в обществе: к прочим гонимым национальным меньшинствам добавились "недовольные немцы".

Возвращаясь к вышеизложенным рассуждениям в отношении "немецкого духа" отметим, что в основании специфического формата поведения, как "немца", так и "немца-остзейца" лежали и особенности вероисповедания. Протестантизм, в отличие от православия, отрицал внешнюю сторону служения, подразумевая в церкви собрание "свободных верой" общинников, что в целом обуславливало специфику поведения офицеров-протестантов. Следует подчеркнуть, что большинство представителей немецко-шведского элемента также стремились получить высшее военное образование – окончить Николаевскую академию Генерального Штаба, что в первую очередь было связано трудным материальным положением, в котором находилась значительная часть "остзейских баронов". Так в л.-гв. Конном полку процент окончивших академию "немцев" составлял – 75 %, в л.-гв. Семеновском – 50 %, в л.-гв. Егерском – 42 %, в л.-гв. Драгунском – 29%.

В психологическом плане представители "немецкой" группы отличались от остальных групп гвардейских офицеров своим внешним и внутренним "остзейским типом": сдержанностью, воспитанностью, холодностью, "переходящей порой в чопорность", умением держать дистанцию [16, с. 110]. Совсем по-другому выглядели "русифицированные" "немцы" перешедшие в православие. Они воспринимались "русской группой" гвардейцев, как "свои" (что еще раз косвенно подчеркивает наднациональный характер конфессионального фактора).

Так, в л.-гв. Конном полку в 1902 г. из 19 офицеров- "немцев" только 7 являлись протестантами (лютеранами), остальные 12 были "православными", что составляло 63 % [17, д. 3239]. Представители данной группы, как и их "русские собратья", порой совершали крайне неблагоприятные поступки. В л.-гв. Конном полку из 33 офицеров, получивших различной степени порицания в промежутке между 1908–1912 гг., 17 чел. (51,5 % [17, д. 3245]) оказались немцами или "остзейцами".

Что касается гвардейской артиллерии, то к началу XX в. наиболее высокий процент представителей немецко-

шведского компонента, исповедующего протестантизм разных толков, прослеживается в л.-гв. 2-й артиллерийской бригаде. Из 57 офицеров (в данном случае не учитываются 6 генералов) в 1910 г. 7 человек принадлежали к лютеранскому вероисповеданию (1 полковник и 6 офицеров прочих званий) [18, д. 19, л. 37 об.]. Для сравнения – в л.-гв. 3-й артиллерийской бригаде из 70 офицеров 6 человек (включая командира полка) принадлежали к лютеранской вере [18, д. 19, л. 3].

Определенный и не столь существенный процент немцев и шведов прослеживается в гвардейских стрелковых частях (за исключением л.-гв. 3-го Финляндского стрелкового батальона). Так, в л.-гв. 1-м Стрелковом Е. В. батальоне из 31 офицера в 1899 г. 5 являлись протестантами (из них 1 генерал) [19, д. 154, л. 16.]. К 1905 г. число лютеран уменьшилось до 4 человек, при этом все они имели звание подпоручиков [19, д. 161, л. 26]. Наконец, к 1910 г. теперь в л.-гв. 1-ом Стрелковом Е. В. полку (с 1910 г.) не остается ни одного лютеранина. Аналогичная ситуация прослеживается в л.-гв. 4-ом Стрелковом Императорской фамилии батальоне.

Примечательно, что в полках 2-ой бригады 2-й л.-гв. пехотной дивизии прослеживается та же тенденция. Так в л.-гв. Павловском полку в 1895–1897 гг. насчитывается 7 лютеран из 83 наличествующих офицеров, а в 1909–1910 гг. число лютеран сокращается до 1-го человека из 79 офицеров [20, д. 727]. В л.-гв. 2-м Стрелковом Царскосельском батальоне в 1899–1900 гг. из 28 человек 2 лютеранина, причем один из них генерал [21, д. 238, л. 15]. Такая же ситуация сохраняется и на отрезке 1907–1910 гг. [21, д. 241, л. 14 об.]. В гв. казачьих частях в начале XX в. количество лютеран никогда не превышало 1–2 чел., а в л.-гв. Сводно-Казачьем полку их не было вообще.

Что касается представителей римско-католической церкви в гвардии, то их процент также был крайне незначительным – тем не менее, последователей данной религии мы встречаем практически во всех гвардейских полках гвардии. В основной своей массе это были офицеры польского происхождения. После ряда волнений и двух восстаний в Польше в XIX в. польская католическая церковь, подпитывающая национально-освободительную борьбу, оказалась "вне закона". Русская армия фактически отказалась от услуг польского дворянства. Наличие офицеров-поляков, исповедующих католицизм, было исключением из общих правил. Даже в "варшавской гвардии" процент католиков был крайне низок. Например, в л.-гв. Гродненском Гусарском полку в 1906–1910 гг. из 47 офицеров только 1 человек был католиком [22, д. 53]. А в л.-гв. Уланском Его И. В. полку – 2 человека. Такой же редкостью было и наличие немцев-католиков (хотя к этой группе никаких предубеждений не существовало).

"Тяжелая кавалерия" императорской гвардии в силу крайне мощных традиционных установок могла пойти на такое исключение – в полках продолжали служить офицеры, "генетически" связанные с историей данных частей. Так, в л.-гв. Конном полку за весь период его существования служило всего 35 представителей "польской аристократии". Схожая ситуация прослеживается и в л.-гв. Драгунском полку. С 1899 г. до 1914 г., в полку служило 11 офицеров римско-католического вероисповедания, причем только один из них может быть идентифицирован как "немец" (генерал-майор А.-И.-Г.Е. Ризенкамф), остальные имели выраженные польские корни.

Таким образом, к началу Первой мировой войны процент представителей немецко-шведских дворянских фамилий занимал значительное место и играл существенную роль в структуре российской императорской гвардии (а по крупному счету и всей "военной элиты"). Это касается не только рядовых офицеров отдельных гвардейских полков, но и высшего командного состава Гвардейского корпуса. На первом этапе войны сложилась парадоксальная ситуация. Отдельные гвардейские полки были

укомплектованы более чем на 30% офицерами немецко-шведского происхождения, исповедующими разные вариации протестантизма. Так как в большинстве престижных гвардейских полков значительный процент составляли немцы, то "немцам" приходилось воевать против "немцев". Думается, что изучение рефлексии офицера-немца на войну (особенностей психо-ментальных переживаний и реакций) против своей "исторической родины" заслуживает пристального внимания и дальнейшего исследования.

Следует отметить, что после начавшейся германофобии, выродившейся в афанизм и паранойю, и получившей юридическую базу уже в сентябре 1914 г., происходит стремительное вымывание "немецкого" элемента из армейских и гвардейских частей. В конечном итоге, это крайне негативно сказалось на боеспособности этих частей, поскольку дисциплина в них стимулировалась и поддерживалась, в первую очередь, офицерами-службистами немецко-шведского происхождения. При этом проблема выбора между "кайзером" и "царем" оказалась не просто болезненной, а фактически неразрешимой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколов П.А. Педагогическая психология. Издание 4-е дополненное. СПб.: издание Я. Башмакова и К°, 1910. 314 с.
2. Общая программа и инструкция для преподавания учебных предметов в кадетских корпусах. Пг.: издание ГУ ВУЗ, 1915. 306 с.
3. Миллер А. Империя Романовых и национализм: Эссе по методологии исторического исследования. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 248 с.
4. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. Репринтное воспроизведение издания YMCA-PRESS, 1955 г. М.: Наука, 1990. 224 с.
5. Казанский П.Е. Власть Всероссийского Императора. М.: ФондИВ, 2007. 600 с.
6. Зайончковский П.А. Русский офицерский корпус накануне Первой мировой войны. // П.А. Зайончковский (1904–1983 гг.): Статьи, публикации и воспоминания о нем. М.: РОССПЭН, 1998. С. 24–69.
7. Палеолог С.Н. Около власти. Очерки пережитого. М.: Айрис-пресс, 2004. 352 с.
8. Племенной состав контингентов русской армии и мужского населения европейской России. Составил Генерального Штаба полковник А.Ф. Риттих. СПб.: издание картографического заведения А.А. Ильина, 1875. 352 с.
9. Шульгин В.Н. Русские свободные консерваторы XIX века об Остзейском вопросе. СПб.: Нестор-История, 2009. 158 с.
10. Воробьева Л.М. Прибалтика на разломах международного соперничества. От нашествия крестоносцев до Тартуского мира 1920 г. М.: Издательство "ФИВ", 2013. 536 с.
11. Пресняков А.Е. Российские самодержцы. М.: Книга, 1990. 464 с.
12. Marwitz F.A.L. von der. Ein markischer Edelmann im Zeitalter der Befreiungskriege. Hrsg. Von F.Meusel. Berlin, 1913. Bd. II.
13. Шубарт В. Европа и душа Востока. / Пер. с нем. М.В. Назарова, З.Г. Антипенко. М.: Издательство Эксмо, 2003. 480 с.
14. Государственный архив Российской Федерации. Ф.5853. Оп.1.
15. Дневник Распутина. М.: ЗАО "ОЛМА Медиа Групп", 2008. 416 с.
16. Бенуа А. Мои воспоминания: в 2 т. М.: Наука, 1993. Т. 1. 711 с.
17. Российский государственный военно-исторический архив (далее – РГВИА). Ф. 3543. Оп. 1.
18. РГВИА. Ф. 3671. Оп. 1.
19. РГВИА. Ф. 2587. Оп. 2.
20. РГВИА. Ф. 2581. Оп. 1.
21. РГВИА. Ф. 2588. Оп. 2.
22. РГВИА. Ф. 3551. Оп. 1.

ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В КРУПНЫХ ГОРОДАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ИЮЛЕ 1914 - ФЕВРАЛЕ 1917 гг.

FOOD SUPPLY IN THE CITIES OF WESTERN SIBERIA IN 1914-1917

E. Shumilova

Annotation

The article is discovered the causes of the food crisis, its features in the cities of Western Siberia and the methods of dealing with it. The conclusion is that during the war, citizens are faced with the constant increase in food prices and a lack of food. The main culprits of these problems, the majority of people believed the local authorities and entrepreneurs. However, due to the advantageous territorial position, the food situation here until February 1917 was quite satisfactory.

Keywords: food supply, the First World War, Barnaul, Omsk, Tomsk, Novonikolayevsk.

Шумилова Элина Евгеньевна
Аспирант, Институт истории
Сибирского отделения РАН,
Новосибирск

Аннотация

В статье раскрываются причины продовольственного кризиса, его особенности в крупных городах Западной Сибири и методы борьбы с ним. Делается вывод о том, что в годы войны горожане столкнулись с постоянным повышением цен на продовольствие и недостатком продуктов. Главными виновниками этих проблем основная часть населения считало местные власти и предпринимателей. Однако в связи с выгодным территориальным положением, продовольственная ситуация здесь вплоть до февраля 1917 г. была вполне удовлетворительна.

Ключевые слова:

Продовольственное обеспечение, Первая мировая война, Барнаул, Омск, Томск, Новониколаевск.

В годы Первой мировой войны первостепенное значение для большинства горожан Западной Сибири приобрел продовольственный вопрос.

Обеспеченное прежде продовольствием в избытке, население Томска, Омска, Новониколаевска и Барнаула начало испытывать трудности в снабжении даже продуктами первой необходимости. В этой связи выявление отношения жителей крупных городов Западной Сибири к дороговизне и дефициту позволит определить место продовольственного вопроса среди причин революционных потрясений 1917 г.

Изучение продовольственной проблемы населения в условиях Первой мировой войны началось ещё в дореволюционный период. К этому времени относятся сочинения отечественных экономистов, посвященные анализу деятельности различных органов Российской империи по обеспечению продовольствием. Н.М. Ясный, С.Н. Прокопович, А.В. Чаянов критически рассматривали функционирование продовольственных объединений того времени и делали попытку охарактеризовать их просчёты и достижения [1; 2; 3].

В советский период продовольственная проблема пе-

рестала иметь самостоятельное значение и рассматривалась в контексте революции. Так, Т.М. Китанина, И.П. Лейборов и С.Д. Рудченко, анализируя ряд вопросов, связанных с системой государственных закупок и распределения продовольствия, показали, что неспособность власти обеспечить стабильную доставку хлеба в Петроград становится одной из предпосылок Февральской революции [4;5]. Значительное внимание изучению военно-хозяйственной политики Российской империи и государственному регулированию экономики в рассматриваемый период уделяли А.П. Погребинский и А.Л. Сидоров [6;7].

В постсоветский период в исследовании продовольственного обеспечения населения Российской империи стали появляться новые подходы. Отечественные и зарубежные авторы сосредоточили своё внимание на выявлении региональной специфики проблемы, а также на использовании историко-психологического метода. Выступления на почве дороговизны в России рассматривали в своих работах Ю.И. Кирьянова и Б. Энгл. [8; 9] Анализ деятельности региональных властей в деле снабжения продуктами питания представили в своих трудах О.М. Долидович и Т.И. Трошина. [10; 11] Кандидатскую диссертацию, посвящённую продовольственному снабже-

нию населения Среднего Поволжья в рассматриваемый период, написал Я.А. Голубинов [12].

За последние пятнадцать лет появилось немало публикаций, которые смогли отразить различные аспекты продовольственного вопроса на территории Сибири в годы Первой мировой войны. О.В. Чудаков охарактеризовал основные направления деятельности городских органов местного самоуправления в Западной Сибири по борьбе с повышением цен на продовольствие, В.М. Рынков подробно проанализировал различные стратегии экономического поведения жителей Сибири в условиях экстремальной ситуации Первой мировой войны, М.В. Шиловский выявил причины продовольственных беспорядков среди жён призванных. [13; 14; 15, С. 132 – 139]. Г.М. Запороженко обратила внимание на роль сибирской кооперации в преодолении снабжения дефицита. [16]

Однако несмотря на стремительное увеличение количества работ, посвященных продовольственному вопросу как в Российской империи в целом, так и в Сибири в частности, эта проблема не является полностью раскрытой. До сих пор не было исследований, которые бы останавливались на анализе уровня продовольственных трудностей населения крупных городов Западной Сибири.

Накануне Первой мировой войны экономика Западной Сибири находилась в состоянии подъема. Этому способствовали изменения, происходившие в промышленности и сельском хозяйстве региона, вызванные общими тенденциями экономического развития России. Кроме того, ускорили этот процесс и столыпинская реформа. В результате к началу Первой мировой войны Западная Сибирь окончательно превратилась в поставщика продовольствия общероссийского значения, экспортирующего на внешний и внутренний рынок масло, муку, мясо, сало. В 1913 г. по вывозу масла регион занимал второе место в мире, усиленно конкурируя с Данией [17, С. 111].

Однако в годы войны Западная Сибирь испытала негативное воздействие мобилизации, которая изъяла из экономики региона миллионы рабочих рук. Расстройство в работе транспорта, инфляция, возрастание потребления внутри страны, главным образом за счет увеличения численности армии, способствовали ухудшению продовольственной ситуации в Западной Сибири. Особенно губительно данные тенденции отразились на крупных городах региона, для которых был характерен наибольший наплыв беженцев, военнопленных, увеличение гарнизонов, а также расстройство железнодорожного сообщения.

Почти сразу же после объявления войны население Томска, Омска, Новониколаевска и Барнаула заметило повышение цен на продовольствие. Обеспокоенные войной жители сельской местности уменьшили подвоз про-

дуктов на рынок. На заседании Новониколаевской городской Думы 1 августа 1914 г. среди прочего мукомол Поляков отмечал, что цены на муку "диктует мужичок", который привозит в город зерно [18, С. 22]. Ажиотаж на рынке, а также реквизиции в деревне продовольствия для армии подстегнули новое повышение цен.

Чтобы ограничить цену продуктов, городские власти уже в 1914 г. вводят на некоторые продовольственные товары первой необходимости так называемую "таксу". Она представляла собой фиксированную предельную величину, выше которой местные торговцы не имели права реализовывать свои товары.

В Новониколаевске цены впервые подверглись таксации с 22 июля 1914 г. Однако уже спустя 20 дней под влиянием протестов хлебопёков, которые жаловались на постоянно повышающуюся цену на муку, такса была пересмотрена в сторону увеличения, а затем в 1915 г. она вовсе стала подвижной. [14, С. 72] В Омске первые два года войны таксы на большинство продуктов также постоянно пересматривались. Практически речь шла не о таксации цены хлеба, а введении нормы твёрдой прибыли при свободных ценах на муку. Постепенно количество продуктов, подвергаемых таксации в городах Западной Сибири увеличивается. Так, 23 июня 1915 г. Барнаульская городская дума приняла решение о расширении прав города на введение такс не только на печёный хлеб и мясо, но и на другие продукты первой необходимости. [19, Л. 285–286] В итоге попытки властей регулировать цены чаще всего были безуспешными, так как муниципальные власти регулировали цены ни на сырьё, а на товары конечного потребления.

В 1915 г. в дополнение к таксации городские власти Западной Сибири начинают разворачивать собственные закупки. Летом 1915 г. на заседаниях Омской городской думы, посвященных вопросам борьбы с дороговизной в Омске, гласные высказались за необходимость городских заготовок. Однако, по словам, сотрудника редакции "Омский Вестник" А.Н. Гладышева, к заготовкам городское управление приступило чрезвычайно поздно, под влиянием безысходной нужды в сахаре и муке, что негативно отразилось на объёме закупок. Поскольку товара на всех не хватало, горожане вынуждены были отстаивать длинные очереди, где места передавались и продавались. В итоге жители отдалённых районов Омска получить свой сахар и муку так и не смогли. [20]

В Томске к осени 1915 г. на дело борьбы с дороговизной в распоряжение городского управления Томска жителями города было внесено свыше ста тысяч рублей. На средства частных лиц, городские продовольственные комиссии закупали продукты и отправляли их на временное хранение на склады, откуда отпускали в городские лаки, а также розничным торговцам [21].

К 1916 г. в крупных городах Западной Сибири перестало хватать мяса, муки, масла и сахара. Эти продукты начинают выдавать горожанам по продовольственным карточкам в соответствии со строгими нормами[22].

Недостаток продуктов вёл не только к росту цен, но и развитию спекуляции. Схема была такова: скупщики ездили по сёлам и скупали всё, что можно купить, потом ехали в следующую деревню. В итоге с июля 1914 г. по март 1916 г. рост цен на продукты первой необходимости в городах Западной Сибири составил от 60 до 160 %[23].

В начале 1916 г. в Томске горожане жаловались также и на то обстоятельство, что, на покупку пуда муки приходилось тратить целый день[24]. Продовольственный кризис постоянно провоцировал социальный протест горожан. Так, первые серьёзные продовольственные беспорядки с участием жён мобилизованных произошли в Томске в феврале 1916 г. Поводом для них стал обострившийся дефицит товаров первой необходимости и, прежде всего, сахара [15, С.168]. В Новониколаевске население также было обеспокоено недостатком сахара. 9 ноября 1916 г. толпа жителей, ворвавшись в городскую лавку и мануфактурный магазин похитила оттуда 400 пудов сахара и товаров на сумму 10 тыс. руб. В результате этого инцидента полицией было задержано 74 участника, большинство из которых были женщинами. Отметим, что беспорядки не обошлись и без жертв. В результате столкновений с полицией была убита одна женщина и пятеро человек ранены [25, С.269].

С весны 1916 г. продовольственные беспорядки в Сибири уже приобретают широкий размах. Погромы магазинов всё чаще сопровождались столкновениями с полицией и войсками [26, С. 314].

В условиях стремительного роста цен на продовольствие и другие товары повседневного спроса все большее число сторонников находила потребительская кооперация. Если в 1914г. в Сибири действовало 586 кооперативов, то к 1917 г. их число достигло 5135. [27, С.11].

К весне 1916 года продовольственный кризис в городах Российской империи приобрел беспрецедентные масштабы. Во столичных городах возле магазинов скапливались огромные очереди, на всех не хватало даже хлеба. Сложным было положение и в других городах черноземных губерний, где в соседних с городами деревнях от хлеба ломились амбары. В некоторых городах, в том числе, в Витебске, Полоцке и Костроме, население голодало.[6, С. 57–58; 5, С. 334.]. Несмотря на всевозможные трудности, на этом фоне крупные города Западной Сибири выглядели значительно лучше.

О сравнительно нормальном продовольственном снабжении в городах Сибири упоминает в своём дневни-

ке и иркутский общественный деятель И. И. Серебренников. 21 февраля 1916 г. он занёс в него следующую записку: "Цены на всё растут, и всё же в городе почти всё можно достать. Не то – в столицах. В Петрограде при мне были такие дни, когда ни за какие деньги нельзя было достать мяса. Я два раза обедал в богатых домах, будучи приглашен специально на обед, и каждый раз мне говорили: "Суп у нас, знаете, вегетарианский.... Моё впечатление такое, что припасы в Петрограде вздорожали примерно вдвое, и что в Сибири ещё жить можно. В последнее время в Сибирь заглядывают разные комиссионеры, спекулянты, закупают здесь партиями товар, увозят их затем в Россию на и зарабатывают при этом хорошие деньги"[28].

На заседании Томской городской Думы 14 октября 1916 г. отмечали, что огромные очереди за продуктами в городе были вызваны не столько недостатком продуктов, сколько нежеланием горожан покупать товар не самого высокого качества[29, Л.2.].

К февралю 1917 г. продовольственная ситуация в крупных городах Западной Сибири значительно ухудшилась. В рапорте Томскому губернатору Барнаульский уездный исправник констатировал, что из-за реквизиции излишков хлеба у крестьян для нужд армии в Барнауле прекратился подвоз его на рынки, вследствие чего бедное население испытывало недостаток хлеба [30, Л. 3].

Главными виновниками продовольственных трудностей население крупных городов считало местных торговцев и не сумевших обуздать цены городские и губернские власти. Некоторые горожане полагали, что продовольственная проблема вообще легко решается: властным структурам следует "прижать" спекулянтов и рост цен прекратится. В мае 1916 г. акмолинский губернатор П.Н. Масальский–Кошуро получил письмо, шантажировавшее его как должностное лицо. Анонимный автор утверждал, что меры губернатора по обузданию спекуляции неэффективны. Поэтому не исключены массовые погромы из-за дороговизны самого необходимого. "Требуем в короткий срок понизить цены, иначе – месть" [18, С. 274].

Данное мнение неоднократно фигурировало почти во всех местных газетах, кроме того эту же позицию можно легко проследить в письмах горожан к друг другу. В рапорте председателя военно-цензурной комиссии Омского военного округа председателю Главной военной цензурной комиссии от 12 ноября 1916 г. цитируются письма сибиряков к своим родственникам, где высказываются острые нарекания на ужасающую дороговизну вследствие жадности купцов, искусственно взвинчивающих цены и переоценивающих свои товары по несколько раз в день. В одном из писем можно, например, встречались даже такую фразу: "Торговцы просто одурели и помогают неприятелю"[31, Л.199].

Таким образом, население крупных городов Западной Сибири испытывало в годы Первой мировой войны определенные трудности в снабжении продовольственными товарами. В лавках и магазинах исчезли либо сильно подорожали такие продукты питания, как сахар, некоторые сорта мяса, рыбы, чай. Для решения проблемы за три года войны сибирские города перепробовали массу средств: введение продовольственной таксы, оптовые муниципальные закупки, развитие кооперативного движения. Эти меры оказывались в разной степени эффективными. В глазах большинства горожан главными ви-

новниками продовольственных трудностей была даже не война и неэфективная экономическая политика правительства, а местные предприниматели и власти.

Однако несмотря на то, что во время войны цены на некоторые предметы продовольствия значительно поднялись, а в 1916 г. ощущался существенный недостаток ввозимого сахара, к началу февральской революции горожане в Западной Сибири не голодали. Во многом это было связано с проблемами с железнодорожным транспортом и невозможностью вывоза продуктов из городов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ясный Н.М. Регулирующие мероприятия правительственной и общественной власти в хозяйственной жизни за время войны. Петроград, 1917. 52 с.
2. Прокопович С.Н. Война и народное хозяйство. М., 1917. 214 с.
3. Чаынов А.В. Нормы потребления сельского населения России// Статистический вестник. Кн 2. М, 1915. С. 3– 6.
4. Лейборов И.П., Рудченко С.Д. Революция и хлеб М., 1990. 224 с.
5. Китанина Т. М. Война, хлеб, революция. Продовольственный вопрос в России. 1914 – октябрь 1917 г. Л., 1985. 348 с.
6. Погребинский А. П. Сельское хозяйство и продовольственный вопрос в России в годы первой мировой войны //Исторические записки. М, 1950. №. 31. С. 37–60.
7. Сидоров А.Л. Экономическое положение России в годы первой мировой войны. М., 1973. 654 с.
8. Кирьянов Ю.И. Массовые выступления на почве дороговизны в России (1914 – февраль 1917 г.) // Отечественная история. М., 1993. № 3. С. 3–18.
9. Энгл Б. Не хлебом единым: женщины и продовольственные беспорядки в Первую мировую войну // Вестник Ленинградского государственного университета. СПб., 2010. № 1. Т. 4. С. 148–178.
10. Трошина Т.И. Продовольственный вопрос в Архангельске в годы первой мировой войны в связи с нарушением традиционного торгового баланса // Архангельск и Северные страны конца XVI – начала XX веков. – Архангельск, 1999. С. 135–145;
11. Долидович О. М. Продовольственный кризис в Енисейской губернии в годы Первой мировой войны//Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2014. № 12 (50): в 3–х ч. Ч. III. С. 71–74.
12. Голубинов Я. А. Продовольственный вопрос в Среднем Поволжье в годы Первой мировой войны: авт. реф. дисс... к.и.н. Самара, 2009. 20 с.
13. Чудаков О.В. Городское самоуправление в Сибири в годы Первой мировой войны и период социальных катаклизмов (июль 1914 – первая половина 1918 гг.). Омск, 2013. 422 с.
14. Рынков В.М. Рынок сельскохозяйственной продукции Сибири в годы Первой мировой войны: поведение покупателя и продавца // Сибирь: проблемы истории повседневности XVII – XX вв.: Бахрушинские чтения 2005 г. – Новосибирск, 2005. С. 68–80.
15. Шиловский М.В. Первая мировая война 1914–1918 годов и Сибирь. Новосибирск, 2015. 330 с.
16. Запороженко Г.М. Городская и рабочая потребительская кооперация Сибири в 1864–1917 гг. Новосибирск, 2004. 260 с.
17. Старцев А.В, Гочаров Ю.М. История предпринимательства в Сибири (XVII – начало XX в.). Барнаул, 1999. 215 с.
18. Кокоулин В.Г. Повседневная жизнь горожан Сибири в военно–революционные годы (июль 1914 – март 1921 г.). Новосибирск, 2013. 385 с.
19. Государственный архив Алтайского края (ГААК) Ф.51. Оп.1. Д. 17.Л.285–286 об.
20. Вестник Омского городского общественного управления. 1915. 31 октября.
21. Вестник Омского городского общественного управления. 1915. 14 ноября.
22. Известия Томского городского общественного управления. 1916. 6 июня.
23. Сибирская жизнь. 1916. 30 марта.
24. Сибирская жизнь. 1916. 2 сентября.
25. Фабрика Ю. А. Сибирь сражающаяся. Новониколаевск и новониколаевцы в Первой мировой войне 1914 – 1918 гг.Том I. Новосибирск, 2014. 308 с.
26. Мухин А. А. Рабочие Сибири в эпоху капитализма (1861–1917 гг.). М.,1972. 336 с.
27. Пивоваров Н.Ю. Особенности формирования сибирских потребительских кооперативных союзов (1913–1919 гг.)//Гуманитарные науки. Новосибирск, 2013. № 5–6. С.11–17.
28. Серебренников И.И. Претерпев судеб удары. Дневник 1914–1918 гг. Иркутск, 2008. С.194
29. ГАТО. Ф. 127. Оп.1 Д. 2975.
30. ГАТО Ф. 3. Оп.2. Д. 1667.
31. Государственный архив Томской области (ГАТО) Ф. 3. Оп. 74. Д.770.

ТЕХНИКА ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В АУДИТОРИИ

Бессонов Кирилл Анатольевич
Саратовская государственная
юридическая академия

TECHNOLOGY EFFECTIVE FEEDBACK IN THE AUDIENCE

K. Bessonov

Annotation

The problem of proper and effective use of two-way interpersonal feedback during the classroom at the university. Establishing a stable feedback between teachers and students is an essential prerequisite for successful educational activity of student and professional work of the teacher. The presence of a stable contact with the audience allows the teacher more fully realize the goals and objectives of the classroom, improve performance and training of students.

Keywords: feedback, pedagogical conditions, pedagogical interaction, learning process.

Аннотация

В статье рассматривается проблема правильного и эффективного использования двусторонней межличностной обратной связи в ходе проведения аудиторных занятий в ВУЗе. Установления устойчивой обратной связи между преподавателем и студентами является важнейшим условием успешной учебной деятельности студента и профессиональной деятельности преподавателя. Наличие устойчивого контакта преподавателя с аудиторией позволит наиболее полно реализовать цели и задачи аудиторного занятия, повысить уровень успеваемости и профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова:

Обратная связь, педагогические условия, педагогическое взаимодействие, процесс обучения.

Процесс обучения на любой стадии предусматривает непосредственное взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Устойчивый психологический и эмоциональный контакт лектора с аудиторией несомненно является определяющим условием успешности аудиторного занятия. Каждый студент должен чувствовать, что он не оторван от происходящего, не оставлен на периферии обсуждаемой проблемы, а включен в обсуждение, имеет возможность высказать своё мнение наравне с другими. При этом его позиция обязательно будет рассмотрена и получит объективную оценку. "Аудитория понимает только того, кто понимает её" – пишет И.Г. Штокман [5]. Несомненно, путь к взаимопониманию лежит через поиск каналов устойчивой обратной связи между преподавателем и каждым студентом в аудитории. Только наличие полноценного творческого контакта даёт положительные результаты в реализации целей и задач обучения. Так, А.П. Минаков предлагал проводить лекцию не в отрыве от аудитории, монотонно излагая факты, а вместе с ней [2].

Обратная связь выступает регулятором межличностных отношений между преподавателем и студентами, определяет стратегию поведения человека в системе "субъект-субъектных отношений". Положительный эффект здесь достигается за счёт умения преподавателем своевременно и правильно реагировать на изменения в поведении слушателей в аудитории, выстраивая собственную стратегию поведения – усиливая аргументацию, эмоциональность, изменяя темп подачи учебного

материала. Ярким примером проявления такого взаимодействия является возникновение саморегулирующейся системы "преподаватель – аудитория", не требующая дополнительного воздействия извне. При этом преподаватель автоматически, на подсознательном уровне осуществляет интерпретацию получаемой от аудитории информации и корректирует свою работу во время аудиторного занятия. Такой контроль не должен носить тоталитарный характер, быть навязчивым, подавляющим свободу действия и выражения мысли студентов. С другой стороны, не стоит сводить контакт преподавателя с аудиторией до формального общения, следует чётко сохранять дистанцию между преподавателем и студентами, обуславливая её различием ролей в образовательном процессе. Основная задача преподавателя состоит в рациональном использовании канала обратной связи для управления познавательным процессом, учитывая личностные особенности студентов. Как отмечает Н.Ф. Талызина: "Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать каждое воздействие на процесс с его логикой" [4].

В педагогике понятие "обратной связи" прежде всего связывают с необходимостью контроля за успеваемостью учащихся. Осуществление текущего, промежуточного и итогового контроля за усвоением студентами учебного плана является неотъемлемой частью учебного процесса. Выполнение определенных письменных и устных заданий студентами, направленное на выявление степе-

ни усвоения учебных дисциплин и готовности применять полученные знания в практических целях определяет лишь одну из сторон процесса обратной связи. Такой контроль показывает итоги проведённой работы как со стороны преподавателя, так и со стороны студента и всей аудитории. Нередко полученные результаты значительно отличаются от поставленных целей и задач при организации аудиторного занятия. Низкий уровень профессиональной подготовки студентов определяется наличием целого комплекса познавательных барьеров.

В ходе проводимых исследований И.Н. Беянина, И.В. Богомаз выделяют три основных вида познавательных барьеров:

- ◆ мотивационные, характеризующиеся отсутствием и недостаточной сформированностью мотивации к учёбе, отсутствием чётких целей и ценностных ориентаций;
- ◆ дидактические – низкий уровень подготовки студентов
- ◆ деятельностные – отсутствие умений и навыков самообразования, работы с учебной и научной литературой, самостоятельной организации учебного процесса, рациональной организации рабочего дня.

Для решения этой проблемы необходима правильная организация педагогического процесса, построенного на основе современных научно-методических подходов, который будет направлен на "формирование мотивационной и познавательной сфер личности студента, на реализацию их индивидуальных особенностей за счет организации самостоятельной работы" [1]. На наш взгляд такой подход может быть реализован только на основе интенсивного интерактивного обучения, органично сочетающий в себе достоинства более ранних традиционных методов преподавания с возможностью применения современных информационных технологий в сфере образования. В связи с этим необходимо отметить, что использование данной методики невозможно без устойчивой обратной связи преподавателя с аудиторией. Проводя аудиторное занятие, преподаватель оказывает непосредственное воздействие на аудиторию, сообщая студентам необходимую информацию в рамках изучаемого учебного курса. Здесь происходит передача информации от преподавателя к студентам, т.е. прямая связь. В свою очередь каждый из слушателей в аудитории, воспринимающий информационный поток преподавателя, выражает к нему личное отношение, которое проявляется через индивидуальные психоэмоциональные реакции. Таким образом каждый студент, присутствующий в аудитории, выражает своё отношение к происходящему на занятии. Следовательно, благодаря каналу обратной связи аудитория может взаимодействовать с преподавателем, который в свою очередь должен оперативно отслеживать и анализировать получаемую информацию, при необходимости используя её для корректировки хода учебного занятия.

Применение техники получения обратной связи прежде всего направлено на установление эмоционального и психологического контакта преподавателя с аудиторией. Без должного взаимопонимания невозможное полноценное межличностное взаимодействие, при котором достигается максимальная продуктивность работы студентов. Умение не только правильно передавать информацию таким образом, чтобы она в неизменном виде достигла слушателя, но и принимать ответные сигналы, показывающие степень готовности слушателя к взаимодействию и принятию информации, является тем фундаментом, на котором выстраиваются различные техники получения эффективной обратной связи.

Другой важной составляющей являются психолого-педагогические условия, которые обеспечивают правильную работу используемой техники обратной связи. К их числу следует отнести следующие условия:

- ◆ Чёткое и ясное изложение информации, не допускающее лишних повторов и отступлений, не имеющих прямого отношения к изучаемой дисциплине. Подача информации должна происходить в максимально доступной и понятной для студента форме. Излишняя перегруженность выступления педагога малоинформативными сообщениями снижает коэффициент усваиваемости и понимания материала, что в свою очередь приводит к снижению эффективности обратной связи;
- ◆ Правильная аргументация преподавателем своей позиции по вопросам изучаемой учебной дисциплины. Чёткое аргументированное изложение собственной точки зрения не только способствует повышению личного авторитета преподавателя, но и повышает значимость изучаемой проблемы в глазах студента. При этом упрощается установление контакта преподавателя со студентами;
- ◆ Не следует подавлять точку зрения студента ввиду её ошибочности или неточности. Необходимо указать студенту на неточности в его рассуждениях и направить его мыслительную деятельность в правильное направление, избегая при этом резких критических суждений о его действиях и результатах работы;
- ◆ Сглаживание негативных моментов в процессе взаимодействия. Преподавателю следует избегать слишком резких и необоснованных замечаний в адрес отдельных студентов и всей аудитории в целом. Неправильная тактика в общении и взаимодействии может привести к серьезным последствиям;
- ◆ Если конфликтную ситуацию всё же не удалось предотвратить, следует перевести конфликт в более спокойную плоскость. В данной ситуации решающую роль занимает уровень компетентности педагога, его знания и умения в области конфликтологии. При этом причины конфликта стоит представить, как общую проблему, требующую взаимных действий и уступок от всех сторон разрешаемого конфликта. Поиск решений общей проблемы способствует сплочению коллектива, укрепляет его внутренние связи и восстанавливает нарушенную

обратную связь как с преподавателем, так и внутри студенческого коллектива;

- ◆ Учёт времени подачи обратной связи. Как было сказано выше, обратная связь быстро достигает порога своего насыщения при чрезмерной активности и требовательности преподавателя к своим студентам. Во избежание подобных ситуаций следует заранее проработать стратегию работы, а во время аудиторного занятия использовать адекватные тактические приёмы управления и контроля обратной связи;

- ◆ Культура общения и взаимопонимания преподавателя и студентов. Для эффективного функционирования обратной связи особенно важно следовать принятым нормам и правилам общения и межличностного взаимодействия.

Процесс обучения представляет собой восходящее движение вверх по спиралевидной траектории, предполагая прохождение каждого последующего этапа на основе успешного освоения предыдущего. Без этого обязательного условия процесс обучения не может быть успешно завершён и, следовательно, невозможно построение эффективной и полноценно функционирующей системы обратной связи. Зависимость эффективности обратной связи от правильного построения учебного процесса имеет первостепенное значение, так как оба эти процесса неразрывно связаны между собой и не могут самостоятельно функционировать в отрыве один от другого. Обратная связь не может быть построена одновременно – это длительный процесс, занимающий весь период обучения, который определяется прохождением нескольких последовательных этапов, каждый из которых опирается на результаты прохождения предыдущего этапа.

Первый этап направлен на установление межличностного контакта преподавателя с аудиторией. Первая встреча преподавателя со студентами имеет важнейшее стратегическое значение и во многом обуславливает успешность всей дальнейшей работы. На данном этапе обратная связь имеет двусторонний оценочный характер, направленный на первоначальное поверхностное взаимное изучение личности студентов и преподавателя. В этот период обратная связь как правило имеет неустойчивый прерывистый характер, что объясняется недостаточной психологической открытостью студентов. Оценочно-ознакомительный период как правило длится до нескольких недель. Успешность его беспрепятственного прохождения регулируется принципом полноты обратной связи, предусматривающий полноценное взаимодействие преподавателя со всеми студентами.

На втором этапе процесс налаживания обратной связи завершается. Здесь основная задача преподавателя заключается непосредственно в организации его профессиональной деятельности, с учётом того, что обратная связь со студентами уже налажена и функционирует должным образом. На этом этапе происходит сбор информации, анализ, оценка работы студентов и корректи-

ровка хода учебного занятия. Одним словом, данный этап предполагает полноценное взаимодействие и устойчивый контакт преподавателя со студентами.

Третий этап завершает процесс изучения учебной дисциплины. Основная деятельность студентов сосредотачивается на подготовке к текущему и итоговому контролю. Обратная связь приобретает характер только оценочной, без возможности регулирования работы студента. После прохождения последнего этапа в процессе обучения вербальный контакт с преподавателем разрывается, обратная связь приобретает ретроспективную форму и служит для анализа и изучения преподавателем своей профессиональной деятельности. Таким образом завершается процесс функционирования обратной связи в учебном процессе.

Для обеспечения правильного прохождения каждого этапа циклической обратной связи в учебном процессе предусмотрены соответствующие педагогические технологии. Опираясь на исследования А.П. Панфиловой, охарактеризуем четыре техники установления эффективной обратной связи в аудитории: расспрашивание или выяснение, перефразирование или вербализация, отражение чувств, резюмирование [3]. Использование всех представленных технологических приёмов обеспечивает в совокупности стабильный устойчивый контакт преподавателя с аудиторией.

Расспрашивание или выяснение представляет собой наиболее распространённый приём установления обратной связи и вместе с этим наименее трудозатратный для преподавателя. Установление непосредственного контакта со студентом является характерной чертой для данного приёма. Преподаватель напрямую обращается к студенту с целью выяснения глубины его знаний, задавая при этом наводящие и уточняющие вопросы. Необходимость прямого ответа на вопросы преподавателя заставляет студента мобилизовать свои внутренние ресурсы, активизировать мыслительную деятельность для обработки и понимания требований преподавателя. Преподаватель в свою очередь формулирует вопросы таким образом, чтобы в самой формулировке указать на очевидные неточности в ответе студента, тем самым направляя его к самостоятельному поиску и решению ошибок в своём ответе. Выяснив таким образом уровень знаний студента и указав причины неудовлетворительного или наоборот – положительного результата работы студента, преподаватель переходит к опросу следующего студента и процесс повторяется сначала, принимая циклический характер.

Перефразирование или вербализация – техника правильной постановки вопроса или исследуемой проблемы. Использование преподавателем техники перефразирования в более простой и наглядной форме довести до студентов наиболее сложную для понимания информацию. Такие же приём используется при проведении устного опроса студентов во время аудиторных занятий и промежуточного контроля. Перефразировав мысль отвечающего преподаватель по каналу обратной связи воз-

вращает её обратно своему собеседнику, тем самым сообщая ему насколько предоставленная информация в ответе информация была для него понятна и правильна. При этом нежелательно вступать в дискуссию и обвинять собеседника в необъективности или предвзятости своих суждений. Сперва всегда должен следовать уточняющий вопрос, насколько информация была правильно принята и понята другой стороной общения. Такой приём может значительно упростить межличностное взаимодействие студентов и преподавателя, сгладить некоторые трудности, а также наладить взаимопонимание участников взаимодействия.

Отражение чувств – это техника, направленная на установление не содержательного, а эмоционального контакта между собеседниками. Достижение взаимопонимания может происходить не только на вербальном уровне, а также в понимании ответных психоэмоциональных реакций студента на действия преподавателя. Это особенно важно при проведении занятий в макрогруппах при большом количестве студентов, когда преподаватель физически не сможет опросить всех присутствующих, используя вербальные технологии. Это особенно актуально при проведении лекционных занятий, когда преподаватель не может уделить достаточно времени для проведения полноценного устного или письменного опроса студентов. Во время лекционных занятий наблюдение за поведением и психоэмоциональным состоянием аудитории является наиболее уместным средством контроля деятельности студентов. При этом отражение чувств и эмоций студентов является более объективным показателем их мотивационной сферы, уровня активности познавательной деятельности, нежели устный или письменный опрос, не всегда предоставляющий объективные показатели.

Ответная реакция на передаваемую информацию или действия участника обратной связи является ключевым компонентом взаимопонимания между коммуникатором и реципиентом. Любое проявление эмоций – положительных или отрицательных характеризует отношение человека ко всем происходящим процессам и явлениям окружающей среды. Отсутствие же проявления каких-либо эмоций характеризует студента как инертную, апа-

тичную личность, не готовую к взаимной коммуникации. В любом случае важным условием межличностной коммуникации и функционирования обратной связи является способность человека (преподавателя и студента) правильно понимать чувства собеседника, высказывать ему своё расположение, выражать сочувствие, готовность понять его проблему и, по возможности, помочь в её решении.

Резюмирование или техника подведения итогов предназначена для проведения объективной оценки результатов работы студентов после аудиторного занятия, учебной дискуссии или опроса. Проводя итоговую оценку ответа, преподаватель даёт понять, что информация от студента получена в полном объёме и в отношении студента вынесена объективная его работы на данном аудиторном занятии. Использование резюмирования предполагает непосредственный контакт преподавателя со студентом, так как в письменной форме такое проявление обратной связи не может предоставить желаемого эффекта, особенно в случае, когда от студента требуются ответная реакция, объясняющая его действия в процессе выполнения учебных заданий. Применение данной техники возможно не только при организации аудиторной, а также для осуществления ретроспективной обратной связи. В таком случае преподаватель проводит резюмирование, т.е. подводит итоги своей работы за определённый отчетный период. Тем самым производя объективную оценку своих действия, он направляет свою деятельность на поиск противоречия между текущим и личностным эталонным уровнем своей профессиональной компетенции. Таким образом резюмирование, являясь средством реализации ретроспективной обратной связи даёт начало очередному циклу самообразовательной деятельности преподавателя.

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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянина И.Н., Богомаз И.В. Познавательные барьеры студентов ВУЗа и педагогические условия их преодоления / И.Н. Белянина, И.В. Богомаз // Вестник ТГПУ. – 2014. – №2. – С. 114–116.
2. Лишевский В.П. Педагогическое мастерство ученого: о преподавательской деятельности профессора А.П. Минакова / В.П. Лишевский; АН СССР. – М.: Наука, 1975. – 119 с.
3. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 336 с.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. / Н.Ф. Талызина – М.: Издательство Моск. ун-та, 1975. – 344 с.
5. Штокман И.Г. Вузовская лекция. Учебно-методическое пособие. – Киев: Высшая школа, 1981. – 150 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДАХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ON THE INNOVATIVE METHODS IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

*T. Burachenko
S. Noskova
S. Miheeva*

Annotation

The article considers to the problem of choice of different innovative educational methods in the process of foreign language teaching. Special attention is devoted to the introduction of information and communication technologies (ICT) to the learning process.

Keywords: foreign language, information and communication technology, ICT, innovative methods, teaching methods, innovation, vocabulary, Internet.

*Бураченко Татьяна Яковлевна
Носкова Светлана Ардавазтовна
Михеева Светлана Александровна
Сочинский
государственный университет*

Аннотация

В статье рассматривается проблема выбора различных инновационных методов в процессе обучения иностранным языкам. Особое внимание уделено внедрению в обучения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на примере подачи нового лексического материала.

Ключевые слова:

Иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ, инновационные методы, методы преподавания, лексический материал, инновация, Интернет.

В данной статье мы рассматриваем некоторые, инновационные методы изучения иностранных языков, которые все больше входят в практику преподавания на современном этапе. Актуальность исследования данной проблемы определяется необходимостью решения глобальных образовательных и воспитательных проблем, стоящих перед современным обществом, в котором немислимо незнание хотя бы одного иностранного языка.

Реформы в образования и новые требования к изучению иностранных языков предполагают определенный процент интерактивных занятий в программах. Интерактивные методы обучения прочно входят в практику преподавания иностранных языков. Они помогают легче, быстрее и интереснее передавать новые знания, навыки и умения в непринужденной форме, избегать скуки на занятиях, однообразия и утомительной зубрежки. Такие методы позволяют достичь хороших результатов за короткое время и вовлекать обучаемых в активную работу. Практика показывает, что такие занятия необычайно эффективны не только с точки зрения получения знаний, но также и со стороны формирования личностных навыков, развития характера учащихся. Например, на интерактивных занятиях с использованием дискуссии преподаватель становится активным участником дискуссии, направляет ее в нужное русло, а студенты учатся высказывать свое мнение и отстаивать свою точку зрения. Также

на интерактивном уроке есть вероятность получения новых знаний, которыми обладают ученики, но в силу того, что материал зачастую преподает учитель, не могут донести информацию аудитории.

За прошедшие годы был накоплен огромный опыт в преподавании иностранных языков, разработаны теоретические положения, проведены экспериментальные исследования по методике преподавания иностранных языков. За последнее время арсенал преподавания иностранных языков намного расширился. Мы живем в эпоху цифровой революции. В учебный процесс широко внедряются новые информационные технологии, возникли новые реалии для преподавания иностранных языков [2]. В частности, с принятием ФГОСов ВПО третьего поколения появилась широкая нормативная база для использования в образовательном процессе интерактивных методов обучения. Удельный вес интерактивных занятий, согласно ФГОС, должен составлять не менее двадцати процентов от общего количества часов, отводимых на изучение учебной дисциплины [3].

Интернет технологии все глубже внедряются в процесс обучения иностранным языкам, а новые средства коммуникации – электронная почта, социальные сети, чаты, Интернет – конференции, Интернет – форумы, мобильная связь и другие, – способствуют формированию иноязычной среды общения. Для современных студентов

Интернет – это повседневная реальность, обладающая практически неисчерпаемыми возможностями.

На современном этапе широко используются интерактивные методы обучения, к которым относятся как все выше перечисленные, так и более традиционные: песни, стихотворения, кроссворды, игры, фильмы на иностранных языках. Все это широко применялось и ранее и используется сейчас. Возникают возможности использования самых разнообразных форм проведения занятий и организации самостоятельной работы студентов, а также учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося, включая особо одаренных студентов и студентов с ограниченными возможностями.

Новые приемы преподавания осваиваются в ходе практического обучения, а также при изучении теоретического материала. Изучая многочисленные публикации о пользе и достоинствах интерактивных занятий, мы наталкиваемся и на некоторые критические замечания по их использованию. Мнения педагогов на интерактивные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором облепившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться. [1],[3]. Многие студенты также выше оценивают качество информации, навыков и умений, полученных от преподавателей, чем ту информацию, навыки и умения, которые были приобретены в процессе работы, к примеру, в группе или над проектом.

Молодые люди в наши дни проживают свою жизнь с помощью технологий – это веб-поколение. Наша задача состоит в том, чтобы направлять имеющийся естественный энтузиазм учеников к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), которые они используют в своей повседневной жизни, и внедрять его целенаправленно в практики современных иностранных языков. Это позволяет учащимся развивать коммуникацию, творчество, совместную работу и критическое мышление.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют учащимся легко использовать аутентичные ресурсы, которые способствуют межкультурному взаимопониманию и взаимодействию с виртуальными коллегами в реальных, невыдуманных контекстах.

Для преподавателей ИКТ являются профессиональным ресурсом, определенным способом подачи материала в классе, и источником реальных и ценных видов текста. Для студентов, ИКТ обеспечивают возможности для более эффективного общения и развития навыков грамотности, а также критического мышления [2].

Рассмотрим применение информационно-коммуни-

кационных технологий на примере изучения нового лексического материала.

Одним из самых важных аспектов изучения языка является лексика.

Как известно любому учителю, когда он вводит новую тему с определенным количеством новых слов, студенты должны изучить, понять и запомнить эти слова. Очевидно, что существует малая вероятность того, что, даже выучив необходимый материал, студенты смогут применить его в дальнейшем. В лучшем случае, студенты заучат лексику механически, будут бессмысленно повторять заученное, напишут определенный тест, а затем, вероятно, забудут ее. Для активации новой лексики и использования новых слов в контексте, преподавателю нужны инновационные методы, которые смогут увлечь и удовлетворить студентов, которые живут в эпоху информационно-коммуникационных технологий. Вот почему в наши дни внедрение ИКТ в учебный процесс приобретает все более глубокое значение.

Являясь одними из инструментов преподавания лексики, информационно-коммуникационные технологии обладают некоторыми значительными преимуществами. При помощи ИКТ учитель получает возможность обеспечить обратную связь в учебном процессе, а также может легко адаптироваться с любыми материалами.

При подаче новой лексики, учитель должен применить разнообразные интересные материалы, чтобы привлечь внимание студента. В отличие от книг и словарей, которые имеют фиксированную презентацию, компьютер может объединить визуализацию с прослушиванием, тексты с графикой и фотографиями, и даже фильмы. Вместо чтения и запоминания, студенты могут непосредственно участвовать в процессе обучения. Через просмотр видео, студенты знакомятся с новыми словами и оборотами речи в увлекательной игровой форме. Они представлены непосредственно в реальном контексте с реальными изображениями. Так студенты будут легко запоминать. Роль учителя состоит в том, чтобы направить мышление учащихся в правильное русло для достижения результатов учебной деятельности. Преимущество такого изучения лексики состоит в том, что ученики не просто записывают новые слова, а активно участвуют в их совместном изучении, а также активизируют предыдущие знания. Учитель выступает в роли помощника и тренера. Он контролирует процесс изучения, задает стимулирующие вопросы, сохраняя учащихся вовлеченными в процесс обучения, управляет динамикой группы в пределах группы и направляет процесс обучения в нужное русло [4].

На наш взгляд, развивая словарный запас ученика, подавая новый лексический материал педагогу следует руководствоваться следующими приемами ИКТ:

- ◆ Поощрять учеников к составлению и редактиро-

ванию на экране (интерактивной доске), используя средства обработки текстов, как например словари и справочники;

- ◆ Показав короткий фильм (диалог) без звука, попросить учеников обсудить, о чем, по их мнению, повествует фильм;

- ◆ Показывая сцену из фильма без звука, попросить учеников передать эмоции мимикой, жестами. Затем дать возможность выразить мысли на интерактивной доске в виде выносок (в виде пузыря, облака и др.).

- ◆ Использовать цифровые камеры, чтобы создать короткометражный фильм или сделать фото для создания рекламного ролика.

- ◆ Используя книжные онлайн сообщества, попросить учеников подобрать 10 лучших книг для класса или школы.

Стоит отметить, что информационно-коммуникационные технологии работают на конкретного ученика. Благодаря ИКТ у учащегося появляется возможность осознать свою социальную значимость, урок превращается в

процесс коллективного поиска, творчества и становления личности ученика.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что ни один из выше перечисленных современных методов обучения или аргументов по-прежнему не будет достаточно эффективен без огромных усилий со стороны ученика и учителя, обладающего безграничным терпением и энтузиазмом. Однако мы считаем, что эти усилия должны реализовываться посредством информационно-коммуникационных технологий, правильное использование которых погружает ученика в реальный контекст, языковую среду и соответственно в традиции, культуру, историю народа изучаемого языка. В настоящее время педагог имеет широкий выбор методик преподавания иностранным языкам, а также огромное количество идей их использования в аудитории. Но, одной из важнейших задач учителя является сравнение, анализ и оценка методов, которые он использует в процессе обучения для того, чтобы мотивировать студентов и достичь наилучших результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баграмова Н.В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования. – Рукопись, 2002. – 4 с.
2. Лязгина В. В. Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях биологии как необходимое условие реализации требований ФГОС НОО // Молодой ученый. – 2015. – №13. – С. 656–658.
3. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: Агентство "Идеальный сервис", 2004 – 320 с.
4. Nancy Law, Allan Yuen, Robert Fox. Educational innovations beyond technology. – New York, 2005. – p. 61–111.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2000.

© Т.Я. Бураченко, С.А. Носкова, С.А. Михеева, (libra_ven@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».

Экспо Профи

**ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИВАНОВСКОЙ ОБЛАСТИ**
ПОСТОЯННО ДЕЙСТВУЮЩАЯ ВЫСТАВКА

ИВАНОВСКАЯ ОБЛАСТЬ

РЕКЛАМА

Организована по инициативе губернатора Ивановской области М.А. Мень
Действует при поддержке Департамента экономического развития Ивановской области

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ (УСК) В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ОДНА ИЗ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Горская Наталья Евгеньевна
К.псих.н., доцент, Иркутский
национальный исследовательский
технический университет
Глызина Вера Евгеньевна
К.филолог. н., доцент, Байкальский
государственный университет
экономики и права

LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL (LSC) IN PROFESSIONAL SPHERE AS ONE OF THE FUNDAMENTAL NEEDS OF THE INDIVIDUAL

N. Gorskaya
V. Glyzina

Annotation

The article proves actuality of presented topic, stresses the need to pay attention in the study process not only to subject competences, but also to personal that are considered as basic. It considers such definitions as personal self-identity, professional self-identity, structure and ontogeny, personal control level in the area of professional sphere. It underlines both theoretical and practical interest to the problem in respect of professional "self-image" forming, considered as dynamic system of self-perception as the professional activity subject. It presents different scientists' points of view on this issue. It describes the two extreme types of localization: internal and external, also degree of manifestation. It pays attention to peculiarities of professional self-identity forming in young age. It underlines that locus of control in professional sphere covers teaching situations, professional and any other activities aimed to certain objectives achievement by the human. It uses the technique "Questionnaire of the personal control level" of E.F. Bizhina, E.A. Golinkina, A.M. Etkind., designed on the basis of hierarchical structure of the behavior regulation system, including complex factor of personal SCL (subjective control level, an invariant to private activities' factors), two indexes of middle level of similarity, differentiated on emotional sign of these situations and the number of situational-specific indexes. It provides the results of the research students' SCL in the professional sphere. It concludes that knowledge about features of students' personal-professional self-identity allow to expand theoretical understanding about improvement patterns in the study process at the University and simulate the process of their training on the basis of personal-centered approach paradigm.

Keywords: personal competences, self-identity, "self-image", internal-ity, externality, professional sphere.

Аннотация

Обосновывается актуальность представленной темы, подчеркивается необходимость уделять внимание в учебном процессе не только предметным компетенциям, но и личностным, которые являются базовыми. Подчеркивается не только теоретический, но и практический интерес к данной проблеме в связи с формированием профессионального "Образа Я", который понимается как динамическая система представлений профессионала о себе как субъекте профессиональной деятельности. Представлены различные точки зрения исследователей на данную проблему. Описываются два крайних типа такой локализации: интернальный и экстернальный, а также степень их выраженности. Уделяется внимание особенностям формирования профессионального самосознания в юношеском возрасте. Подчеркивается, что локус контроля в профессиональной сфере охватывает ситуации учебной, профессиональной и любой другой активности, преследующей достижения человеком конкретных целей. Используется методика "Опросник уровня субъективного контроля" Е.Ф.Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М.Эткинда, разработанная, исходя из иерархической структуры системы регуляции поведения, включающая в себя обобщенный показатель индивидуального УСК (уровень субъективного контроля, инвариантный к частным показателям деятельности), два показателя среднего уровня общности, дифференцированные по эмоциональному знаку этих ситуаций и ряд ситуационно-специфических показателей. Представлены результаты исследования УСК студентов в области профессиональной сферы. Делается вывод о том, что знания об особенностях личностно-профессионального самосознания студентов позволяет расширить теоретические представления о закономерностях их развития в процессе обучения в вузе, позволяют моделировать процесс их обучения на основе парадигмы личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова:

Личностные компетенции, самосознание, "Образ Я", интернальность, экстернальность, профессиональная сфера.

Одной из важнейших задач современного образования является подготовка ответственного, критически мыслящего молодого человека, готового самостоятельно и реалистично намечать и реализовывать свои профессиональные перспективы в постоянно

изменяющейся общественно-экономической ситуации. Научно-технические кадры являются главной движущей силой экономического роста.

По мнению экспертов ООН, наибольший вклад в тем-

пы прироста экономического потенциала страны дают специалисты с высшим профессиональным образованием [10]. Однако становление личности обучающихся в вузах успешно осуществляется лишь в том случае, если в процессе обучения в вузе у него формируется потребность в умении использовать научное содержание для выработки дисциплинарной и целостной картины процесса решения познавательной и профессиональной задачи, а также стремление и способность к личностно-профессиональному росту. Решение данных задач обеспечивает высокое качество подготовки специалистов. В связи с этим, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения выделяет не только компетенции ориентированные на предметы, такие как: знания, умения, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям, но и, в первую очередь, общие личностные компетенции, которые являются базовыми в образовательном процессе. При этом предметные компетенции находятся в прямой зависимости от общих, которые должны являться инструментом освоения первых. Также одним из особенных конкурентных преимуществ выпускника является наличие у него развитых социальных компетенций, в том числе умения правильно использовать свои преимущества перед другими [3].

Изучением конкурентоспособности студентов, выпускников и специалистов занимаются многие ученые России, предлагая свои определения понятия конкурентоспособности. Конкурентоспособность рассматривается и как способность человека выдержать конкуренцию по сравнению с аналогичным объектом, и как совокупность характеристик личности, таких как направленность, компетентность и гибкость, и как способность объекта отвечать определенным требованиям. [11].

Учитывая вышеизложенное, необходимо пробуждение интереса к исследованию проблемы самореализации личности обучающихся вузов, включающей в себя различные механизмы и формы ее проявления (самоопределение, самоутверждение, самоконтроль, самообразование, саморазвитие). Для оценки эффективности функционирования вуза актуальным является изучение становления самосознания студентов и возможности их личностно-профессионального роста в процессе обучения. Под личностно-профессиональным ростом мы понимаем активизацию психологического потенциала личности, ее интеллектуальных, умственных, эмоциональных и волевых ресурсов, необходимых для успешного овладения образовательными программами в вузе и успешного выполнения будущей профессиональной деятельности. Одной из задач нашего исследования было выявить особенности УСК в области профессиональной сферы у студентов и проследить их личностно-профессиональный

рост в процессе обучения.

Проблема самосознания является междисциплинарной и традиционно рассматривается в философии, социологии, психологии. К ее исследованию было приковано пристальное внимание многих ученых: Ч.Х.Кули, Дж. Мида, З.Фрейда, В.Вундта, А.Маслоу, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С.Кона, И.И.Чесноковой, В.В.Столина, С.Л.Рубинштейна [5]. По мнению большинства авторов, самосознание это сложнейшее интегративное свойство личности, направленное на саморегулирование поведения, своих действий в структуре деятельности на основе самопознания и эмоционально-ценностного отношения. Подход к решению психологических вопросов проблемы самосознания и использование возможных методов ее исследования всегда находится в непосредственной зависимости от общепсихологической позиции, которой определяется та или иная психологическая концепция [8], [17], [5], [6], [4], [14], [7], [13].

Многие психологи считают, что юношеский возраст является одним из важнейших периодов в развитии личности, ее профессионального и творческого потенциала. Практически все отечественные психологи считают юность критическим периодом формирования самосознания. Уровень самосознания и степень сложности, интегрированности и устойчивости "Образа Я" всегда тесно связаны с развитием интеллекта. В этом отношении ранняя юность также знаменует собой определенный рубеж.

Важным аспектом любого исследования индивидуальности всегда оставалось структурирование личности как субъекта деятельности. Для понимания особенностей "организации" активно действующего субъекта и внутренних "механизмов", направляющих его деятельность, важно представление его как некоторой целостности. Так, упрощенная модель структуры личности может состоять из таких элементов как: общая направленность интересов личности в ту или иную сферу социальной активности, или базовые социальные установки; система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности (высший уровень диспозиционной иерархии) и средства достижения этих целей, детерминированные общими социальными условиями жизни данного индивида. Система ценностных ориентаций формируется, как правило, на основе высших социальных потребностей личности [2].

Профессиональная направленность является наиболее значимой потребностью в юношеском возрасте. Значительное число работ посвящено изучению профессионального самосознания (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, П.А. Шавир, Б.Г. Парыгин, В.П. Козиев, Л.И. Божович, М. М.Бахтин), так как профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта деятельности. В от-

личие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфично по своему содержанию. Если в общем сознании человек осознает себя как личность, играющую роль во всевозможных видах жизнедеятельности, то в профессиональном самосознании на первый план выдвигается содержание, касающееся профессиональной деятельности [9], [5], [18], [4], [6].

Одной из важнейших социально-психологических характеристик является степень независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, развитие чувства личной ответственности за происходящие с ним события. Эта обобщенная характеристика оказывает регулирующее влияние на многие аспекты поведения человека, играя важную роль в формировании межличностных отношений, в способе разрешения кризисных ситуаций семейного производственного характера, в отношении к своему здоровью и т.д.

Актуальность этой проблематики обуславливает необходимость разработки экспериментально-психологической методики, которая позволила бы сравнительно быстро и эффективно оценивать сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями и была бы пригодной для применения в психодиагностики, в контексте профотбора, семейной консультации и т.д.

Впервые подобные методы были разработаны в 60-х годах в США. Наиболее известным из них является так называемая шкала локуса контроля Д.Ж.Роттера, широко применяемая в американской психологии и в настоящее время. Эта шкала основана на двух принципиальных положениях: существуют два крайних типа такой локализации: интернальный и экстернальный. Данная интегральная характеристика самосознания, связывающей чувство ответственности и готовность к активным переживаниям "Я", получила название "локус контроля" [17]. Локус контроля рассматривается нами в связи с феноменом личностной зрелости. Для исследования УСК студентов мы использовали методику "Опросник уровня субъективного контроля" Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинды, выявляющий характеристики мировоззрения личности [3].

Авторы опросника разработали его, исходя из иерархической структуры системы регуляции поведения. Методика представляет собой глубокое и разностороннее исследование локализации контроля личности – качество, характеризующее склонность приписывать ответственность за результаты своей деятельности собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля), либо внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля). В первом случае че-

ловек считает, что происходящие с ним события, прежде всего, зависят от его личностных качеств, таких, как компетентность, целеустремленность, уровень способностей, и являются результатом его собственной деятельности. Интерналы проявляют большую ответственность и социальную активность. Они последовательны и продуктивны в ситуациях, связанных с риском, проявляют большую готовность отсрочить сиюминутное, легкодоступное удовольствие ради достижения отдаленного, но более ценного блага.

Во втором случае человек убежден, что его успехи или неудачи являются результатом таких внешних сил, как везение, случайность, давление окружающих, другие люди и т.д. Любой индивид занимает определенную позицию на континууме, задаваемом этими полярными типами контроля [8], [16], [12]. Принадлежность человека к определенному типу локализации контроля оказывает влияние на многообразные характеристики его психики и поведения, тесно связан с социальной ответственностью, с осознанием человеком смысла, целей в жизни. Интерналы и экстерналы различаются по способам интерпретации разных социальных ситуаций, в частности по способам получения информации и по механизмам их каузального объяснения. Интернальность может быть разной степени выраженности: минимальной, средней и максимальной.

Исследуя локус контроля у студентов, для нас важным было выявить уровень обобщенного показателя локуса контроля (шкала общей интернальности (Io)), а также специфический показатель, имеющий отношение к конкретной ситуации, возникающей в профессиональной сфере (Ip). Локус контроля играет большую роль в профессиональной сфере. Область производственных отношений охватывает ситуации учебной, профессиональной и любой другой активности, преследующей достижения человеком конкретных целей.

Наше исследование проводилось в сравнительном плане. Так, были обследованы студенты, поступившие на коммерческой основе (I группа) и те, кто прошел конкурсный отбор и учатся на бюджетной основе (II группа). Результаты исследования показали, что обследованные студенты обеих групп относятся к экстерналам и интерналам и имеют разные уровни обобщенного показателя локуса контроля (Io), а также разные показатели по шкале в области профессиональной сферы (Ip): минимальный, средний и максимальный.

В выборке студентов, которые учатся на коммерческой основе, выявлено преобладание интерналов над экстерналами (81,3%). Однако большая часть студентов (34,6%) имеют минимальные показатели УСК по шкале общей интернальности. Студенты, имеющие максималь-

ный уровень обобщенного показателя локуса контроля встречаются не часто (18,2%).

Принято считать, что люди, обладающие внутренним локусом контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели, склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброжелательны и независимы. Чем выше показатели интернальности исследуемого, тем более вероятно, что он чувствует себя "хозяином собственной судьбы". Чем ниже показатели интернальности, т.е. чем ближе человек к полюсу внешнего локуса контроля или экстернальности, тем менее он уверен в себе и больше нуждается в психологической помощи. К таким относится большинство первой группы. Эти данные говорят о недостаточной самостоятельности большинства студентов в решении различного рода жизненных задач. Можно констатировать, что такие студенты отличаются неуверенностью в себе и обладают невысоким уровнем развития саморегуляции жизнедеятельности.

Экстернальный тип выявляют 18,7% студентов от общей выборки. Внешний локус контроля, по существу, означает снятие субъектом ответственности за происходящее с ним с самого себя, она возлагается на окружающих людей, судьбу, случай, обстоятельства. В психологическом отношении экстерналы более тревожны, подвержены депрессии и склонны к агрессии, менее доброжелательны, терпимы и популярны в группе. Склонность к внешнему локусу контроля проявляется также в неуверенности в своих способностях, неуравновешенности, стремлении отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок. Принято считать, что лица, которые относятся к экстерналам, являются социально незрелыми и неустойчивыми личностями.

Несколько другая картина наблюдается в группе студентов, которые учатся на бюджетной основе. Так, большая часть студентов (36,4%) выявляет средние показатели УСК общей интернальности. Среди студентов второй группы чаще встречаются такие, которые имеют максимальные показатели (24,3%). Минимальные показатели УСК общей интернальности выявляют 21,8% студентов. Количество студентов, относящихся к экстернальному типу, составляет 19,3% от общего числа испытуемых.

Таким образом, сравнительный анализ данных УСК по общей шкале (Ию) показал, что существуют некоторые различия у студентов первой и второй группы. Большое число студентов, учащих на коммерческой основе характеризуется низкими показателями, в то время как студенты, прошедшие конкурсный отбор – средними. Однако, в обеих группах интерналы преобладают над экстерналами. Выявленные различия являются достоверными ($p=0,04$).

Далее мы проанализировали результаты исследования УСК в области профессиональной деятельности. Как показали результаты, основная часть студентов, учащих на коммерческой основе (61,2%) имеют минимальные показатели в этой области. Низкие показатели по шкале характеризуют личность, затрудняющуюся в объяснении причин и способов достижения того или иного результата, реже склонны к возложению на себя какой-либо ответственности. Количество студентов, которые характеризуются высокими показателями, составляет всего 11%. Высокие показатели по шкале в области профессиональных отношений характеризуют личность, понимающую, что получаемые результаты зависят от качества действий. В профессиональной деятельности такие личности чаще проявляют склонность к принятию ответственности на себя. Высокие показатели также говорят о склонности к проявлению инициативы в сфере социальных отношений на производстве. Это касается отношений "по вертикали" – с руководителями, также и "по горизонтали" – с равными по статусу коллегами. Среди студентов первой группы, которые учатся на коммерческой основе, средние показатели выявляют 27,8% от общей выборки.

Можно предположить, что большинство студентов, поступившие на коммерческой основе, имеют недостаточно развитые навыки обеспечения процесса профессиональной деятельности. Низкие показатели по шкале интернальности в области профессиональных отношений также могут свидетельствовать о субъективном неудовлетворении перспективами в профессиональной деятельности, в возможности устройства на работу и продвижении по службе, поскольку выбирали свою будущую профессию неосознанно.

Несколько другая картина наблюдается во второй группе студентов. Так, у большинства (55,9%) выявлены максимальные показатели в области профессиональных отношений. Низкие показатели выявляют всего 10,8% от общего числа студентов. Также достаточно большой процент студентов (29%) имеют средние показатели.

Таким образом, нами выявлены существенные различия у студентов обеих выборок в уровне субъективного контроля по шкале интернальности в сфере производственных отношений. Различия между выборками в показателях УСК в сфере производственных отношений являются достоверными ($p=0,03$).

Как показало наше исследование, в процессе обучения в вузе у студентов обеих групп происходят положительные изменения в показателях УСК общей интернальности. Положительные изменения в показателях УСК общей интернальности могут свидетельствовать о личностном росте студентов. В процессе получения зна-

ний они приобретают уверенность в себе и в своем будущем. На изменение показателей УСК в сфере производственных отношений студентов положительное влияние оказывает производственная практика, которая пробуждает интерес к будущей деятельности, вселяет в студентов уверенность в том, что по окончании вуза они будут востребованы на рынке труда. Однако следует отметить, что личностно-профессиональный рост у студентов, учащих на коммерческой основе несколько замедлен и носит неравномерный, дискретный характер. Значительные положительные изменения у них наблюдаются только на старших курсах обучения. У студентов, которые учатся на бюджетной основе становление характеризуется большей согласованностью изменения структурных компонентов самосознания.

Исследования профессионального самосознания студентов в процессе обучения позволяют расширить теоретические представления о закономерностях развития личности в студенческом возрасте, дополняют имеющиеся данные об их становлении в период обучения в вузе, открывают возможности для оптимизации образовательного процесса, обеспечивая единство формирования личности и становление общества в целом.

Выявленные у студентов личностно-психологические особенности, позволяют реально контролировать и направлять процесс развития профессионального самосознания, что необходимо для разработки дифференцированного подхода к их обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажин Е.В. и др. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.В.Бажин // Психол. журн. – 1984. – Т.5, № 3. – С.152–162.
2. Белан М.А. Организация смыслового компонента в структуре инновационного потенциала личности / М.А. Белан // Известия ИГЭА (БГУЭП). – 2014 – №6
3. Винокуров М.А. Макаренко Е.А. Развитие социальных компетенций как конкурентного преимущества выпускника вуза / М.А. Винокуров, Е.А. Макаренко // Известия ИГЭА. – 2011 – №5
4. Вяткин А.П. Модификация "Я-концепции" у студентов в процессе обучения / А.П. Вяткин // Известия ИГЭА. – 2013 – №3
5. Горская Н.Е. Особенности и становление личностно-профессионального самосознания и мотивационно сферы студентов негосударственного вуза в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Е. Горская. – Иркутск, 2004. – 162 с.
6. Горская Н.Е. Особенности и становление личностно-профессионального самосознания и мотивационно сферы студентов негосударственного вуза в процессе обучения: автореф. ... на соиск. уч. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Е. Горская. – Иркутск. – 2004. – 19 с.
7. Кон И.С. Открытие Я. / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – С.72–73.
8. Кондаков И.М., Нилонец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля / И.М. Кондаков, М.Н. Нилонец // Психол.журн. – 1995. – Т.16, №1. – С.43–50.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
10. Малютина С. А., Пензина О. Н. Предпочтения абитуриентов в выборе профессии: вчера и сегодня / С.А. Малютина, О.Н. Пензина // Известия ИГЭА. – 2014 – №2
11. Озерникова Т.Г. Конкурентоспособность работника: понятия, исследование, управление / Т.Г. Озерникова, Н.Н. Даниленко, С.В. Кравцевич. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2007. – 256 с.
12. Пантеев С.Р., Стомен В.В. Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация школы I-E Дж. Роттера / С.Р. Пантеев, В.В. Стомен // Практикум по психодиагностике. – М., 1988. – С.131–134
13. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286с.
14. Терехова Т. А. Профессиональная психодиагностика : учеб. пособие / Т. А. Терехова. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2012. – 348 с.
15. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144с.
16. Randall H. Deniality of disability and internal control of reinforcement // J. of Consulting and clinical Psychology. 1968. V.32.P.72 –75.
17. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external of enforcement // Psychol. Monol., 1966. V80. P.1–28.
18. Glyzina V. and Gorskaya N. Middle-East Journal of Scientific Research 13 (Socio-Economic Sciences and Humanities): 34–37, 2013 ISSN 1990–9233?© IDOSI Publications, 2013 DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.13.sesh.1407 Level of Subjective Control (LSC) in the Area of Interpersonal Relations as One of the Fundamental Needs of the Individual.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MODERN SECONDARY SCHOOL

*L. Grebenkina
I. Bulimova*

Annotation

The article dwells upon the methodological approaches and pedagogical conditions of students' research competence development under in the process of transition to Federal State Education Standards (FSSES) for general secondary education in its second edition. On the foundation of the theoretical analysis of literature and research data the attention is drawn to the development of the students' personality, their abilities and research competence. The author shows the meaning, the structure, the content and the ways of the realization of the practice-based model of the student's research competence development in the class and out-of-class activities through the integration of the system-&- activity, humanistic and creative, competence approaches. The role of the teacher is shown in this process.

Keywords: Federal State Education Standards for general secondary education, research competence, principles, methodological approaches, system-&-activity approach, integration of the class and out-of-class activities.

*Гребенкина Лидия Константиновна
Д.пед.н., профессор
Рязанского государственного
университета им. С.А.Есенина
Булимova Ирина Николаевна
Аспирант
Рязанского государственного
университета им. С.А.Есенина*

Аннотация

В статье рассматриваются методологические подходы и педагогические условия формирования исследовательской компетентности у учащихся общеобразовательной школы в условиях перехода на ФГОС общего образования второго поколения образования нового поколения. Согласно требованиям стандарта в статье на основе теоретического анализа источников и опыта исследовательской деятельности акцентируется внимание на развитие личности учащегося, его способностей, овладение исследовательской компетентностью. Раскрываются сущность, структура, содержание и пути реализации практико-ориентированной модели формирования исследовательской компетентности школьника в урочной и внеурочной деятельности на основе интеграции системно-деятельностного, гуманистического и креативного, компетентностного подходов. Показана роль учителя в данном процессе.

Ключевые слова:

ФГОС общего среднего образования, исследовательская компетентность, принципы, методологические подходы, системно-деятельностный подход, интеграция урочной и внеурочной деятельности.

Современная общеобразовательная школа приступила к переходу на Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения, в котором сформулированы функции, цель, содержание и требования к условиям реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования [3]. Важнейшими функциями, раскрывающими сущность образовательного стандарта, являются функции социального регулирования, гуманизации образования, управления и повышения качества. В данном документе комплекс условий определяет общую направленность требований на развитие личности учащегося и её способностей, овладение компетентностями, составляющими основу ориентации в мире профессий, осознанного выбора будущей профессии, дальнейшего успешного образования и про-

фессиональной деятельности. В документе подчёркивается, что "методологической основой Стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся" [4, с. 2-3].

Перед педагогическими коллективами школ поставлена задача формирования у учащихся мотивации к образованию и самообразованию в течение всей жизни, умение работать с информацией и вести самостоятель-

ную исследовательскую и проектную деятельность, формировать у них базовую культуру личности и исследовательскую компетентность.

Учитывая актуальность и значимость данной проблемы, был изучен понятийный аппарат, определена сущность и содержание исследовательской компетентности как составной образовательной компетентности выпускника школы. Это позволило определить исследовательскую компетентность как интегративную характеристику личности, которая включает знания, умения, качества, способности, опыт проведения исследований и определяет готовность ученика к самостоятельной исследовательской деятельности (умение наблюдать, вести поиск информации, выделять проблему и находить оптимальные пути ее решения). Структура исследовательской компетентности школьника включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный (устойчивый и осознанный интерес к исследованиям, понимание личностной и социальной значимости исследовательской компетентности); когнитивный (знания о методологическом аппарате исследования, методах научного познания); субъектно-деятельностный (овладение учениками исследовательскими, коммуникативными, ИКТ-компетенциями); рефлексивный (умение анализировать сам процесс исследования, проблему и пути ее решения, полученные результаты); социальный (связь исследований учеников с социумом, их активное участие в природоохранной работе, исследовательская жизненная позиция, готовность к социальному взаимодействию).

В ходе исследования на основе теоретического анализа научной литературы и опытно-экспериментальной исследовательской работы в школе № 63 г. Рязани была разработана и апробирована практико-ориентированная модель формирования исследовательской компетентности учащихся старших классов на примере изучения. При её разработке учитывался комплекс методологических принципов и подходов: (принципы – целостности и систематичности, преемственности и интегративности, сотрудничества и взаимодействия, самостоятельности и ответственности); (подходы – гуманистический, компетентностный, системно-деятельностный, аксиологический, креативный, личностно-ориентированный, интегрированный).

Базовым был выбран системно-деятельностный подход, который предполагает использование в образовательном процессе исследовательских, проектных, интегративных технологий. Использование данного подхода позволило создать педагогические условия для успешной реализации творческого потенциала личности учащегося и сориентировало педагогов не только на передачу определенного объема знаний, но и на то, чтобы научить школьников учиться, подходить к решению разных проблем с исследовательской позиции.

В итоге приоритетным становится развитие личности ученика-исследователя на основе овладения им универсальными учебными действиями – познавательными, регулятивными, коммуникативными (овладение учебно-организационными, учебно-интеллектуальными, учебно-информационными, учебно-коммуникативными умениями и навыками) [2, с. 202–208]. Задача учителя – помочь школьникам в этом сложном образовательно-исследовательском процессе. На уроках необходимо знакомить их с методологическим аппаратом исследования, учить работать с информацией, полученной из разных источников, формировать у школьников умение работать с графиками, таблицами, выяснять закономерности, учить моделировать на урочных и внеурочных занятиях.

Важными становятся не только сами по себе знания, но и способы их получения и применения. Формирование у школьников универсальных учебных действий и исследовательской компетентности – это взаимосвязанные процессы, которые успешно проходят в индивидуальной, парной, групповой исследовательской деятельности учащихся. Особенно эффективно этот процесс проходит в малых группах, при взаимодействии субъектов образовательного процесса, в котором идет взаимообогащение знаниями, разными точками зрения на решение той или иной проблемы, у школьников развивается познавательный интерес. Желание включиться в исследовательскую деятельность. С позиций системно-деятельностного подхода ученик является субъектом деятельности, который ориентирован на самообразование, активную позицию в образовательном процессе, что соответствует требованиям ФГОС общего среднего образования. Принципиально значимым для развития субъектности ученика является ценностно-смысловая самоорганизация поведения, ценностное самоопределение учащегося. Установление субъект-субъектных отношений в образовательном процессе способствует межличностному взаимодействию учеников с учителем-научным руководителем, в ходе которого происходит трансляция ценностей, что влияет на становление ценностных ориентаций каждого школьника. Всё это требует использования аксиологического подхода: необходимости признания самоценности ученика, его индивидуальности, развития у него устойчивого интереса к исследованиям, формированию исследовательских умений, необходимых в учебно-познавательной деятельности; создания креативной среды для раскрытия творческого потенциала каждого ученика. В свою очередь всё это требует применения гуманистического подхода: выстраивания взаимоотношений учителя и учеников на субъект-субъектной основе, взаимопонимания, доверия, сотрудничества и сотворчества, педагогической поддержки.

Учитель, как правило, работая в зоне ближайшего развития школьника, опирается на освоенные им знания и умения, необходимые в исследованиях, оказывает по-

мощь при возникновении у них затруднений, проводит диагностику уровней сформированности компонентов исследовательской компетентности. Ученик, в свою очередь с учетом своих интересов вместе с учителем разрабатывает индивидуальную траекторию своей исследовательской деятельности, что требует применения личностно-ориентированного подхода.

Отсюда следует, что реализация системно-деятельностного подхода к формированию исследовательской компетентности школьников требует интеграции с аксиологическим, гуманистическим, креативным, личностно ориентированным, компетентностным подходами.

Использование методологических подходов позволило определить ряд педагогических условий эффективно-го формирования исследовательской компетентности: актуализация субъектной позиции учащихся; интеграция урочной и внеурочной исследовательской деятельности; использование элементов исследовательского обучения; поэтапное формирование исследовательской компетентности; наличие в школе благоприятной креативной среды и готовность педагогов к формированию исследовательской компетентности школьников.

Рассмотрим содержание и пути реализации каждого из них в условиях современного школьного образования.

Актуализация субъектной позиции ученика в исследовательской деятельности – это формирование у него ценностных ориентаций, познавательной самостоятельности, стремления к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию. Организация процесса формирования исследовательской компетентности школьников на основе принципов педагогики сотрудничества позволяет установить субъект-субъектные отношения, при которых ученики становятся равноправными участниками исследовательской деятельности, занимают активную позицию в ней, что дает им возможность максимально реализовать свой творческий потенциал.

Интеграция урочной и внеурочной исследовательской деятельности учеников. На уроках используются: самостоятельные исследования учеников в малых группах, защита исследовательского проекта, семинары, домашние задания исследовательского характера. Во внеурочное время применяются следующие формы работы: массовая (дни науки, научно-практические конференции, выставки достижений учеников и др.), групповая (конкурсы исследовательских проектов, тренинги, исследовательские экспедиции и т.д.); индивидуальная (исследовательские работы, проекты, экспериментальная работа на учебно-опытном участке и др.).

Следует отметить, что учащимся необходимо готовить к проведению самостоятельных исследований на вне-

урочных занятиях по специально разработанным программам учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, проводить исследовательский тренинг. Там, где позволяет содержание изучаемого материала, учитель планирует изучение темы на уроках и продолжение изучения её в ходе самостоятельных учебных исследований школьниками после уроков. Исследование проблемы на уроке, заинтересовавшей учеников, часто становится продолжением во внеурочной деятельности: в научном обществе, на кружке, факультативе, где школьники приобретают не только новые для себя знания и умения, но и опыт разновозрастного сотрудничества. Общение с представителями науки является для школьников источником культурных ценностей, способствует социальному и нравственному становлению их личности. Универсальные учебные действия, сформированные во внеурочной деятельности, помогают учащимся достичь успехов в учебной, а в будущем и профессиональной деятельности. Итак, организация целостного педагогического процесса на основе самостоятельной работы исследовательского характера в малых группах, включение школьников в индивидуальные исследования является эффективным средством активизации их мыслительной исследовательской деятельности, актуализации их субъектного исследовательского опыта.

Использование элементов исследовательского обучения в нашем опыте предусматривает организацию интегрированной самостоятельной исследовательской деятельности учеников на уроке и внеурочных занятиях с применением следующих методов обучения: эвристического, проблемно-поискового, исследовательского, проектного, игровых, интерактивных: "Культурно-исторический аналог", "Сопровождающее обучение", которые позволяют поставить школьников, в позицию исследователей, а учитель, играет роль помощника-консультанта.

Поэтапное формирование исследовательской компетентности учащихся на основе интегрированных программ в урочной и внеурочной деятельности предусматривает:

1. формирование базы исследовательской компетентности – системы знаний, развития умений, необходимых в исследовательской и проектной деятельности, исследовательской жизненной позиции по отношению к миру (в основной школе);
2. овладения элементами исследовательской компетентности, совершенствования знаний и умений, необходимых для исследований, накопления опыта исследовательской и проектной деятельности, подход к проблемам с исследовательской жизненной позиции в разных ситуациях (в старшей школе).

В ходе решения проблемы поэтапного формирования исследовательской компетентности школьников были разработаны интегрированные программы внеурочной

деятельности для учащихся 8–10 классов: "Первые шаги в исследовании", "Школа ученика–исследователя", факультатив "Исследователи", направленные на формирование мотивации к самостоятельному научному познанию, приобретению методологических знаний и умений, необходимых в исследовательской деятельности. В итоге при соблюдении принципов последовательности, преемственности и учёта возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, их интересов у учащихся складывался опыт самостоятельных исследований и совершенствовалась исследовательская компетентность.

Наличие в школе благоприятной креативной среды и готовность педагогов к формированию исследовательской компетентности школьников.

Эффективному формированию исследовательской компетентности школьников, их самореализации способствовала креативная среда: создание системы исследовательской деятельности учеников, использование элементов исследовательского обучения на уроках и занятиях во внеурочной деятельности, информационно-коммуникативные технологии, совместное творчество учителя, учеников, родителей; конкурсы, олимпиады, конференции, презентации лучших проектов на заседаниях школьного научного общества, т.е. среды, которая побуждала учеников к творческому саморазвитию и совершенствованию.

Как известно, педагогам для успешного сопровождения исследовательской деятельности учеников и формирования у них исследовательской компетентности, необходима соответствующая подготовка. С этой целью в школе было организовано научно-методическое сопровождение, которое включало в себя индивидуальные консультации учителей, участвующих в эксперименте, регулярно проводились заседания творческой группы, мастер-классы, тренинги, семинары, курсы повышения квалификации педагогов по теме "Формирование исследовательской компетентности у школьников" на базе Рязанского института развития образования. Была создана методическая копилка и подготовлено методическое пособие "Растим учеников–исследователей".

Таким образом, исследовательская компетентность школьника является одним из важнейших результатов среднего общего образования. Формирование исследовательской компетентности способствует дальнейшему образованию и самообразованию, саморазвитию учеников, их социализации, что помогает им адаптироваться в условиях быстро меняющегося современного общества. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в условиях современной школы процесс формирования исследовательской компетентности учащихся должен проходить на основе интеграции урочной и внеурочной исследовательской деятельности с использованием разных форм интеграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
2. Савенков А.И. Эффективная организация исследовательского обучения школьников // Школьные технологии. 2011. – № 5. – С. 156–163.
3. Стандарты второго поколения. ФГОС среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерством образования и науки Российской Федерации от 17.05. 2012, № 413. – 45 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2012. – 608 с.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" – 166 с.

© Л.К. Гребенкина, И.Н. Булимова, (grin17.66@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Санкт-Петербургский международный книжный салон

Время читать!
Time to read!

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

Реклама

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ АНТРОПОЛОГИЮ ПРП. НИЛА СОРСКОГО

INTRODUCTION TO THE PEDAGOGICAL ANTROPOLOGY OF SAINT NIL SORSKY

T. Zaselskaya

Annotation

This article is dedicated to the problem of Middle Ages education in Rus and the role of st. Nilus which he played like a person who led the renewal of hesychasm in fifteenth-century Russia. The author analyze his spiritual searching and attitude to antropology where the human being is a fundamental unity of body and soul and should be understood as an "embodied soul" or an "ensolved body".

Keywords: hesychasm, monastery, antropology, moral education, Middle ages.

Засельская Татьяна Леонидовна
Соискатель,
Курский государственный
университет

Аннотация

Представленная Вашему вниманию статья посвящена проблеме Средневекового образования, а также личности прп. Нила Сорского, который вошел в историю как человек, сумевший возродить традиции исихазма. Автор анализирует его духовный поиск и отношение через призму антропологии к человеку, который рассматривается как единство души и тела.

Ключевые слова:

Исихазм, монастырь, антропология, духовно- нравственное воспитание, Средние века.

В условиях модернизации системы образования Российской Федерации особое значение приобретает изучение отечественной педагогической традиции. На протяжении многих веков Русская Православная Церковь оказывала глубокое влияние на жизнь общества и государства, играла ведущую роль в духовном учительстве, воспитании, обучении и образовании народа. Позитивные изменения, произошедшие в современном обществе на данном этапе развития, сделали возможным приобщение к родной, национальной культуре.

Потребность духовно-нравственного возрождения российского общества в настоящее время стало общепризнанной. В связи с этим, особенно важным становится расширение общего и педагогического кругозора, формирование квалифицированного педагогического мышления, которое невозможно без более полного знакомства с историей педагогической теории и практики. Средние века – это огромный и насыщенный период в истории человеческой культуры. На протяжении всего средневекового периода актуальными оставались вопросы трудового воспитания, морали, нравственности, поиска целей и средств, принципов влияния на мировоззрение и систему ценностей. Лучшие достижения средневековья продолжают жить и в последующей жизни, они – неотъемлемая часть общечеловеческого сознания. Однако, все еще малоизученными остаются педагогические

взгляды многих представителей духовной мысли Московской Руси, создавших прочные фундаментальные основы системы отечественного образования и просвещения.

Важнейшей особенностью средневекового воспитания и образования была тесная взаимосвязь с монастырем, который являлся важнейшим духовно культурным и образовательным учреждением Руси.

Особое место, которое занимает прп. Нил в исихастской духовно-культурной традиции, обусловлено во многом тем, что он относится к двум культурно-историческим "мирам" – афоно-византийскому и русскому. Он выучился и сформировался как духовно-нравственная личность в исихастской среде преимущественно на Афоне; как выдающийся наставник, достигший высокого уровня совершенства, он реализовался на Руси. Афонский патерик, который включил в себя житие св. Нила, говорит о его "учительстве" и о том, что "многим потребны были" его "мысли, которые собраны и систематически изложены" святым старцем [1, с.348–350].

Аскетико-педагогическое учение прп. Нила не укладывается в рамки его "писаний", но выявляется также на примерах его деятельности, на практике его жизни (жития). На основе опыта воспитательной деятельности прп. Нила Сорского и его письменных трудов, житийных све-

дений, исторических данных об укладе жизни в Нило-Сорском скиту, редакторско-составительских работ старца, творческой деятельности его учеников и собеседников, творческого наследия его духовных учителей и предшественников – известных деятелей исихазма нами была реконструирована его педагогическая концепция, которая строится на евангельских принципах, его личном опыте достижения высших ступеней исихастской практики и является дальнейшим развитием педагогических идей святых отцов.

Разумеется, старец-монах не занимался специально написанием научно-педагогического трактата, но именно в силу вышеуказанной глубинной связи его аскетическое учение о духовно-нравственном совершенствовании и его реализация в практике воспитания нужно считать имплицитной педагогией. Используя мысль С. С. Хоружего, можно утверждать, что учение прп. Нила о духовно-нравственном совершенствовании, находясь в общем русле исихастской традиции, является "зашифрованной" педагогией, но выражается не на языке педагогических понятий, а на языке аскезы, на языке "умного делания" (2, с.160–161).

Понятие "воспитание" в учении прп. Нил раскрывается в широком смысле – как целостный процесс восстановления нарушенного грехопадением естественного состояния человека и его восхождение к совершенству для подготовки к жизни вечной. Восхождение, движение, путь совершается синергично действием Божественной энергии ("вседействием Бога", "споспешением" святых, по словам прп. Нила (4, с.53)) при усилиях человека, наделенного свободной и сознательной волей (при сознательной работе над собой, "внимании себе", самоисправлении, перевоспитании, которое менее точно называют самовоспитанием).

Концепция Нила содержит все основные компоненты педагогической системы: цель, принципы, содержание, средства, методы, результаты.

Цель – воспитание по образу и подобию Божию, путь – всестороннее совершенствование по образу Божию: "будьте совершенны, как совершенен есть Отец Ваш Небесный" (Мф. 5: 42–48), восхождение ученик к Богу. Раскрытие образа Божия в себе является необходимым условием "совлечения ветхого человека". Опираясь на свободную волю и личный труд восприятия "новозаветной реальности" и исполнения христианских заповедей, человек встает на путь всестороннего духовного развития и совершенствования.

Отсюда общая задача – очищение души от греховных мыслей и страстей, исправление жизни и приобретении высоких духовно-нравственных качеств: послушания,

смирения, терпения, беззлобия, любви. Среди главных основ воспитания – правильное вероучение, твердая вера и любовь к Богу, церковная традиция.

В систему задач воспитания (самовоспитания) прп. Нил включал всё то, что относится к противоборству грехам и к приобретению добрых качеств: право мудрствовать (т. е. правильно мыслить) и благочестно жить; "делать все, что в силах, для благоугождения" Богу; поступать, "как благоугодно Богу и полезно для души"; "что похвально, честно и добродетельно, о том думать и то делать, мудрым бывая в благом, всякое же зло ненавидя"; искоренять все дурное и насаждать все доброе; "вести борьбу со страстями", "изменять мысли на благие", "добродетели по возможности совершать". По мысли прп. Нила, воспитывает человека Сам Бог через "питание" его "вседейственной благодатью.

Собственно педагогическим компонентом воспитания (воспитанием в узком смысле) является духовное руководство благодати Божией, которое для воспитуемого реализуется в основном двумя способами: через самостоятельное исследование "слова Божия" (3, с. 55), "Божественных Писаний", патристического опыта аскезы или через наставления и пример "духоносного" старца, говорящего и действующего на основании "слова Божия". Наставник "окормляет" свое чадо, т. е. создает наилучшие условия для его воспитания, как-то: организует правильный строй жизни, учит истинам веры и нравственным заповедям, формирует необходимые навыки, назидает, направляет, помогает в работе над собой и др. Педагогические действия наиболее интенсивны на начальных этапах восхождения. Совершенные (т. е. приблизившиеся к святости) уже "не требуют научения" педагогов, как говорят св. отцы, и "водятся благодатью" самостоятельно. По словам прп. Нила, их "мысль... наставлением наставляется силою иною, а не сама наставляет" (7, с.117); "ум путеводится, а не путеводитель" (6, с.44).

Педагогический процесс также совершается синергично: наставник в своей деятельности укрепляется Божественной энергией и восходит к совершенству вместе с воспитуемыми.

Самовоспитание (самоисправление), волевые усилия человека, направленные на самовоспитание – важнейшая часть процесса воспитания, без которой он не может быть успешен. При эксплицировании системы прп. Нила нужно различать методы и средства осуществления педагогических воздействий от соответствующих компонентов самовоспитания.

Под "духовно-нравственным воспитанием" в рамках христианской традиции прп. Нил Сорский понимает "слияние" общей жизни человека с Богом-Троицей под воз-

действием благодати Святого духа и постепенное приобщение к духовным идеалам.

Принципы и сущностные свойства воспитания в системе прп. Нила соответствуют принципам аскетико-антропологической системы христианства в целом. Главные из них были рассмотрены выше (гл. 1). Перечислим их еще раз: холистичность; – природосообразность; – трансцендентность цели (непрерывность (бесконечность); – теоцентричность; – церковность; – синергичность; – двусторонность; – христианская гуманность.

Он обосновывает следующие основополагающие педагогические принципы: принцип уважения личности учащегося, принцип приоритета духовного воспитания над обучением, принцип опоры на положительные примеры, принцип соответствия воспитательного процесса возрастным особенностям обучающихся, духовно-антропологический принцип и принцип соответствия воспитания индивидуальным особенностям учащихся. Все учение прп. Нила пронизывает принцип синергичности. При чем "Божественному вседействию" он придает решающее значение в деле воспитания.

Воспитанию по прп. Нилу присущи характерные черты, которые обуславливаются личными предпочтениями педагога определенных направлений деятельности, аскетических приемов, а также его личными качествами. Среди характерных признаков процесса воспитания, организованного прп. Нилом, особый упор на "исследование Божественных Писаний", "внутреннее делание" и "разумность".

Одной из характерных черт педагогики прп. Нила можно считать ярко выраженную направленность на самовоспитание (самоисправление) и "со-воспитание" всех участников процесса, что при постоянном внутреннем стремлении к поставленной цели обеспечивало непрерывное духовно-нравственное возрастание воспитанников и самого педагога, поскольку "за спасение этих [воспитуемых] и тех [наставников] Господь от нечистот избавил" (7, с.85). Так, в своем "Предании" прп. Нил отметил, что составил "писание душеполезное для себя" и для "подобных ему, находящихся в чину учимых". Прп. Нил избегал называть скитян своими учениками, но считал их "братиями своими присными", которые одного с ним нрава, и совоспитанниками (7, с.200–201). Такое "самоуправление" можно назвать особым аскетико-педагогическим приемом для предоставления исключительной "возможности действовать Богу" (6, с.497): "надо предоставлять это Богу: в силах ведь Бог исправить их" (7, с.235).

Отмечая специфику педагогической концепции Нила Сорского, в тоже время следует подчеркнуть, что она развивалась в русле христианской педагогики. Опора на

"исследование Божественных Писаний", "внутреннее делание" и "разумность" относятся не только к сорской системе воспитания, но являются общими принципами аскетико-педагогического патристического учения.

Подлинно христианский характер носят и компоненты его системы. Прежде всего прп. Нил указывает идеал воспитания: "Один... у нас Учитель – Господь Иисус Христос, Сын Божий, давший нам Божественные Писания, и святые апостолы, и преподобные отцы, научившие и научающие спасению человеческий род, поскольку они все прежде сами сделали благое и тому иных научили" (7, с.83). "Господь Бог наш Иисус Христос... чему научил, то и сотворил, нам образ подав, да и мы подражателями этому будем, сколько есть сил" (Там же, с.147).

Раскрытие образа Божия в себе является необходимым условием "совлечения ветхого человека". Опираясь на свободную волю и личный труд восприятия "новозаветной реальности" и исполнения христианских заповедей, человек встает на путь всестороннего духовного развития и совершенствования.

Целостное понимание иерархии Бог-человек-мир определяет возможность осознания человеком Высшей реальности бытия – Бога. Духовно-нравственное становление и развитие понимается как процесс и результат формирования высших свойств личности. Старец использует опыт святых отцов и разрабатывает способ осмысления духовного развития человека, достигаемого в процессе воспитания и определяемого им как полное раскрытие духовных сил, способностей, заложенных Творцом в человеке.

В личности Иисуса Христа выражен онтологический идеал совершенства, единый для педагогов и воспитуемых, а в личностях Божией Матери и святых – пример достижения общей цели процесса совершенствования. Поэтому прп. Нил призывает "хоть в малом подражателями быть" "блаженных отцов", "сколько есть силы, надо уподобляться и подражать приснопамятным и блаженным отцам" (Там же, с.131).

Целью воспитания (самовоспитания), как и всей христианской жизни, является формирование "совершенно-го человека", достижение святости, или, по прп. Нилу, "желанное спасение души" в "вечной жизни и непреходящем житии" (7 с.83, 225). "Жизни вечной сподобиться, и быть жилищем Христа, и Святым Духом исполниться, чтобы смочь принести плоды Духа, чисто и непорочно исполнять заповеди Господни", – такую цель ставляет прп. Нил (Там же, с.186–187).

Значение педагогического учения прп. Нила не ограничивается сферой монашества. Оно полезно и приме-

нимо для мирян. Труды прп. Нила и его учеников оказали решающее воздействие на формирование системы педагогических взглядов славянофилов и русских религиозных философов XX века. Духовные последователи прп. Нила "второй волны" – святитель Игнатий Брянчанинов, преподобные Паисий Величковский и Серафим Саровский, Феофан Вышенский Затворник, Митрофан Воронежский, Оптинские старцы, носители евангельской, христианской истины, в своих трудах развили идеи прп. Ни-

ла. Внутреннее совершенствование рассматривалась ими как основная детерминанта понимания абсолютной ценности человеческой жизни.

Концепция духовно–нравственного воспитания прп. Нила и в целом его опыт построения воспитательной системы основывается на онтологических принципах и может с успехом применяться на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афонский патерик: В 2 ч. 7–е изд. М., 1897. Ч. 1. 558 с.
2. Хоружий С. Православно–аскетическая антропология и кризис современного человека // Православное учение о человеке: Избр. ст. М.; Клин, 2004. 167 с.
3. Игнатий (Брянчанинов), святитель. Приношение современному монашеству. Собр. сочинений. Т. V.– М.: Ковчег, 2006. 398 с.
4. Нил Сорский, прп. Предание о жительстве скитском. СПб., 1852. 286 с.
5. Нил Сорский, прп. Предание о жительстве скитском. СПб., 1852. 286 с.
6. Новиков Н. М. Путь умного делания: В 4 т. 2–е изд. М., 2011. Т. 1. 928 с.; М., 2006. Т. 2. 816 с.; М., 2008. Т. 3. 1008 с.
7. Преподобные Нил Сорский и Иннокентий Комельский. Сочинения / Изд. подг. Г. М. Прохоров. 3–е изд. СПб., 2011. 424 с.
8. Преподобный Нил Сорский, первооснователь скитского жития в России, и Устав его о жительстве скитском. 2–е изд. – М., 1886, Русского Афонского Пантелеймонова монастыря.

© Т.Л. Засельская, (t.zaselskaya@mail.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

ГЕО-КАЗАНЬ

ТНФ

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

ВЫСТАВОЧНЫЙ ЦЕНТР
ISO 9001

КАЗАНСКАЯ
ЯРМАРКА

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

PERFECTION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHER AS BASIS OF PROFESSIONALLY-PERSONALITY HEIGHT

V. Ivashkin

Annotation

In the article such important aspects of conflict, as social essence of understanding, are examined by the members of group of each other, influence on the process of perception of social and personality factors qualitative flowing character and productivity of permission of conflict. The place of conflict competence in the structure of professionally important qualities of the teacher.

Keywords: conflictological competence, interindividual conflict, mutual relations, contradictions, relations, mutual understanding.

Ивашкин Владимир Иванович

Адъюнкт ФГКВО ВО "Военный университет" Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва

Аннотация

В статье рассматриваются такие важные аспекты конфликта, как социальная сущность понимания членами группы друг друга, влияние на процесс восприятия социальных и личностных факторов определяющих характер протекания и продуктивность разрешения конфликта в образовательной сфере. Показано место конфликтологической компетентности в структуре профессионально важных качеств преподавателя.

Ключевые слова:

Преподаватель, конфликтологическая компетентность, межличностный конфликт, взаимоотношения, противоречия, отношения, взаимопонимание.

Проблема педагогической конфликтологии рассматривается в значительном количестве исследований, выполняемых учеными, являющимися специалистами в области философии, педагогики, психологии, социологии. В данных исследованиях рассматриваются различные проблемы конфликта, таких как определение его сущности, деструктивных и конструктивных функций. Роли в формировании здоровой морально-психологической обстановки в коллективе.

Последнее время значительное внимание в работах исследователей уделяется вниманию профилактики и путям разрешения конфликта в целях налаживания взаимоотношений в коллективе, формирования положительных качеств личности студентов и преподавателя.

В научной литературе приводятся различные подходы к определению конфликтологической компетентности. Приведем пример одного из них, так Б. Хасан под конфликтологической компетентностью понимает: способность действующего лица, социальной группы или организации в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и

умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации [6, с. 7].

Изучение вопросов связанных с конфликтологической компетентностью представляет собой одно из самых перспективных направлений конфликтологической науки. Многие ученые гуманитарных дисциплин указывают на то, что конфликт является важнейшей детерминантой человеческой активности. Структурирование проблемы конфликтологической компетентности как относительно самостоятельной науки начало складываться в культурологических работах, из которых особого внимания заслуживает книга Г. Зиммеля "Конфликт современной культуры". В данном произведении предложена концепция конфликта, как системного и необходимого явления культуры в целом, что позволяет понимать конфликтологическую компетентность как системное качество личности.

Известно, что результатом личностного совершенствования является преодоление внутренних и внешних противоречий, при этом внутренние противоречия разрешаются через внешние. Поэтому так важно, чтобы устремления преподавателя были направлены на разрешение внешних противоречий во взаимоотношениях с учащимися, руководством и коллегами. Для этого нужно постоянно уделять внимание их эмоциональному состоя-

нию[5, с. 6]. Грамотное разрешение противоречий, поиск путей для взаимопонимания сближает педагогический коллектив и ведет к сотрудничеству.

Из всего перечня профессионально важных качества преподавателя в настоящий момент наиболее востребованными являются его готовность к сотрудничеству и разрешению конфликтов, которые становятся неотъемлемой составляющей образовательной среды, умение осуществлять диалог, находить нестандартные, грамотные, целесообразные решения по возникающим противоречиям. В связи с этим важными качествами эффективной деятельности преподавателя является развитие его конфликтологической компетентности.

Конфликтологическая компетенция безоговорочно является неотъемлемой частью общей социальной компетенции и может быть определена как способность и готовность преподавателя к осуществлению деятельности по профилактике конфликта, в реальном конфликте как способность и готовность уменьшить пагубные последствия конфликта и перевести их в конструктивное русло, и при необходимости организовать посредничество, выступить в качестве медиатора в разрешении конфликта. Конфликтологическая компетентность представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации.

Поскольку компетентность является общим оценочным термином, обозначающим способность к деятельности "со знанием дела", то в конкретном случае употребляем данное понятие преимущественно к лицам определенного социально-профессионального статуса (руководитель, преподаватель), характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими комплекса задач и разрешаемых проблем.

Модель компетентности Дж. Равена связана с признанием определяющего, системообразующего значения ценностно-мотивационной стороны личности. При теснейшей взаимосвязи мотивации и способностей мотивация, по его мнению, важнее. Формирование профессионала – это не только создание благоприятных внутренних и внешних условий деятельности, сколько воспитание профессионала как личности. Знания, умения и навыки, составляющие рутинную, чисто исполнительскую сторону профессиональной деятельности, успешно формируются и актуализируются, по мнению автора, только при личностном принятии и принятии важного общественного значения соответствующих целей, что накладывает на него степень высокой ответственности, инициативы, готовности к творчеству[4, с. 3].

В связи с этим важно иметь высокий уровень комму-

никативной компетентности.

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав коммуникативной компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Л.А.Петровская определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [2, с. 4].

Основной структурой коммуникативных навыков является способность идти на контакт в различной обстановке. В педагогической деятельности общительность представляет не только как личностное, но, главным образом, как профессионально-личностное качество человека-педагога.

Для педагога важно не только быть понятым, но и давать ученикам возможность видеть перспективу (горизонт), т. е. образцы того, куда можно идти, чему научиться, чего достичь в области информационных обменов.

Составной частью коммуникативной компетентности, а, следовательно, и конфликтоустойчивости является конфликтная подготовленность.

Жизнь, полностью лишённая негативных эмоций, чувств, невозможна.

Отрицательные переживания в определенном сочетании с положительными могут быть не вредны, а даже полезны. И это еще раз говорит о том, что конфликты содержат конструктивный потенциал, необходимый для развития человека. Для того чтобы не раскручивать понапрасну "маховик конфликта" очень важно вести себя вежливо, тактично в рамках той роли, которую необходимо играть в конкретной ситуации. Как отметил французский писатель Франсуа де Ларошфуко, "приличие – это наименее важный закон из всех законов общества и наиболее чтимый".

Таким образом, согласно современной конфликтологической концепции, конфликт считается нормальным и естественным состоянием общества. Конфликт в обществе выполняет не только деструктивные, но и конструктивные функции.

Для овладения конфликтологической компетентностью педагогу требуется целенаправленное, осознанное изучение человека и условий его развития, позволяющее в конкретных взаимоотношениях в полной мере применять и реализовывать опыт гуманистического взаимодействия с людьми.

В целом многими учеными конфликт по-прежнему считается явлением вредным (вызывает деструкцию деятельности и негативные эмоциональные состояния), поэтому требует детального исследования, прежде всего, для профилактики либо для определенной регуляции (коррекции).

Но, лучше, конечно, ситуацию до конфликта не доводить, а предотвращать или своевременно разряжать напряжённую ситуацию. *Вот несколько примеров из опыта педагогической деятельности:*

1. Воздействие на оппонента выдержкой и спокойствием. Если в разговоре с вами собеседник начинает нервничать и повышать голос, то отвечайте на бурные атаки оппонента ровным, спокойным, уверенным, а главное, доброжелательным тоном (иногда с легкой иронией).

2. Нет плохих людей, есть только наше субъективное мнение. Заставьте себя у оппонента, к которому вы скептически относитесь, найти положительные качества. После этого обращайтесь с ним так, чтобы он не сомневался, что вы видите в нем эти качества и доброжелательно их оцениваете. Если вы будете это делать постоянно, то вскоре убедитесь, что ваш оппонент действительно обладает этими качествами, поскольку каждый человек страстно желает быть полезным и высоко оцененным.

3. Оригинальное решение. Как относится педагог к недобросовестному, неисполнительному, отстающему ученику? Конечно, с неприязнью и сожалением. Откажитесь от этого! И когда ученик смирился со своим положением и не ждет от вас внимания и доверия, окажите ему предпочтение, дайте ему ответственное задание. Делайте это публично, оказывая доверия и показывая уверенность в том, что он его выполнит.

4. Проявление доверия. Давая нерадивому ученику, задание и не будучи уверенным в его своевременном и качественном выполнении, похвалите его, сказав, что никому другому не можете поручить столь ответственное дело. Вы убедитесь, что ваша похвала и аванс оправдала себя: ученик будет старателен.

Для выработки приемлемого стиля педагогической деятельности, рассмотрим различные способы разрешения противоречий в педагогическом процессе. Авторитарные способы разрешения противоречий между преподавателем и студентами, ориентированы на одностороннее предъявление категорических требований, когда подавляется сопротивление обучаемого этим требованиям, когда внешняя организованность достигается путем выставления рамок и барьеров. Именно в конфликтных ситуациях проявляются особенности стиля взаимодействия преподавателя и обучаемого, доминирование у него стремления к тому или иному способу их разрешения.

При авторитарном стиле основные усилия преподавателя направляются не на организацию диалога, а на одностороннее предъявление категорических требований, подавление сопротивления им, внешнее дисциплинирование путем различных педагогических санкций [5, с. 7].

При смешанном стиле, который определяется настроением, эмоциональным состоянием педагога, в аудитории создается нервная обстановка. Внешне благополучный нейтральный стиль затрудняет решение глубоких конфликтов. Наиболее подходящим, позволяющим конструктивно, путем сотрудничества разрешать конфликтные ситуации, является демократический стиль.

В связи с этим, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций требует от педагога напряжения творческих способностей, заставляет его становиться более ответственным, выдержанным, уравновешенным, наблюдательным и находчивым.

Таким образом, реализация указанных рекомендаций, поможет преподавателю более успешно управлять собой, находить правильный стиль общения с окружающими, пути и направления в решении непростых проблем, которых так много в современной мире, а значит, поможет вывести на более высокий уровень свою профессиональную компетенцию и конфликтологическую подготовленность в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 341 с.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянинников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Моск. ун-т, 1990. – 104 с.
3. Иванова О. А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. А. Иванова. – СПб.. 2004. – 402 с.
4. Кашапов М.М., Теория и практика решения конфликтных ситуаций: – Учебное пособие. – Ярославль: Изд-во: Ремдер, 2003. – 117с.
5. Ковалев Б.П. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б.П Ковалев, С.В. Кондратьева, Л.А. Семчук. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 171 с.
6. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COMPONENT COMPOSITION
AND THE CRITERIA FOR ASSESSING
THE LEVEL OF FORMATION
OF PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF TEACHERS OF FOREIGN
LANGUAGES AS PART
OF POST-GRADUATE EDUCATION

*M. Kalinina
V. Tsybaneva*

Annotation

The article is devoted to the consideration of the explication of concepts: competence, pedagogical competence of teachers of foreign languages (FL). The component structure and the criteria for assessing the level of formation of pedagogical competence of teachers of foreign languages in the framework of postgraduate education are analyzed.

Keywords: pedagogical competence of the teacher of foreign languages, professional standard "Teacher", a flow chart of the lesson of foreign language, the criteria for assessing the level of formation of pedagogical competence of teachers of foreign languages.

Калинина Марина Сергеевна

*К.пед.н., доцент, каф. романской
филологии ФГБОУ ВПО "Волгоградский
государственный социально-
педагогический университет"*

Цыбанёва Валентина Александровна

*К.пед.н., доцент, зав. каф. иностранных яз.
и методики их преподавания ГАУ ДПО
"Волгоградской государственной академии
последипломного образования"*

Аннотация

В настоящей публикации рассмотрена экспликация понятий: компетенция, компетентность, педагогическая компетентность учителя иностранных языков (ИЯ); проанализирован компонентный состав и критерии оценки уровня сформированности педагогической компетентности учителя иностранных языков в рамках последипломного образования.

Ключевые слова:

Педагогическая компетентность, учителя ИЯ, профессиональный стандарт "Педагог", технологическая карта урока ИЯ, критерии оценки, уровня сформированности, педагогической компетентности учителя ИЯ.

Введение профессионального стандарта "Педагога" [2] должно, определенным образом, повлиять на изменения стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и центрах повышения квалификации. Рассуждая в этом направлении, Е.А. Ямбург отмечает, что этот документ призван "раскрепостить педагога, дать импульс его развитию" [9, с. 89–90]. В связи с этим повышается ответственность за результаты труда педагога, предъявляются новые требования к его педагогической компетентности, квалификации, предлагаются критерии их оценки.

В данной статье речь пойдет о педагогической компетентности (ПК) учителя иностранных языков (ИЯ), становление которой происходит на протяжении всей его профессиональной деятельности и подтверждается соответствующей категорией на основании аттестации педагогического работника. Думается, что введение профес-

сионального стандарта педагога повлечет за собой изменения в области понимания содержания ПК и её компонентного состава.

В рамках настоящей публикации мы предлагаем рассмотреть особенности формирования ПК учителей ИЯ – слушателей Волгоградской государственной академии последипломного образования (ВГАПО), определить её компонентный состав, уровень её развития в соответствии с перечнем предложенных нами критериев.

Начиная рассуждать в данном направлении, рассмотрим характеристики "ключевых" понятий, без которых решение этого вопроса было бы не полным.

Аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений проводится в целях подтверждения их соответствия за-

нимаемым должностям на основе оценки их профессиональной деятельности или установления соответствия уровня квалификации педагогических работников требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей) [6, с. 5–6]. Отметим, что оценка профессиональной деятельности аттестуемого зависит, прежде всего, от его компетентности, позволяющей успешно решать различные функциональные задачи. Рассмотрим это понятие более подробно.

В теории и практике общего и профессионального образования ПК определяется как теоретическая и практическая готовность человека к выполнению определенной деятельности. Аналогичную трактовку мы находим в Лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н. Щукина: "компетентность – это способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных навыков и умений" [5, с. 117–118]. В свою очередь, смежное понятие – компетенция, в более широком понимании рассматривается этим же источником как "круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием"; а при детальном рассмотрении как "совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности, на основе приобретенных знаний, навыков и умений" [5, с. 117–118]. Анализируя эти понятия, мы можем отметить, что компетентность – это свойство личности, которое базируется на компетенции, она, если можно так сказать, "надпредметна", представляет собой "продукт", результат педагогической деятельности, а компетенция – его компонент, составляющая, "проявляющая себя" на этапе её становления и развития.

Схожее определение исследуемого понятия мы находим у И. В. Гришиной. По мнению исследователя, ПК – это явление, сущность которого определяется как совокупность нескольких составляющих: знаний, опыта, качеств личности педагога, позволяющих ему эффективно осуществлять педагогическую деятельность, организовывать процесс педагогического общения и предполагающих его личностное развитие и совершенствование [3, с.10].

Из числа существующих определений ПК предлагаем взять за основу определение, которое зафиксировано в профессиональном стандарте педагогической деятельности. Под компетентностью следует понимать "новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности" [6, с. 7].

Следуя логике изложения материала, рассмотрим

компонентный состав ПК. Так, Н.Ф. Кузьмина выделяет пять видов компетентности, обеспечивающих основу профессионально-педагогической деятельности педагога. Мы конкретизируем предложенную исследователем классификацию для учителя, осуществляющего свою профессиональную деятельность в области иноязычного образования, и определим: 1) специальную или профессиональную компетентность в предметной области; 2) методическую компетентность; 3) социально-психологическую компетентность; 4) дифференциально-психологическую компетентность; 5) аутопсихологическую компетентность [4].

Однако, размышляя далее о структуре ПК учителя ИЯ, мы предлагаем взять за основу компонентный состав ПК, который зафиксирован в нормативных документах, регламентирующих работу аттестационных комиссий. Итак, структуру ПК учителя ИЯ составляют шесть взаимосвязанных компетентностей: 1) в области личностных качеств учителя ИЯ; 2) в постановке целей и задач педагогической деятельности; 3) в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности; 4) в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; 5) в обеспечении информационной основы педагогической деятельности; 6) в организации педагогической деятельности [6, с. 14–32].

Поскольку основная цель обучения ИЯ заключается в формировании у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции в единстве её составляющих и их способности к межкультурной коммуникации, а учитель ИЯ, зачастую выступает в роли "проводника", "транслятора" этой компетенции, считаем необходимым доработать предложенный компонентный состав ПК учителя ИЯ, включив в него седьмой компонент – компетентность в обеспечении коммуникативной основы педагогической деятельности учителя ИЯ. Оценка уровня развития каждой компетентности производится в соответствии с определенными критериями – умениями.

Следует отметить, что на основании данной структуры ПК на кафедре иностранных языков и методики их преподавания (ИЯиМП) ВГАПО были созданы компетентностные портреты учителей ИЯ различных квалификационных категорий. В рамках данной публикации мы проанализируем уровень сформированности ПК учителей ИЯ, аттестующихся на соответствие занимаемой должности, на первую и высшую квалификационную категории.

В статье 76 "Дополнительное профессиональное образование" ФЗ №273 [1] установлено назначение дополнительного профессионального образования, которое направлено на "удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной

деятельности и социальной среды. Само же дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)".

Согласно вышеуказанной статье, содержание программы повышения квалификации, в рамках которой учителя ИЯ совершенствуют и (или) развивают новую компетенцию, должно отвечать ряду требований, одним из которых является учёт профессионального стандарта.

Так, по итогам курсовой подготовки по дополнительным профессиональным программам кафедра ИЯиМП предлагает своим слушателям письменное испытание – составление технологической карты урока ИЯ в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ООО. Оценка письменной работы производится в соответствии с критериями, позволяющими, в том числе, оценить уровень сформированности каждого субкомпонента в составе ПК учителя ИЯ. Необходимо заметить, что технологическая карта урока представляет графическое отображение сценария урока, в котором заложены методы работы обучающихся и возможности вариативного развития урока, что, по нашему мнению, способствует определению уровня сформированности ПК учителя ИЯ и её составляющих. Более того, в технологической карте четко отражено взаимодействие учителя и ученика на уроке, планирование деятельности на каждом этапе урока [8, с. 27–30]. Однако в рамках нашей статьи мы остановимся более подробно на критериях оценки уровня сформированности заявленных компетентностей.

Так, уровень развития компетентности учителя ИЯ в области личностных качеств можно определить на основании следующих параметров: (см. табл. 1.).

Об уровне развития компетентности учителя ИЯ в области постановки целей и задач педагогической деятельности можно судить по следующим критериям:

- а) умение ставить цели и задачи, учитывая возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- б) умение создание проблемной ситуации;
- в) умение создание условий для формулирова-

ния целей и (или) задач урока самими обучающимися.

Уровень развития компетентности учителя ИЯ в области мотивирования обучающихся можно определить по критериям:

- а) учитель демонстрирует учащимся возможности использования знаний на практике;
- б) учитель показывает знание методов и приемов, направленных на повышение мотивации обучающихся к теме урока;
- в) учитель создает ситуации, стимулирующие речемыслительную активность обучающихся;
- г) учитель создает условия и предоставляет обучающимся возможность самостоятельно ставить и решать задачи в рамках изучаемой темы.

Следующий вид компетентности – в области разработки программ деятельности (в том числе технологической карты урока ИЯ) и принятия педагогических решений складывается из следующих компонентов:

- а) умения выбрать и реализовать типовые образовательные программы;
- б) умения разработать собственную рабочую программу, методические и дидактические материалы (контрольные работы, тестовые задания и т.д.);
- в) умения принимать решения в различных педагогических ситуациях.

Так, об уровне развития двух первых компонентов настоящей компетентности можно судить по следующим критериям:

- а) умение учитывать требования основных нормативных документов, определяющих содержание и результаты учебной деятельности по ИЯ: Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ООО), базовых образовательных программ образовательного учреждения, содержания учебно-методических комплексов (УМК) по преподаваемому ИЯ, допущенных или рекомендованных Минобрнауки РФ, основных учебных программ, методических и дидактических материалов;
- б) умение составления технологической карты урока с учётом темпа усвоения учебного материала учащимися и преемственности (поэтапного освоения) учеб-

Таблица 1.

Эмпатийность и социорефлексия	Самоорганизованность	Общая культура
Учитель ИЯ умеет анализировать причины поступков и поведения обучающихся	Учитель ИЯ умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения поставленных целей урока; способен скорректировать намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации	Учитель ИЯ обладает широким кругозором, педагогическим тактом; его отличает высокая культура речи

ного материала в рамках дисциплины "Иностранный язык" и программы;

в) умение антиципации, то есть пояснительная записка и технологическая карта урока отражает умение учителя вносить изменения в существующие дидактические и методические материалы с целью достижения более высоких результатов в зависимости от проведения урока;

г) умение разработки и применения самостоятельно созданных программ, а также методических или дидактических материалов по ИЯ.

Для оценивания развития умения принимать решения в различных педагогических ситуациях можно выделить следующие критерии: а) умение аргументировать предлагаемые учителем решения; б) педагогические решения, отраженные в технологической карте урока ИЯ, отличаются обоснованностью и целесообразностью; в) умение изменить стратегическую линию предлагаемых учителем действий в случае, если ему не удастся достичь намеченных целей.

Следуя логике изложения материала, рассмотрим компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности. Она складывается из совокупности трех составляющих: компетентность в предмете преподавания, методах преподавания и в субъективных условиях деятельности.

Так, первая составляющая может быть оценена на основании следующих критериев:

а) в ходе составления технологической карты урока ИЯ учитель демонстрирует уровень знания преподаваемого предмета;

б) учитель хорошо ориентируется в различных источниках по ИЯ (учебники, учебные и методические пособия, современные цифровые образовательные ресурсы, Интернет ресурсы и др.);

в) в ходе составления технологической карты урока ИЯ в разделе межпредметные связи учитель обосновывает связь своего предмета с другими предметами, заявленными в сетке расписания; раскрывает связь теоретических знаний с практической деятельностью, в которой они используются (на этапах целеполагания, мотивации и рефлексии);

г) материал, предъявляемый учащимся, соответствует принципам доступности и посильности.

Компетентность в методах преподавания отражает методическую грамотность учителя ИЯ, включая владение современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ).

Об уровне её сформированности можно судить по следующим критериям:

а) учитель ИЯ владеет современными методами

преподавания;

б) представленные в технологической карте урока методы соответствуют поставленным целям и задачам, содержанию предмета, теме урока, условиям и времени, отведенному на изучение темы;

в) учитель ИЯ умеет работать с различными информационными ресурсами и ЦОРами.

Об уровне развития компетентности педагога в субъективных условиях деятельности можно судить по критериям:

а) при постановке целей, выборе форм и методов мотивирования и организации учебной деятельности учитель ИЯ учитывает индивидуальные особенности и специфику взаимоотношений обучающихся;

б) представленные в технологической карте методы выбраны в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;

в) планируя свою работу, учитель ИЯ принимает во внимание уровень усвоения учебного материала обучающимися с различным уровнем владения ИЯ; г) учитель ИЯ демонстрирует владение методами и приемами работы со слабоуспевающими учениками.

Шестой компонент ПК учителя ИЯ – компетентность в области организации педагогической/учебной деятельности. Уровень её сформированности определяется на основании следующих критериев: цель и задачи, заявленные учителем ИЯ, структурируют и организуют деятельность учащихся на каждом этапе урока; учитель ИЯ демонстрирует владение методами организации индивидуальной и совместной деятельности учащихся, которые направлены на решение поставленных в технологической карте целей и задач; учитель ИЯ владеет методами и приемами поддержания дисциплины, создания рабочей атмосферы на уроке; учитель ИЯ способен устанавливать отношения сотрудничества с учащимися, умеет вести с ними диалог; учитель ИЯ использует методы, побуждающие учеников самостоятельно рассуждать; учитель ИЯ включает новый материал в систему уже усвоенных учениками знаний; учитель ИЯ способен организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой для решения учебной задачи; учитель ИЯ предъявляет учащимся критерии, на основании которых оцениваются их ответы; учитель ИЯ грамотно сочетает методы педагогического оценивания, самооценки и самооценки обучающихся; учитель ИЯ использует методы (на этапе рефлексии), способствующие формированию навыков самооценки учебной деятельности обучающимися [6, с. 25–32].

Наконец, уровень сформированности компетентности в обеспечении коммуникативной основы педагогической деятельности учителя ИЯ можно определить по критериям, которые мы, вслед за Е.И. Пассовым, определяем как совокупность перцептивных и продуктивных коммуника-

Таблица 2.

Результаты выполнения письменного испытания учителями ИЯ - слушателями курсов кафедры ИЯиМП за период 2014-2015 учебный год.

Критерии оценки уровня сформированности ПК учителя ИЯ	Учителя, претендующие на соответствие занимаемой должности	Учителя первой категории	Учителя высшей категории
Количество учителей	25	115	49
<i>Учитель ИЯ:</i>			
1. Ставит цель и задачи, структурирующие и организующие деятельность учащихся на каждом из этапов урока.	Отлично - 20 % Хорошо - 30 % Удовлетворительно - 50 %	Отлично - 38 % Хорошо - 47 % Удовлетворительно - 15 %	Отлично - 67 % Хорошо - 29 % Удовлетворительно - 4 %
2. Демонстрирует владение методами и приемами создания рабочей атмосферы на уроке, поддержания дисциплины.	Отлично - 20 % Хорошо - 20 % Удовлетворительно - 60 %	Отлично - 18 % Хорошо - 57 % Удовлетворительно - 25 %	Отлично - 72 % Хорошо - 24 % Удовлетворительно - 4 %
3. Использует методы, побуждающие учеников самостоятельно рассуждать	Отлично - 24 % Хорошо - 36% Удовлетворительно - 40 %	Отлично - 48 % Хорошо - 37 % Удовлетворительно - 15 %	Отлично - 67 % Хорошо - 33 %
4. Демонстрирует умение организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой для решения учебной задачи (книги, цифровые образовательные ресурсы и др.)	Отлично - 50 % Хорошо - 30 % Удовлетворительно - 20 %	Отлично - 40 % Хорошо - 47 % Удовлетворительно - 13 %	Отлично - 56 % Хорошо - 30 % Удовлетворительно - 4 %
5. Может точно сформулировать критерии, на основании которых он оценивает ответы обучающихся	Отлично - 20 % Хорошо - 30 % Удовлетворительно - 50 %	Отлично - 38 % Хорошо - 47 % Удовлетворительно - 15 %	Отлично - 68 % Хорошо - 28 % Удовлетворительно - 4 %
6. Может сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся	Отлично - 20 % Хорошо - 30 % Удовлетворительно - 50 %	Отлично - 38 % Хорошо - 47 % Удовлетворительно - 15 %	Отлично - 57 % Хорошо - 39 % Удовлетворительно - 4 %
7. Использует методы (на этапе рефлексии), способствующие формированию навыков самооценки учебной деятельности обучающимися	Отлично - 18 % Хорошо - 37 % Удовлетворительно - 45 %	Отлично - 40 % Хорошо - 47 % Удовлетворительно - 13 %	Отлично - 67 % Хорошо - 33 %
8. Демонстрирует владение перцептивными и продуктивными коммуникативными умениями	Отлично - 20% Хорошо - 35% Удовлетворительно - 45%	Отлично - 50 % Хорошо - 40 % Удовлетворительно - 10 %	Отлично - 75% Хорошо - 25%

тивных умений [7, с. 197–198]. Так, перцептивные коммуникативные умения учителя ИЯ предполагают следующее: прогнозирование поведения обучающихся как речевых партнеров; умение слышать и видеть ошибки в коммуникативном поведении учеников; мгновенно оценивать ситуацию общения; способность определять примерный уровень владения обучающимися речевыми умениями без специального тестирования.

Продуктивные коммуникативные умения учителя ИЯ предполагают следующее: создавать коммуникативную обстановку; устанавливать и завершать речевой контакт

с обучающимися; регулировать поведение обучающихся как речевых партнёров; устанавливать и поддерживать атмосферу общения в классном коллективе; владеть экстралингвистическими средствами общения; владеть нюансами эмоционально-оценочных отношений; организовать все виды работы в речевом отношении.

Продолжая рассуждать в данном направлении отметим, что к технологической карте урока учителя ИЯ прилагали пояснительную записку, состоящую из обоснования целевого и деятельностного компонентов урока ИЯ, на основании которых можно, в том числе, судить о

сформированности ряда субкомпонентов в составе ПК учителя ИЯ – компетентностей в постановке целей и задач педагогической деятельности, в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности, в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, а также компетентностей в организации педагогической деятельности и обеспечении её коммуникативной основы. Учителям ИЯ, претендующим на высшую квалификационную категорию, предлагалось выполнить пояснительную записку на преподаваемом ИЯ.

В таблице № 2 отражены результаты выполнения письменного испытания (составление пояснительной записки и разработка технологической карты урока ИЯ) учителями ИЯ – слушателями курсов кафедры ИЯиМП за период 2014–2015 учебный год. Их оценка осуществлялась на основании "ключевых" критериев, позволяющих определить уровень сформированности каждого субкомпонента в составе ПК учителя ИЯ. Заметим, что в таблице не представлены умения, которые "отвечают" за сформированность ПК учителя ИЯ в области его личностных качеств. Уровень её сформированности можно определить только на основании наблюдения.

Поскольку рамки данной публикации не позволяют нам проанализировать уровень сформированности каждого субкомпонента в составе ПК учителя ИЯ, предлагаем оценить ситуацию в целом. Результаты, предложенные в таблице, позволяют судить о достаточно низком и среднем уровнях сформированности ПК у большинства

учителей, претендующих на соответствие занимающей должности, а по ряду критериев – достаточно высоком уровне сформированности ПК у учителей ИЯ первой и высшей категорий. Например, об уровне развития компетентности учителей ИЯ в области постановки целей и задач педагогической деятельности мы судили на основании результатов, предложенных по критерию № 1. Так, учителя, претендующие на соответствие занимающей должности, продемонстрировали следующие результаты: только 20 % слушателей выполнили письменное испытание на "отлично", 30 % – на "хорошо" и 50 % на "удовлетворительно". Вместе с тем, положительная динамика наблюдается у учителей первой и высшей категорий: 38% учителей первой категории выполнили письменное испытание на "отлично", 47 % – на "хорошо" и 15 % на "удовлетворительно". Наконец, 67% учителей высшей категории выполнили письменное испытание на "отлично", 29 % – на "хорошо" и 4 % на "удовлетворительно".

Завершая рассмотрение вопроса о компонентном составе ПК учителя ИЯ в рамках последиplomного образования, мы можем констатировать, что он, в некоторой степени, умозрительен и не претендует на универсальность. Результаты, приведенные в таблице, могут быть объяснены как уровнем сформированности рассмотренных нами компетентностей и составляющий их профессиональных умений, так и наличием опыта работы, а также психологическим портретом каждой группы учителей ИЯ, что, безусловно, требует дальнейшего исследования и обобщения с целью совершенствования как ПК учителя ИЯ, так и процесса обучения в рамках курсовой подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
2. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (утвержден приказом Минтруда и соцзащиты РФ от 10 октября 2013 г. № 544н)
3. Гришина, И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования: Монография – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – С.10.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М.: АПН, 1990. – 149 с.
5. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц /А.Н. Цукин.– М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.– 746, [6] с.; [150] фот.
6. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – 2–е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 96 с.
7. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея – М.: ГЛОССА–ПРЕСС, 2006. – С.197–198.
8. Чернобай, Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Е.В. Чернобай. – М.: Просвещение, 2012. – С. 27–30.
9. Ямбург, Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е.А. Ямбург. – М.: Просвещение, 2014. – с.175

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

PROBLEMATIC APPROACH
IN THE STUDY OF ENVIRONMENTAL
SCIENCES AS A BASIS
FOR THE FORMATION
OF INDEPENDENT EDUCATIONAL
ACTIVITY OF STUDENTS
OF PROFESSIONAL COLLEGE

E. Kolotsey

Annotation

The article considers the issues of development of self-learning activity of college students. The author gives the results of the analysis of the scientific literature of the research topic. Importance of a role of a problematic approach when training students of college in ecological disciplines is emphasized. Examples of the concrete problem situations used by the author. Also, we present the results of the study conducted at the Petrovsky College among students of the first and second years. The experiment was aimed at identification of extent of development of independence in participants of educational process. The results of experiment, suggest that the study of the problem of self-educational activity of students is important.

Keywords: self-learning activities, college students, independent work, problematic approach.

Колоцей Елена Валерьевна
Аспирант, Российский государственный
педагогический университет
им. А.И. Герцена

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием самостоятельной учебной деятельности студентов колледжа на основе проблемного подхода. Приводятся результаты анализа научной литературы по теме исследования. Обращается внимание на важность роли проблемного подхода при обучении студентов колледжа экологическим дисциплинам. Приводятся примеры конкретных проблемных ситуаций, используемых автором при преподавании различных экологических дисциплин. Представлены результаты исследования, проведенного в Петровском колледже среди студентов первого и второго курса. Эксперимент был направлен на выявление степени развития самостоятельности у участников учебного процесса. Данные, полученные в результате эксперимента, позволяют предположить, что исследование проблемы развития самостоятельной учебной деятельности студентов является актуальным.

Ключевые слова:

Самостоятельная учебная деятельность, студенты колледжа, самостоятельная работа, проблемный подход.

В настоящее время происходит отход от классической образовательной парадигмы, основанной на передаче обучаемому знаний, умений и навыков, к новой, предполагающей передачу, прежде всего, способов действий [2]. Основной задачей среднего профессионального образования становится подготовка специалиста, способного применять знания в разных ситуациях, умеющего быстро переключаться с одного способа деятельности на другой и самостоятельно и ответственно принимать квалифицированные решения.

Решение данной задачи становится возможным благодаря применению проблемного подхода к обучению студентов, который открывает широкие возможности для достижения новых образовательных результатов.

Проблемный подход является традиционным для отечественной педагогики. Под проблемным подходом к

обучению понимают организацию образовательного процесса, который характеризуется активной и самостоятельной познавательной деятельностью учащихся по решению проблемных задач и разрешению проблемных ситуаций. При проблемном обучении познавательная деятельность учащихся направлена на развитие мыслительных способностей, овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями.

Сущность проблемного подхода к обучению достаточно полно отражают идеи и взгляды американского психолога, философа и педагога Дж. Дьюи, который считал, что важнейшим условием успешности обучения является проблемное изложение учебного материала и активная познавательная деятельность учащихся [3].

Особое значение при проблемном обучении имеют идеи о роли противоречия в процессе диалектического

познания, раскрытые философами Э.В. Ильенковым, В.В. Ильиным. Психологические основы проблемного обучения были определены А.В. Брушлинским, Т.В. Кудрявцевым, А.М. Матюшкиным, Т.И. Шамовой. Разработкой вопросов применения проблемного обучения в теории и практике обучения занимались такие известные педагоги, как В. Оконь, В.А. Крутецкий, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и другие.

Проблемному характеру изложения содержания экологического образования, когда проблему можно рассматривать как особую единицу содержания, дано обоснование в исследованиях С.В. Алексеева, Н.Д. Андреевой, Д.С. Ермакова, И.Д. Зверева, Г.С. Камериловой, И.Н. Пономаревой, В.П. Соломина, И.Т. Суравегиной и др. Благодаря такому подходу к рассмотрению структуры содержания экологического образования в процессе обучения становится возможным следующее: расширение спектра видов учебной и исследовательской деятельности студентов, проявление положительных эмоциональных и эстетических качеств, развитие самостоятельности и ответственности, что в свою очередь служит социализации и профессионализации личности студента.

Следует отметить, что после повышенного внимания к исследованиям проблем экологического образования в 1990–2000 г.г., сегодня в нашей стране существенно снизилось понимание значимости экологии как учебного предмета не только в общеобразовательной школе, но и в профессиональном образовании. Практика обучения студентов в учреждениях среднего профессионального образования свидетельствует о необходимости повышенного внимания к проблемам экологического образования, обладающего огромным образовательным и воспитательным потенциалом.

В настоящее время согласно учебным планам, реализуемым учреждениями среднего профессионального образования на основе современных образовательных стандартов, на внеаудиторную самостоятельную работу студентов, изучающих экологические дисциплины, выделено около 30% времени. Гораздо меньше времени отводится на аудиторные лабораторные и практические работы по экологии, что определяет высокую долю автономности студентов при их выполнении.

Таким образом, для развития социальных и профессиональных качеств личности студентов совершенно очевидной становится необходимость усиления доли самостоятельной учебной работы, в особенности при обучении экологическим дисциплинам, содержание которых имеет явно выраженный проблемный характер. Развитию самостоятельной учебной деятельности студентов способствует проблемный подход к процессу обучения, который обеспечивает формирование поисковых и исследовательских умений, развитие познавательных и творческих способностей обучающихся.

Изучение таких дисциплин, как экология, общая экология, экологические основы природопользования пред-

полагает ознакомление с большим количеством самых разных экологических проблем: от глобальных, имеющих планетарный масштаб, до локальных, касающихся проблем конкретных территорий или акваторий. Содержание экологических дисциплин позволяет эффективно применять различные методические приемы проблемного обучения, например: столкновение противоречий практической деятельности, изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос, изучение явления с различных позиций, выявление противоречия и поиск его самостоятельного разрешения, решение задач исследовательского характера, рациональность способа решения проблемы и др.

Поскольку содержание экологических дисциплин имеет проблемный характер и практически любую экологическую проблему можно рассматривать как своеобразную единицу содержания, то и образовательный процесс принимает рисунок проблемного обучения. В качестве примера можно привести включенные в содержание экологических дисциплин проблемы: загрязнение воздушной и водной среды, загрязнение почв, виды загрязнения окружающей среды (радиационное, химическое, тепловое, шумовое), сохранение биологического разнообразия, утилизация и переработка твердых бытовых и промышленных отходов и многие другие.

Самостоятельная работа студентов по решению заданий, включающих рассмотрение сущности и причин экологических проблем и требующих поиска решений, предоставляет реальные возможности студентам выражать и отстаивать собственную точку зрения, сравнить ее и обсуждать с мнением других. Для подготовки к выполнению таких заданий студентам необходимо осуществить самостоятельную работу по поиску и отбору информации, ее обработке и систематизации. При этом поиск источников информации может быть организован как самостоятельная работа студентов либо как работа по ссылкам, указанным преподавателем.

Современный образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования предполагает перенос значительной части содержания изучаемой дисциплины на самостоятельное изучение. Это требует систематического применения методов и технологий, включающих студентов в самостоятельную познавательную деятельность.

При изучении экологических дисциплин можно создавать проблемные ситуации и выводить студентов на самостоятельное решение некоторых проблемных вопросов, как на уроках, так и во внеаудиторной учебной деятельности. В частности, при изучении дисциплины "Экологические основы природопользования" возможна следующая постановка проблемного вопроса: "Распространенным является известное выражение, что тропические леса являются "легкими планеты". Однако это утверждение является неверным. Объясните, почему?". Для поиска ответа на этот вопрос студенты включаются в поиск информации, используя при этом различные источ-

ники учебной, научной и научно-популярной литературы. В результате этого поиска и обработки информации они самостоятельно формулируют выводы о космической роли растений, выявляя значение поверхности океана и лесов разного типа в обогащении атмосферного воздуха кислородом. В итоге после коллективного обсуждения и анализа предлагаемых выводов студенты приходят примерно к такому ответу: "Основным источником кислорода на Земле являются леса умеренных широт, так как низкие температуры в зонах произрастания этих лесов обуславливают медленное разложение органических веществ. В результате в неразложившейся подстилке, гумусе почв и торфе болот остаются депонированными огромные массы детрита, и, соответственно, аккумулированного углерода. Объемы произведенного этими экосистемами кислорода на 60–70% превышают его затраты на окисление органики и, таким образом, они поддерживают высокие концентрации кислорода в атмосфере и являются "легкими планеты. В тропических же лесах скорость протекания биохимических процессов высока, и значительная часть производимого кислорода расходуется на окисление". Кроме того, леса умеренных широт занимают на планете большую площадь по сравнению с тропическими лесами".

Студентам, обучающимся по специальности "Рациональное использование природохозяйственных комплексов", интересны экологические проблемы, так или иначе связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Например, при изучении дисциплины "Общая экология" целесообразно предлагать для решения ситуационные задачи, решение которых требует применение практико-ориентированных знаний по экологии: "местная администрация направила экологов проверить работу лесничеств по охране памятников природы в таежных экосистемах. Анализ показал, что за десять лет существования памятников в одном из них значительно увеличилось биологическое разнообразие, а в другом несколько снизилось. Определите, в каком из лесничеств оптимально выполнили указания ученых по соблюдению режима охраны"[1]. Правильное решение данной задачи неизменно вызывает затруднение обучаемых. Казалось бы, ответ очевиден: более эффективно работало то лесничество, в котором увеличилось разнообразие видов. Ведь биологическое разнообразие гарантирует устойчивость экосистемы. Но, в указанном случае, необходимо учитывать, что речь идет о таежных экосистемах. При снижении антропогенной нагрузки на эти сообщества они будут приближаться к климаксовому состоянию, которое предполагает наличие только типичных таежных видов, количество которых невелико. Таким образом, снижение биоразнообразия служит показателем успешной работы в данном лесничестве.

Студентам первого курса, изучающих дисциплину "Экология", также предлагаются задачи, имеющие проблемное содержание. Например, при изучении темы "Экологизация промышленности" можно рассмотреть достоинства и недостатки различных альтернативных источ-

ников энергии и объяснить, почему до сих пор не осуществлено их широкое внедрение. Также можно организовать дискуссию, во время которой студенты, разделившись на две группы, будут сравнивать достоинства и недостатки пластиковой и стеклянной упаковки. Кроме того, первокурсникам предлагается найти информацию, касающуюся таких глобальных проблем, как проблема возникновения парникового эффекта и проблема разрушения озонового слоя. Причем найти нужно будет не только тот материал, который подтверждает традиционную точку зрения, согласно которой причиной появления этой проблемы является антропогенная деятельность человека.

При выполнении лабораторных и практических работ также целесообразно применять методы проблемного обучения. Важно организовать работу студентов так, чтобы они не просто выполняли действия согласно инструкции, а самостоятельно предлагали ход работы, иногда корректно дополняя саму инструкцию. Так, при изучении дисциплины "Почвоведение" для определения вида загрязнения почвы и выявления веществ-загрязнителей студенты самостоятельно определяют, какая почвенная вытяжка подойдет для проведения анализа: солевая или водная; какой материал необходимо подобрать для работы в соответствии с требованиями ГОСТов (например, ГОСТ 26425–85 "Почвы. Методы определения иона хлорида в почвенной вытяжке", ГОСТ 26951–86 "Почвы. Определение нитратов ионометрическим методом"), выбрать нужную методику для проведения анализа.

Таким образом, неоднократно отработанные умения и навыки самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, анализировать и сопоставлять полученные данные, принимать решение о необходимости последовательности операций позволит студентам избежать стрессовых ситуаций во время прохождения производственной практики и в дальнейшем – в профессиональной деятельности в условиях производства.

Однако, как свидетельствуют результаты нашего исследования, большинство студентов испытывают трудности при выполнении заданий, в первую очередь, из-за отсутствия у них сформированной самостоятельности познавательной деятельности.

Так, в ходе констатирующего эксперимента, проведенного нами с целью выявления у студентов сформированности самостоятельности при выполнении учебных заданий, были получены данные, свидетельствующие о его значении. В эксперименте приняли участие студенты 1-го и 2-го курса СПб ГБОУ СПО "Петровский колледж", обучающиеся по специальностям "Рациональное использование природохозяйственных комплексов", "Земельно-имущественные отношения", "Туризм", "Реклама", "Гостиничный сервис", "Экономика и бухгалтерский учет", "Сварочное производство", "Техническое регулирование и управление качеством". В эксперименте приняли участие 236 человек.

В нашем исследовании мы определили полноту выполнения заданий и выделили три степени самостоятель-

Таблица 1.

Результаты выполнения студентами самостоятельной работы.

Степень самостоятельности выполнения \ Полнота выполнения заданий	Полностью выполнено 91-100%	В основном выполнено (81-90%)	В основном не выполнено (60-80%)	Не выполнено <60%
Полная	-	1,2%	0,3%	4,6%
Неполная	-	2,1%	4,6%	40,1%
Отсутствие самостоятельности	-	-	4,1%	43,6%

ности: полную, неполную и отсутствие самостоятельности. На основании этого деления мы соотнесли степени самостоятельности выполнения заданий с уровнями сформированности самостоятельности. Таким образом, соответствует высокий уровень сформированности самостоятельности, неполной – средний и отсутствие самостоятельности соответствует низкому уровню.

Определение этого показателя осуществлялось с помощью метода наблюдения за студентами во время выполнения заданий. В ходе исследования было установлено, что 88,2 % обучающихся выполнили менее 60% заданий, причем 43,5% из них при выполнении работы постоянно обращались за помощью к преподавателю или другим студентам, 40,1% обращались редко, и только 4,6% совсем не обращались за помощью. От 61 до 80% заданий выполнили только 9% студентов, при этом некоторые из них (4,1%) нуждались в постоянной помощи при выполнении работы, другие (4,6%) обращались за помощью эпизодически, и только 0,3% (1 человек) выполнил задание самостоятельно. Обращает на себя внимание тот факт, что всего 8 человек (3,2%) от общего числа анкетированных вошли в интервал 81–90%, из них при выполнении самостоятельной работы за помощью обращались 5 человек (2,1%), и всего лишь 3 человека выполнили задание полностью самостоятельно (1,2%). Полностью задание не выполнил ни один из студентов. Если рассмотреть отдельно степень самостоятельности выполнения

заданий студентами, то можно определить, что полную самостоятельность проявили 6,1% участников эксперимента, частично воспользовались помощью 46,8% и практически столько же – 47,7% всех тестируемых показали полное отсутствие самостоятельности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что закономерности между полнотой выполнения заданий и степенью самостоятельности студентов не просматривается: среди тех, кто не выполнил задание, есть как те, кто ни разу не обратился за помощью, так и те, кто периодически обращался за ней или же пытался выполнить задание с полной поддержкой.

Результаты эксперимента представлены в табл. 1.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у студентов первого и второго курса многопрофильного колледжа зафиксирована низкая степень выполнения самостоятельной работы. Это может быть связано с тем, что во время обучения в школе этому проблеме формирования самостоятельной познавательной деятельности не уделяется должного внимания, и студент-первокурсник, поступивший в профессиональный колледж, не готов к самостоятельной учебной работе. В связи с этим, можно утверждать, что современные студенты, обучающиеся в учреждениях среднего профессионального образования, нуждаются в специальной методике формирования самостоятельной учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басов В.М. Задачи по экологии и методика их решения: Учебное пособие. Изд.2-е испр. и дополн. – М: Издательство ЛКИ,2007.– 160 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. "Развивающее обучение". – М.: ОПЦ "Интер", 1996. – 541 с.: ил.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской; под ред. Н. Д. Виноградова. – М.: Совершенство, 1997. – 204 с. – (Классики психологии).

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СОЛДАТ ЗАПАСА В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗ-ах

Михайлов Игорь Львович
Военно-инженерный институт
Сибирского федерального университета,
г. Красноярск

CRITERIA AND PARAMETERS OF PROFESSIONAL TRAINING OF RESERVE SOLDIERS IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

I. Mikhailov

Annotation

The article considers the problem of preparation of reserve soldiers in civilian universities with high professional military competence. We study the main indicator of the effectiveness of training reserve soldiers – his readiness to carry out military and professional functions. As a result of the author's analysis identified the following preparedness criteria: motivational, operational, procedural and productive. The parameters of each of these criteria were find out. We give the monitoring study results of the Siberian Federal University students preparedness level, enrolled in the program of military specialty "Electronic Warfare".

Keywords: preparation of reserve soldiers in civilian universities, military and professional competence, preparedness, military and professional activity, readiness assessment criteria.

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки солдат запаса в гражданских ВУЗах, обладающих высокой военно-профессиональной компетентностью. Исследуется основной показатель результативности подготовки солдат запаса – его подготовленность к выполнению военно-профессиональных функций. В результате проведенного анализа автором выделены следующие критерии подготовленности: мотивационная, операционально-процессуальная и результативная. Раскрыто содержание каждого из этих критериев – их параметры. Приведены результаты мониторингового исследования уровня подготовленности студентов Сибирского федерального университета, обучающихся по программе военно-учетной специальности "Радиоэлектронная борьба".

Ключевые слова:

Подготовка солдат запаса в гражданских ВУЗах, военно-профессиональные компетенции, подготовленность, военно-профессиональная деятельность, критерии оценки подготовленности.

Современные преобразования в военной сфере обуславливают потребность в военных специалистах не только с высоким уровнем профессиональной подготовки, но и умеющим анализировать постоянно меняющиеся военно-технические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в условиях учебно-боевой подготовки. Поэтому важной задачей ВУЗов является выпуск профессионально компетентного военного специалиста, в том числе солдата запаса.

Солдат запаса должен обладать высокой военно-профессиональной компетентностью, выступающей как базовое, интегральное качество личности военного специалиста.

Следует отметить, что в данном случае, под профессиональной компетентностью мы понимаем, с одной стороны, интегральную характеристику, определяющую способность солдата запаса как военного специалиста решать военно-профессиональные задачи "возникаю-

щие в реальной ситуации учебной и боевой деятельности, используя знания, профессиональный и жизненный опыт" [1].

С другой стороны, военно-профессиональную компетентность как результат профессиональной подготовки в гражданском ВУЗе – профессионального становления, профессионального обучения и профессионального воспитания [2]. Критериями результативности подготовки солдат запаса как военных специалистов в данном случае выступает уровень развития компетенций [3] или подготовленность солдат запаса к выполнению военно-профессиональных функций.

На основе анализа ряда работ, в которых рассматриваются проблемы профессиональной подготовки, мы считаем, что наиболее полно дает определение категории "подготовленность" И. Ю. Гуртовенко. Категория "подготовленность" им представлена как наличие запаса необходимых знаний, навыков, опыта в какой-либо определенной области, приобретенных путем систематического

обучения чему-либо или изучения чего-либо [4].

Исходя из этого определения, можно выделить следующие атрибуты категории подготовленность: необходимые знания, навыки, опыт.

Подготовленность (профессионализм) – это наиболее общая характеристика специалиста, то есть его оценка в целом. Согласно Закону "Об образовании в Российской Федерации", подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности характеризуют уровень знаний, умений, навыков и компетенций [5].

Учитывая особенности профессиональной деятельности и сущность понятия "подготовленность", под подготовленностью солдат запаса к военно-профессиональной деятельности вслед за В.С. Лазаревым будем понимать совокупность качеств солдат запаса, определяющих направленность на развитие собственной военно-профессиональной деятельности, а также способность выявлять актуальные проблемы этой деятельности [6].

Под критериями оценки результатов подготовленности мы понимаем признаки, по которым устанавливается уровень подготовленности солдат запаса. Параметры определяются как средства качественной или количественной оценки критериев [7].

Таким образом, подготовленность специалиста, солдата запаса к профессиональной деятельности определяется сформированностью мотивации, знаний, умений, навыков, профессионально и лично значимых качеств [8], необходимых для качественного решения задач в профессиональной деятельности.

В результате проведенного анализа с учетом особенностей военно-профессиональной деятельности, опираясь на исследования В. Н. Смирнова [9], Н. Н. Богдана [10], И. Ю. Гуртовенко [4] и др. нами выделены следующие критерии подготовленности солдата запаса к военно-профессиональной деятельности:

- ◆ *мотивационный* – критерий, раскрывающий направленность, мотивы, ценности, потребности военно-профессиональной подготовки;
- ◆ *операционально-процессуальный* – критерий, отражающий знания, навыки, умения, опыт субъекта;
- ◆ *результативный* – критерий, определяющий результаты подготовленности солдата запаса в гражданских ВУЗах.

Каждый из этих критериев раскрывает одну из главных сторон исследуемого процесса, дающий возможность установить степень соответствия качества подготовленности будущих солдат запаса требованиям Министерства обороны российской Федерации. Содержанием

критериев являются параметры, исходя из степени выраженности которых определяется низкий, средний и высокий уровни профессиональной подготовленности.

Параметры определялись на основе социально-деятельностного и личностного подходов к уровню подготовленности будущих солдат запаса к военно-профессиональной деятельности.

Имея в виду тот факт, что мотивационный критерий отражает мотивы, интересы, потребности, направленность профессиональной подготовки студентов по военно-учетным специальностям, нами были определены основные показатели этого критерия:

- ◆ целенаправленность военно-профессиональной подготовки будущих солдат запаса;
- ◆ потребность студентов в получении военно-профессиональных знаний, навыков и умений по конкретной военно-учетной специальности;
- ◆ творчество и инициатива студентов при подготовке к занятиям по учебным дисциплинам военно-учетной специальности;
- ◆ моральное удовлетворение студентов ВУЗов военно-профессиональной подготовкой;
- ◆ стремление студентов к военно-специальному самообразованию;
- ◆ интерес студентов, проходящих подготовку по военно-учетной специальности к учебным занятиям.

Основные показатели этого критерия подготовленности солдат запаса в гражданских ВУЗах и их параметры приведены в **табл. 1**.

Критерием оценки подготовленности солдат запаса, наряду с мотивационным критерием, использовался и операционально-процессуальный критерий, который характеризует динамику и качество исследуемого процесса.

Для определения качества военно-профессиональной подготовки студентов мы выделили следующие важные показатели:

- ◆ уровень соответствия военно-учетной специальности гражданской специальности ВУЗа;
- ◆ целесообразность использования в образовательном процессе избранных форм, методов и средств военно-профессиональной подготовки студентов;
- ◆ качество учебных занятий по дисциплинам военно-профессиональной подготовки;
- ◆ результаты текущего и промежуточного контроля знаний;
- ◆ качество учебно-лабораторной базы и учебно-методической литературы;
- ◆ уровень профессионализма профессорско-преподавательского состава ВУЗа, привлекаемого к военно-профессиональной подготовке студентов.

Таблица 1.

Результаты выполнения письменного испытания учителями ИЯ - слушателями курсов кафедры ИЯиМП за период 2014-2015 учебный год.

Показатели	Характеристики параметров	Учителя первой категории		
		Низкий	Средний	Высокий
Потребность в получении военно-профессиональных знаний	Проявление стремления к получению военно-профессиональных знаний	Практически не проявляет	Проявляет при систематическом контроле со стороны организаторов образовательного процесса	Активно проявляет стремление к получению военно-профессиональных знаний
Интерес к занятиям по военно-учетной специальности	Качество подготовки к занятиям по учебным дисциплинам военно-учетной специальности	Готовится не регулярно, конспекты лекций не полные, рекомендованную литературу использует редко	Готовится систематически, конспект лекций полный, использует основную литературу	Готовится систематически, постоянно использует конспект лекций, основную и дополнительную литературу
Творчество и инициатива при подготовке к занятиям по учебным дисциплинам военно-учетной специальности	Проявление творчества и инициативы при подготовке к занятиям по учебным дисциплинам ВУС	Не проявляет	Проявляет периодически	Проявляет систематически
Стремление к военно-специальному самообразованию	Уровень пользования библиотечным фондом ВУЗа	Не пользуется	Пользуется только рекомендованной литературой из электронного каталога	Активно использует основную и дополнительную литературу
Моральная удовлетворенность военной профессиональной подготовкой	Оценка будущими солдатами запаса качества организации военно-профессиональной подготовки	Не удовлетворен	Удовлетворен	Полностью удовлетворен

Таблица 2.

Операционально-процессуальный критерий подготовленности солдат запаса в гражданских ВУЗ-ах.

Показатели	Характеристики параметров	Уровневая интерпретация по параметрам		
		Низкий	Средний	Высокий
Уровень соответствия военно-учетной специальности гражданской специальности ВУЗа	Показатели коэффициента соответствия СС	Менее 0,4	0,4 - 0,5	0,6 и выше
Целесообразность использования в образовательном процессе избранных форм, методов и средств военно-профессиональной подготовки студентов	Оценка используемых форм, методов и средств	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
Степень освоения дисциплин по военно-учетной специальности	Результаты текущего контроля знаний	Усвоено 25 - 50%	Усвоено 51-90%	Усвоено 91-100%
Уровень профессионализма профессорско-преподавательского состава ВУЗа	Оценивается методом анкетирования "Преподаватель глазами студента" по 10-балльной шкале	До 5 баллов	5 -7 баллов	8- 10 баллов
Уровень усвоения знаний, навыков и умений	По результатам промежуточного контроля	Средний балл до 3,5	Средний балл 3,6 - 4,5	Средний балл 4,6-5,0

Основные показатели операционально–процессуального критерия с параметрами подготовленности студентов ВУЗов представлены в **табл. 2**.

Анализ требований Министерства обороны Российской Федерации к знаниям, навыкам, умениям и военно–профессиональным качествам солдат запаса и практика военно–профессиональной подготовки их в гражданских ВУЗах дали возможность определить итоговые показатели результативного критерия:

- ◆ уровень сформированности знаний, навыков и умений;
- ◆ результативность, устойчивость, глубина сформированных военно–профессиональных знаний, навыков и умений;
- ◆ уровень развития инициативности и творческого мышления;
- ◆ степень сформированности военно–профессиональных качеств;
- ◆ степень умения применять знания, навыки и умения на практике.

Результативный критерий подготовленности солдат запаса в гражданских ВУЗах, его важные параметры отражены в **табл. 3**.

На основании данных критериев и параметров появилась возможность разработать блочно–модульную про-

грамму подготовки будущего солдата запаса к военно–специальной деятельности по военно–учетной специальности "Радиоэлектронная борьба" и сопровождения его деятельности в период прохождения им войсковой практики, а также провести мониторинговые исследования уровня подготовленности солдат запаса к военно–профессиональной деятельности.

Приведем пример одного из проведенных нами исследований уровня подготовленности к военно–профессиональной деятельности студентов, обучающихся по программе военно–учетной специальности "Радиоэлектронная борьба" по предложенным критериям. В исследовании принимали участие 220 студентов Сибирского федерального университета.

Исследования были проведены до и после освоения данными студентами содержания учебных образовательных программ подготовки солдат запаса, а также реализации сформированных знаний и умений в процессе прохождения ими войсковой практики.

Нами использовались методы самооценки и экспертных оценок.

Данные полученные в ходе исследования были сопоставлены между собой и усреднены. Данные исследования представлены в **табл. 4**.

Таблица 3.

Результативный критерий подготовленности солдат запаса в гражданских ВУЗ-ах.

Показатели	Характеристики параметров	Уровневая интерпретация по параметрам		
		Низкий	Средний	Высокий
Уровень сформированности военно–профессиональных знаний, навыков и умений	По итогам выпускных квалификационных испытаний	Оценка "Удовлетворительно"	Оценка "Хорошо"	Оценка "Отлично"
Результативность, устойчивость и глубина сформированных военно–профессиональных знаний, навыков и умений	По итогам ответов на дополнительные вопросы на выпускных квалификационных испытаниях	Ответил на 50–75% вопросов	Ответил на 76–90% вопросов	Ответил на 91–100% вопросов
Сформированность военно–профессиональных качеств	По результатам военных сборов	Не сформированы	Сформированы в основном	Полностью сформированы
Уровень теоретической подготовки	По результатам итогового контроля знаний	Усвоено 25–50%	Усвоено 51–90%	Усвоено 91–100%
Способность применять знания, навыки и умения на практике	По итогам применения вооружения и военной техники на военных сборах	Ограниченно способен	Способен	Творчески способен

Таблица 4.
Уровень подготовленности студентов по военно-учетной специальности "Радиоэлектронная борьба".

	Констатирующий	Формирующий
1 уровень (низкий)	63,65%	9%
2 уровень (ниже среднего)	17,23 %	25,12%
3 уровень (средний)	4,63 %	40,75%
4 уровень (высокий)	14,49%	34,13%

Анализ данных, приведенных в таблице 4, убедительно показывает, что после реализации блочно-модульной программы подготовки солдат запаса по военно-учетной специальности "Радиоэлектронная борьба" существенно повысился процент студентов, имеющих высокий и средний уровни готовности к военно-профессиональной деятельности на 19,64% и 36,12% соответственно.

Вывод: таким образом, можно сделать вывод, что реализация блочно-модульных программ подготовки солдат запаса по военно-учетной специальности "Радиоэлектронная борьба" позволяет "выращивать" солдат запаса с высоким уровнем военно-профессиональной подготовки, а предложенные критерии позволяют отслеживать и по мере необходимости корректировать данный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дилманюк Л. В. Формирование военно-профессиональной компетенции в процессе обучения в военно-учебных заведениях / Л. В. Дилманюк // Казань: Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 5 – 6. – С. 29–35.
2. Протасов А. Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / А. Н. Протасов; рук. работы Г. И. Железковская. – Саратов, 2007. – 23 с.
3. Соколов И. Ю. Качество подготовки специалистов в техническом ВУЗе и технология обучения: учебное пособие / И. Ю. Соколов, Г. П. Кабанов. – Томск: изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 203 с.
4. Гуртовенко И. Ю. Теоретический анализ понятия "профессиональная готовность" / И. Ю. Гуртовенко // Социосфера. – 2011. – № 4. – С. 73–77.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ.
6. Лазарев В. С. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе: "Круглый стол" / В. С. Лазарев. // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 104 – 106.
7. Лебединцев В. Б. Коллективные учебные занятия как средство обеспечения индивидуальных учебных траекторий учащихся малочисленных сельских школ: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / В. Б. Лебединцев; рук. работы В. А. Адольф. – Красноярск : КГПУ, 2008. – 212 с.
8. Ильина Н. Ф. Профессиональное становление педагога в инновационном комплексе: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Н.Ф. Ильина; рук. работы В. А. Адольф. – Красноярск: КГПУ, 2006. – 198 с.
9. Смирнов В. Н. Психология управления персоналом в экстремальных условиях / В. Н. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – 256 с.;
10. Богдан Н. Н. Введение в профессиональную деятельность: учебное пособие / Н. Н. Богдан Е. В. Болганова; РАНХ и ГС, Сибирский институт управления. – Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2013. – 128 с.

© И.Л. Михайлов, (miiglv@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ РЕЙТИНГОВОЙ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

DESIGNING FUND ASSESSMENT TOOLS BASED ON THE FLOW CHART OF RATING ACCUMULATIVE SYSTEM

M. Sangalova

Annotation

The problem of assessment of training results can be solved on base rating accumulative system (RAS). This paper presents and discusses analysis of competencies and general principles of design flow chart of RAS. A categorization kind of activities students by formed competences is also presented.

Keywords: higher education, assessment of training results, rating accumulative system, categorization kind of activities students.

Сангалова Марина Евгеньевна

*Арзамасский филиал, Национального
исследовательского Нижегородского
государственного университета
им. Н.И. Лобачевского*

Аннотация

Проблема оценивания результатов обучения может быть решена на основе использования рейтинговой накопительной системы оценки (РНС). В данной статье представлен анализ компетенций и обсуждаются общие принципы проектирования технологической карты РНС. Также представлена рубрикация видов активности студентов по формируемым компетенциям.

Ключевые слова:

Высшее образование, оценивание результатов обучения, рейтинговая накопительная система оценивания, рубрикация видов активности студентов.

На современном этапе развития образовательной среды высшей школы, характеризующемся внедрением компетентностного и деятельностного подхода достаточно остро стоит проблема оценки результатов обучения. Она выражается, прежде всего, в поиске новых и адаптации традиционных средств оценивания результатов обучения к его целям, отраженным в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Актуальным является поиск средств, посредством которых возможно обеспечить развитие компетенций студентов и их реальную оценку. Также очевидно влияние на образование в целом и процесс оценивания в частности идей открытости и доступности образования, использования электронного обучения.

Традиционные для системы высшего образования коллоквиумы, самостоятельные и контрольные работы возникли в рамках "знаниевого" подхода и использовались для оценки знаний, умений и навыков студентов. При оценке ответа основным условием являлась его безошибочность. Наличие ошибок приводило к снижению оценки. Например, эталоном ответа на экзамене считалось безошибочное воспроизведение лекции преподавателя. Известны "критерии оценки" контрольной работы: одна ошибка – "4" балла, две или три ошибки – "3" балла, четыре или более ошибок – "2" балла.

Во ФГОС не указаны конкретные формы и процедуры текущего, рубежного и промежуточного контроля, они должны быть разработаны вузом по каждой дисциплине и доведены до сведения студентов. В рамках компетентностного подхода система оценивания должна изменить ориентиры со знания на деятельность. Оценивание должно очевидно носить критериальный характер, поскольку каждая компетенция может быть развита на том или ином уровне. В формулировке уровней, выделенных в соответствии с критериями, должны быть определены и конкретно перечислены знания, умения, навыки и способности деятельности, которые демонстрирует студент при проверке. Эталон ответа – максимальное соответствие критериям.

Выявленные различия ориентиров и принципов оценивания обуславливают необходимость модернизации фондов оценочных средств (ФОС).

В соответствии с п. 21 Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367 ФОС в составе рабочей программы дисциплины должен содержать:

- ◆ перечень компетенций с указанием этапов их формирования,
- ◆ описание показателей, критериев и шкал оцени-

вания компетенций,

- ◆ типовые контрольные задания и иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций

- ◆ методические материалы, определяющие процедуру оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.[1]

Здесь ключевым действием является выделение этапов развития компетенции. Средства оценивания результатов обучения должны однозначно выявлять уровень развития компетенций.

Приведем пример анализа содержания компетенции ОПК-3 – готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия. Эта компетенция указана в рабочей программе дисциплины "Активные методы обучения физике в профильной школе", соответствующей ФГОС по направлению подготовки 44.04.01. "Педагогическое образование", магистерская программа "Приоритетные направления педагогической науки в физическом образовании" [2].

Для бакалавриата по тому же направлению подготовки в стандарте присутствует компетенция ОК-5 – способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

Будет ли готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами означать способность работать в команде? Ответ будет положительный, если все участники образовательного процесса и социальные партнеры являются командой, нацеленной на достижение образовательного результата. Но данный тезис в полной мере отражает позицию учителя, работающего по ФГОС. Социальными партнерами учителя можно считать родителей, представителей науки, культуры, органов власти разного уровня, образовательных организаций, бизнеса.

Таким образом, в рамках данной дисциплины ОПК-3 означает готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом при применении активных методов обучения физике в профильной школе.

Отметим, что в основном это выражается в руководстве коллективом учащихся класса во время урока или дополнительных занятий (кружков, факультативов).

При использовании активных методов руководить означает: организовывать и контролировать образовательный процесс, консультировать учащихся, отвечать за результат обучения, управлять взаимодействием на занятии, направлять деятельность, и, наконец, возглавлять команду, нацеленную на достижение образовательного результата.

При анализе компетенции преподавателем формулируются результаты обучения, которые и предстоит оценивать.

Исходя из проведенного дробления компетенции, можно предложить задания на проверку данной компетенции: эссе (по разделам "Основы технологии развития критического мышления", "Обучение сообща"), проектирование конспекта занятия по физике в активных методах, устный ответ на экзамене ассистирование и ведение портфолио по дисциплине.

В настоящем исследовании для решения обозначенной проблемы оценивания результатов обучения предлагается рейтинговая накопительная система оценивания (РНС) [3], [4].

Каждая учебная дисциплина на основе стандарта направлена на развитие ряда компетенций. Так для дисциплины "Активные методы обучения физике в профильной школе" основными являются компетенции:

ОПК-3 – готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия;

ПК-1 – способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам [2].

Для оценивания уровня развития каждой компетенции предполагается выполнение студентом некоторых учебных заданий, которые размещаются в технологической карте РНС. Карта по своей сути представляет календарно-тематическое планирование, в котором для каждого модуля или раздела дисциплины указаны виды активности студентов, представляющие собой оценочные средства.

По структуре технологическая карта состоит из двух частей: обязательной и накопительной. Накопительная часть включает в себя те задания, которые не являются обязательными, то есть выполняются по выбору студента.

Желательно, чтобы задания обязательной части выполнялись в аудитории в учебное время. Тогда, при консультационной и организационной поддержке преподавателя, они не будут представлять для студентов большой сложности. Или, если невозможно следовать данной рекомендации, нужно, хотя бы часть занятия, отводить на работу по технологической карте. Задания накопительной части предназначены для обеспечения самостоятельной работы студентов.

В накопительную часть могут входить: разработка проекта, задания "высокого" уровня, ведение портфолио, ассистирование, апробация изученного материала в реальной среде, поиск дополнительной информации и общение по одной из тем курса. Также здесь преподаватель может оценить конструктивную активность на занятиях, участие в олимпиадах и конкурсах, образуя некоторый "премиальный фонд".

Спорным является вопрос об оценивании посещения занятий. Некоторые преподаватели готовы внести этот вид активности студента в технологическую карту, другие считают, что давать баллы за посещаемость не нужно.

Ниже приведен фрагмент технологической карты по дисциплине "Активные методы обучения физике в профильной школе".

*Технологическая карта
рейтинговой накопительной системы
оценки достижений студента*

Ф.И.О. _____ группа

Направление подготовки 44.04.01
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

Магистерская программа: Приоритетные направления педагогической науки в физическом образовании.

Разделы рабочей программы:

1. Технологические и методические основы технологии развития критического мышления (ТРКМ).
2. Стратегии и приемы организации активной работы с теоретическим материалом.
3. Обучение сообща.
4. Использование графических организаторов для активного освоения знания. Приемы и стратегии рефлексии.

Дисциплина: "Активные методы обучения физике в профильной школе".

Период обучения: 1 курс II семестр.

Преподаватель: Сангалова М.Е. Адрес электронной почты: smolyanka77@mail.ru.

Таблица 1.

	Вид активности	Максимальное количество баллов	Фактические баллы	Сроки выполнения	Коррекция
	<i>Обязательная часть</i>	<i>200</i>			
1.	Раздел 1. Технологические и методические основы ТРКМ. Эссе	35			
.....					
5.	Итоговый проект №3. Конспект урока физики в активных формах	60			
	<i>Накопительная часть</i>	<i>60</i>			
6.	Ведение портфолио по курсу	15			
7.	Устный экзамен	25			
8.	Выполнение заданий на занятиях	10			
9.	Ассистирование	10			

В табл. 1 указаны оцениваемые виды активности студентов, напротив каждого из них отмечено максимальное количество баллов по каждому заданию. В процессе освоения дисциплины студенты выполняют задания из рейтинговой карты, которые являются одновременно инструментом:

- ◆ личностного развития и формирования определенных компетенций;
- ◆ инструментом оценки достижений студентов.

Далее следует провести рубрикацию по всем видам активности, то есть указать уровни развития компетенций, на оценку которых направлено данное задание. Ниже приводится пример рубрикации для проекта "Конспект урока физики в активных формах". Этот вид активности направлен на оценивание сразу двух указанных компетенций. За проект можно получить 60 баллов: половина из них по компетенции ПК-1, другая половина – по ОПК-3, то есть по 30 баллов за каждую компетенцию соответственно.

Рубрикацию (табл. 2 и 3) следует начинать с описания минимально допустимого уровня развития компетенции, диагностируемого по данному заданию, он описан в нижней строке таблиц. Последующие уровни могут описываться через добавление к предыдущему (в таблице это отмечено знаком "+") некоторых умений, навыков и способов действий, демонстрируемых студентом.

В приведенном примере по каждой компетенции было выделено пять уровней, за каждый из которых студенту может начисляться определенное количество баллов. С этой рубрикацией студент знакомится заранее, на первом занятии, что позволяет ему прогнозировать свою оценку и работать на её повышение.

Таким образом, при решении проблемы оценивания результатов обучения РНС имеет следующие достоинства:

- ◆ прозрачность и понятность процесса оценивания для всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателя, администрации, родителей;
- ◆ оценивание на критериальной основе соответствует компетентностному подходу;
- ◆ студент – субъект учебного планирования, на ос-

Таблица 2.

+ (к предыдущему уровню) В конспекте рассмотрено несколько вариантов для реализации конкретной образовательной задачи (хотя бы одной) в активных методах (это даёт возможность учителю выбирать один из них, учитывая различные факторы: особенности учеников, материальной базы, время и т.п.).	30
Конспект построен в соответствии с технологической структурой "Вызов-Осмысление-Рефлексия", методические приёмы реализуют все цели и задачи занятия (это чётко отслеживается по конспекту).	25
Конспект построен в соответствии с выбранной технологией активного обучения (то есть все этапы занятия обеспечены приёмами), однако предлагаемые приёмы лишь частично соответствуют целям и задачам занятия.	20
В конспекте представлено более 3 приёмов активного обучения, но приёмами обеспечены не все этапы занятия.	15
В конспекте представлено 1-2 приёма активного обучения.	10

Таблица 3.

+ Учитывается различный темп работы групп (в конспекте прописаны задания для групп, завершивших выполнение основного задания раньше), для всех заданий указано время выполнения.	30
+ Чередование видов работ: индивидуальная, групповая, аудиторная соответствует логике занятия, его целям, задачам и содержанию (это чётко обосновано в конспекте).	25
+ В конспекте присутствуют задания для различных видов самостоятельной работы учащихся работ: индивидуальная, групповая, аудиторная.	20
+ (к предыдущему уровню) есть задания для работы в группах.	15
Задания для учащихся составлены с учётом принципа доступности.	10

нове технологической карты работает по индивидуальной образовательной траектории;

- ◆ организация систематической работы студентов по курсу;
- ◆ определение рейтинга студента среди однокурсников;
- ◆ способствует мотивация
- ◆ оценка студента в большей степени определяется его работой в семестре;
- ◆ снижение уровня стресса на зачёте/экзамене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367.2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 № 1505 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)" (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 № 35263). <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (дата обращения 05.12.2015)

3. Загашев И.О. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Под ред проф. Г.С. Никифорова. – СПб: Речь, 2010. – С.83–116

4. Сангалова М. Е. Этапы внедрения рейтинговой накопительной системы оценивания в практику преподавания высшей школы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. –2014. –№ 11–12. –С.64–67.

РЕЖИМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ КЛАССОВ КАЛЬКУТТСКОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ШКОЛЫ, ИНДИЯ)

MODE OF PROJECT ACTIVITIES
AS A CONDITION SYSTEMATIC
APPROACH TO PRE-SCHOOL
EDUCATION (ON THE EXAMPLE
OF PRESCHOOL CALCUTTA
INTERNATIONAL SCHOOL, INDIA)

E. Scatova

Annotation

The article considers the problem of a systematic approach to project activities in early childhood education, defines the term 'project activity', introduces the term 'project activity mode', describes the experience of working in a project activity mode on the example of pre-school classes of Calcutta International School, India (Calcutta International School).

Keywords: project work, project activity mode, pre-school education, teachers.

Скатова Елена Викторовна
Аспирант каф. словесности
и культурологии, Нижегородский
институт развития образования
Нижегород, РФ

Аннотация

В статье рассматривается проблема системного подхода к проектной деятельности в дошкольном образовании, определяется понятие "проектная деятельность", вводится термин "режим проектной деятельности", описывается опыт работы в режиме проектной деятельности на примере дошкольных классов Калькуттской международной школы, Индия (Calcutta International School).

Ключевые слова:

Проектная деятельность, режим проектной деятельности, дошкольное образование, педагоги.

Несмотря на то, что проектная деятельность достаточно давно и широко применяется в работе с дошкольниками в России, она остается недостаточно изученной. Это косвенно подтверждают частые неточности в употреблении и подмена таких понятий, как проектная деятельность, метод проектов, проектирование. Особенно актуальны вопросы обеспечения системности при планировании и проведении проектной деятельности. Педагогам приходится на практике многому учиться, постоянно отвечая себе на вопрос "Как правильно это сделать?"

Проектная деятельность основана на педагогических идеях Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, философской теории Дж.Дьюи, психологических исследований XIX – начала XX веков (В.Прейер, Д.Селли, Б.Отто, О.Деклори и др.) [4] Проектная деятельность развивается в рамках личностного и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин), а также компетентностного подхода (А. Л. Андреев, Л. Н. Боголюбов, Э.Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.)

Распространение метода проектов и проектной деятельности в различных областях и сферах деятельности в начале XX века приводит к смешению этих понятий.

Впервые применительно к педагогике определение методу проектов дает В.Кильпатрик: "Это метод планирования целесообразной (целеустремленной) деятельности в связи с разрешением какого-нибудь учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке". [4] Способности, необходимые для работы по методу проектов, формируются только в младшем и среднем школьном возрасте. Это способность к словесному обобщению, способность к целеполаганию, к самостоятельному планированию деятельности, способность к разработке средств практического преобразования действительности (создание плана, схемы и др.), произвольность поведения и др. Т.е. понятия "метод проектов" и "проектная деятельность" близки, но не могут считаться тождественными.

Что же понимается под "проектной деятельностью"? Чем отличается содержание этого понятия работы с де-

тьми для дошкольного и младшего школьного возраста? Рассмотрим это с точки зрения различных авторов (Н. Е. Вераксы и А. Н. Вераксы, Н. А. Семеновой, В. А. Деркунской).

Н. А. Семенова определяет проектную деятельность младших школьников как "активную творческую деятельность учащихся, имеющих конкретную цель, определенную структуру, направленную на получение заранее прогнозируемого продукта. В начальной школе реализуется под руководством педагога".[5]

Деркунская В. А. дает такое определение понятию проектной деятельности дошкольников: "это разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта", "это создание воспитателем таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно со взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путем, анализировать его и преобразовывать".[3]

Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса отмечают, что проектная деятельность дошкольников – "форма взаимодействия ребенка и взрослого", осуществляется "в пространстве возможностей, где нет заданных норм", "предполагает различные формы активности детей, логично взаимосвязанные разными этапами реализации замысла".[1]

Анализируя опыт Л. К. Шлегер, впервые в России использовавшей проектную деятельность с дошкольниками, установлено, что сущность проектной деятельности составляет "обучение посредством делания" ("Teaching by doing"). Для достижения своих целей проектная деятельность объединяет игровую, исследовательскую, творческую, познавательную, продуктивную и другие виды деятельности дошкольников.

Таким образом, проектная деятельность – специально организованное взаимодействие ребенка и взрослого, направленное на развитие детской творческой, познавательной и исследовательской активности посредством осуществления совместных общих дел (проектов). В данном случае под "проектом" мы понимаем результат проектной деятельности.

Основываясь на базовых педагогических принципах последовательности и преемственности, обучение проектной деятельности и непосредственно проектная деятельность дошкольников требуют системного подхода. Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса указывают на необходимость планирования проектной деятельности [1, 28].

По данным опроса, проведенного в апреле 2014 года среди педагогов нескольких* дошкольных образова-

тельных учреждений города Москвы в рамках профессиональной деятельности автора, только 42% респондентов отвечают, что используют проектную деятельность в своей работе с дошкольниками регулярно, и частота ее использования меняется в зависимости от темы работы, 40% педагогов указывают, что осуществляют проектную деятельность 2–4 раза в год.

* ГБОУ детский сад №1510, ГБОУ детский сад №77, ГБОУ детский сад №1891, ГБОУ детский сад № 1938. Результаты опроса готовятся к печати.

Ответы, относящиеся к эпизодическому использованию ("иногда", "раз в год", "буду использовать первый раз") дают 18% педагогических работников. Выявлено, что периодичность использования проектной деятельности педагогами разная и по отдельным учреждениям.

Таким образом, если образовательная программа не несет в своем глубинном содержании проектной деятельности, то последняя становится лишь дополнительной, иногда нежелательной нагрузкой, как для педагогов, так и для детей, и полноценно используется только самыми активными и творческими педагогами. Проектная деятельность предполагает сложные системные изменения во всем образовательном процессе [1, 28], но ее возможности и предметная универсальность заставляют продолжать поиск решений по ее использованию.

Для обсуждения указанной проблемы при использовании проектной деятельности возникает необходимость ввести термин "режим проектной деятельности".

Понимая "режим", как "установленный порядок" [2], можно сказать, что режим проектной деятельности – порядок планирования, создания необходимых условий и осуществления образовательной деятельности, соединяющий проектную деятельность со структурой образовательного процесса для достижения образовательных, развивающих и воспитательных целей.

Перед практикующими педагогами стоит проблема определения места проектной деятельности в образовательном процессе, что может быть достигнуто при грамотном планировании непосредственно образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей, в игре, на прогулке. По частоте использования проектная деятельность бывает эпизодической (разовые проекты), циклической и постоянной.

Периодичность использования проектной деятельности напрямую влияет на ее эффективность. Определение оптимального режима проектной деятельности зависит от готовности педагогов и администрации образовательной организации.

Взаимодействие с родителями в процессе проектной деятельности, с учетом возможного отсутствия у родителей необходимых знаний об этом виде деятельности и возможного формального выполнения проектных работ, должно быть важным, но не ведущим.

Режим проектной деятельности в работе с дошкольниками не увеличивает количество занятий, а изменяет содержание и характер деятельности детей в группе и на прогулке.

Обращаясь к истокам проектной деятельности и ее использования в работе с детьми дошкольного возраста, мы находим яркие примеры построения эффективного режима проектной деятельности [4]. Обучение "посредством делания", лежащее в основе проектной деятельности, органично психологии детского развития и используется в настоящее время во многих школах во всем мире.

Рассмотрим практическое применение режима проектной деятельности на примере работы дошкольных групп Калькуттской международной школы в Индии (Calcutta International School) [7]. Дошкольная ступень (Primary Department), включающая 110 учеников с 3 до 5 лет, работает по программе "Кембридж Примари" ("Cambridge Primary") [8] и является неотъемлемой частью структуры школы, обеспечивая преемственность в обучении. Учителя школы проходят тренинги в университетах Индии, при Британской миссии, обмениваются опытом на электронной платформе (Edmodo).

Изучая информацию, предоставленную госпожой Маджумдар, координатором дошкольного отделения, программу и учебный план, сравнивая и анализируя расписание образовательной деятельности этой и других школ*, работающих по программе "Кембридж Примари", знакомясь с фото- и видеоматериалами занятий и детскими работами, мы наблюдаем, как органично проектная деятельность проникает в образовательный процесс, его структуру и наполняет его содержанием.

* Delhi public school, South City International school (Калькутта, Индия).

Дошкольная ступень состоит из трех возрастных уровней: младший дошкольный класс (3–4 года, Pre-Nursery), средний дошкольный класс (4–5 лет, Nursery) и старший дошкольный класс (5–6 лет, Upper-Nursery). Занятия проходят ежедневно с понедельника по пятницу с 8–25 до 11–20 в младшем дошкольном классе и до 12–40 в старшем дошкольном классе. Продолжительность занятий от 20 до 40 минут.

До начала занятий 30 минут уделяется приему детей. Это время организационного периода (Zero Period) для

занятий по выбору, индивидуальных и групповых бесед.

Содержание деятельности "нулевого периода" изменяется по дням недели и постепенно усложняется. Если в самой младшей группе это – "Новости", "Расскажи и покажи", "Прогулки на природе" и два дня в неделю тема занятия оставляется на выбор учителя, то в группе детей старшего возраста закрепляется форма проведения – "в круге" или "кружок" (Circle Time). К "Новостям" и "Прогулке на природе" добавляется "Декламация", "Ассамблея", "Ролевые игры".

Тематический подход (Thematic approach) – распространение темы на несколько учебных предметов – обеспечивает межпредметную (междисциплинарную) интеграцию. Тематическое обучение (тематический принцип) заложен в используемой программе.

Межпредметные темы в младшем дошкольном классе (Pre-Nursery): "Я сам", "Моя школа", "Мой дом", "Моя семья", "Мое тело", "Пять чувств", "Мой сад", "Формы и цвета", "Игрушки", "Животные", "Транспорт", "Люди, которые помогают нам", "День и ночь", "Времена года", "Фестивали" (изучение традиционной культуры), "Хорошие привычки питания", "Хорошие манеры", "Чрезвычайные ситуации и как реагировать".

В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет, Nursery) – это, главным образом, "Животный мир", "Мир насекомых", "Фрукты и овощи", "Жизнь под водой", "Солнечная система", "Времена года", международные и национальные праздники Индии.

В старшем дошкольном возрасте (5–6 лет, Upper-Nursery) в дополнение к общешкольным темам предлагается подробное изучение тем "Растения", "Человек и животные", "Свойства материала", "Энергия", "Звук". Используя проектную деятельность как способ организации своих исследований, дети совместно с педагогами учатся искать ответы на вопросы, собирая данные наблюдений, учатся строить план своей работы, спрашивать, обсуждать варианты решений, делать прогнозы, выбирать способы действия, учатся следовать инструкции, записывать этапы работы и строить модели.

Интегрированные темы, предусмотренные учебным планом, объединяют содержание учебных предметов дня или более длительного временного отрезка (периода) в единую целенаправленную деятельность детей и педагога. Учитель имеет возможность варьировать наполнение, длительность и продукт/презентацию проекта. Продолжительность проектной работы зависит от темы. Минимальное время – две недели, например, для темы "День Земли".

Госпожа Маджумдар отмечает, что проектная деятельность в дошкольном возрасте очень продуктивна, т.к. дети учатся в процессе делания. Дети делают творческие папки по проектной деятельности, украшают их в своем стиле. Проектная работа наполнена различными видами деятельности: поделки, ассамблеи, привлечение для встреч с детьми родителей или экспертов.

Приведем пример использования проектной работы, проводимой в течение учебного дня для ознакомления с цветом. На первоначальном этапе для каждого цвета выделяется отдельный день. Накануне "Синего дня" дети получают задание прийти в этот день в одежде синего цвета и принести что-то синее (игрушку, книгу и т.д.) Осуществляя прием детей утром, педагог, так же одетый в синее, беседует индивидуально с детьми, дети рассказывают, что они принесли с собой, какое у них настроение и самочувствие. Мотив синего цвета, моря и морских обитателей повторяется и на занятиях (английский язык, ролевые игры, речевое развитие, математика и аппликация). Подобная работа проводится и по изучению зеленого цвета. Кульминационным моментом здесь является занятие по исследованиям окружающего мира (EVS – environmental studies), когда дети совместно с педагогом практически получают зеленый цвет путем смешивания синего и желтого цветов. Итоговая тема по этому циклу – "Радуга".

Примером режима проектной работы является тема о жизни растений и животных. Ее продолжительность – один месяц, в течение которого дети осуществляют поиск различных фактов по теме. Обсуждения сочетаются с продуктивными видами деятельности – поделки, папки. Также используются прогулки в школьном саду, проезд-

ки на школьном автобусе в зоологический сад. Проводятся презентации, выставки, ассамблеи.

Междисциплинарная работа строится и по другим темам: "Мой дом" – итогом является презентация совместно нарисованного плана своего дома, "Моя семья" – составление родословной своей семьи и др.

Для подведения итогов проектной работы проводится выставка (ассамблея) – отчетное мероприятие, когда дети представляют другим классам и педагогам что-то по теме своей работы – показывают свои материалы, рассказывают стихи или поют. По итогам учебного года готовится и выпускается общешкольная "Книга года", где представляются результаты работы учеников – фотографии, рассказы, сочинения, рисунки и т.д.

Таким образом, проектная деятельность и метод проектов – различные понятия, они не являются синонимами. Применительно к дошкольному образованию необходимо использовать термин "проектная деятельность", в основе которого лежит принцип "обучения посредством делания".

Режим проектной деятельности должен формироваться на основе тематического междисциплинарного принципа размещения учебного материала в рамках образовательной программы.

На практическом примере установлено, что образовательные возможности режима проектной деятельности позволяют, не увеличивая учебной нагрузки, качественно изменить характер и структуру образовательного процесса для достижения лучшего результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М., 2008.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/ Под ред. Чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986.
3. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2012.
4. Скатова Е. В. Проектная деятельность в дошкольном образовании: возвращаясь к истокам. Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи: Материалы II Международной научно-практической конференции (24 апреля 2014 г.) / Отв. ред. Т. А. Семенова. – М.: Издательство "Спутник +", 2014. – с. 76–80.
5. Семенова Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе// Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11. – С. 209–211.
6. Stephen C. Looking for Theory in Preschool Education. Springer Science+Business Media B.V. 2012, 227 – 238.
7. Калькуттская международная школа в Индии (Calcutta International School) www.calcuttais.edu.in (дата обращения 25.02.2016)
8. Программа Cambridge Primary URL: www.cie.org.uk (дата обращения 25.02.2016)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Тазетдинова Гульнара Маратовна
Аспирант ФГБНУ "Институт педагогики и
психологии профессионального образования
Российской академии образования",
преподаватель музыки ДМШ № 13
г. Казани

MODEL OF PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER OF MUSIC IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING IN ACCORDANCE WITH THE FSES

G. Tazetdinova

Annotation

The theoretical analysis, generalization and systematization of scientific literature, studying of actual pedagogical experience allowed us to be defined in conceptual bases and approaches to creation of formation of pedagogical culture of the music teacher in Higher Education Institution in the course of vocational training in compliance with FSES.

Keywords: pedagogical culture, vocational training, modeling, pedagogical model.

Аннотация

Теоретический анализ, обобщение и систематизация научной литературы, изучение актуального педагогического опыта позволили нам определиться в концептуальных основах и подходах к построению формирования педагогической культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС. Достижения педагогической науки формируются в ходе теоретических и эмпирических педагогических исследований и впоследствии выражаются в инновационных процессах, внедряемых в системе профессионального образования. Результатом ориентировочно-ценностного этапа в формировании педагогической культуры педагога является представление педагога о нормах педагогической культуры, о соответствии собственного уровня педагогической культуры необходимому.

Ключевые слова:

Педагогическая культура, профессиональная подготовка, моделирование, педагогическая модель.

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огульном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1, с. 13].

Разработке педагогической модели формирования педагогической культуры учителя посвящены работы И. Н. Артемьевой, Т. Н. Бережной, А. П. Карачевцевой и др. Целью педагогической модели является формирование педагогической культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС.

Проектируя педагогическую модель формирования педагогической культуры учителя музыки в ВУЗе в процессе профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС, мы исходили из трактовки понятия "формирование" как создание и обеспечение необходимых и доста-

точных условий для приобретения субъектом тех или иных знаний, умений, качеств, компетенций и понимания процесса формирования педагогической культуры педагога как "оформления", "окультуривания" уже сложившегося опыта педагогов в создании методических продуктов. С позиции современной педагогической науки (В. Л. Крайник, В. А. Сластенин и др.) формирование профессионально-педагогической культуры понимается как совокупность организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности [2]. Таким образом, формирование культуры педагога осуществляется и как внутренний процесс (поскольку приобрести или усвоить может только сам человек посредством собственной деятельности), и как внешний процесс – через обеспечение соответствующих условий, через влияние информационно – методической среды, субъектом и объектом которой является педагог.

Согласно обозначенному нами выше положению о том, что педагогическая культура формируется, проявляется, получает развитие и выражение в методической деятельности и её продуктах, процесс формирования культуры педагога невозможен без целенаправленного включения педагога в различные виды методической деятельности, в том числе в культуросообразной информационно-методической среде, обеспечивающий становление мотивационно-ценностного отношения педагога к деятельности, освоение и трансляцию норм и ценностей педагогической культуры, развитие методической компетентности и способности к творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности.

К внешним факторам, оказывающим влияние на формирование педагогической культуры педагога, мы относим:

1. Современные достижения педагогической науки и развивающейся образовательной практики, задающие новые ориентиры в методической деятельности, и, как следствие, изменение требований к содержанию деятельности педагогов и уровню его профессионализма. Достижения педагогической науки формируются в ходе теоретических и эмпирических педагогических исследований и впоследствии выражаются в инновационных процессах, внедряемых в системе профессионального образования. На современном этапе модернизации профессионального образования необходимостью является реализация модульного и компетентностного подходов, использование деятельностных и интерактивных технологий, что предполагает изменение существующих педагогических и методических установок педагога. Преподаватель должен скорректировать свою педагогическую деятельность, по-новому разрабатывать учебно-программную документацию, учебно-методические материалы, контрольно-оценочные средства и др.

2. Педагогическая культура сообщества, с которым взаимодействует педагог (в том числе, актуальные нормы и ценности, культурные образцы, выраженные в продуктах методической деятельности, а также уровень сформированности педагогической культуры педагогов, методистов и преподавателей музыки). При этом, чем выше уровень педагогической культуры "вокруг педагога", тем чаще педагог показывает более высокий прирост в формировании собственной педагогической культуры.

3. Развитие системы непрерывного профессионального образования педагогов. При осуществлении педагогом непрерывного профессионального образования происходит обновление знаний, умений, навыков и компетенций, которые способствуют повышению уровня его педагогической культуры в целом, обеспечивают качественное и содержательное обновление норм, ценностей, которым следует педагог в методической деятельности в современной образовательной ситуации. Если непрерывное профессиональное образование не осуществляется, то происходит "застой" или обнаруживается регрессия в процессе формирования педагогической куль-

туры, связанная с устареванием знаний, норм.

Внутренние факторы, влияющие на формирование педагогической культуры педагога, отражают потенциал педагогов как субъектов данного процесса.

К внутренним факторам, оказывающим влияние на формирование педагогической культуры педагога, мы относим:

1. Значимые для педагогов нормы и ценности, определяющие отношение к профессиональной деятельности. Наиболее значимыми ценностями, на наш взгляд, для формирования педагогической культуры педагога являются: возможность самосовершенствования, саморазвития, творческой реализации, самопрезентации, желание достичь высокого результата в профессиональной деятельности за счет его качественного учебно-методического обеспечения; стремление предьявить коллегам, педагогическому сообществу обобщенные результаты своей профессиональной деятельности и др. Если для педагога профессиональная деятельность входит в его систему ценностей, она не воспринимается им как дополнительная, отягощающая компонента профессиональной деятельности.

2. Личностные качества и внутренние потребности педагога. Исследование показало, что к качествам и потребностям, позитивно влияющим на формирование педагогической культуры педагога, относятся: профессиональные потребности педагога (потребность в овладении/совершенствовании методическими знаниями, умениями, компетенциями; осознание педагогом необходимости соответствия его знаний, умений, компетенций меняющимся условиям профессиональной деятельности и информационно-методической среде, стремление к самообразованию, потребность в постоянном пополнении своих специальных знаний); профессионально значимые личностные качества: целеустремленность, принципиальность, творчество, работоспособность, самостоятельность, методическая активность, ответственность, уверенность в себе, требовательность к себе и другим, организованность, открытость, инициативность, способность объективно оценивать результаты своей работы и др.

3. Уровень профессионально-педагогического (базового) образования педагога (среднее профессиональное, высшее профессиональное, среднее профессионально-педагогическое, высшее профессионально-педагогическое, среднее педагогическое, высшее педагогическое) определяет исходный уровень педагогической культуры.

4. Личный опыт осуществления методической деятельности. В осуществлении профессиональной деятельности педагоги накапливают и совершенствуют методические умения и знания, со временем у педагогов вырабатывается стандартный набор способов реализации методической деятельности, создания методической продукции, что имеет положительный эффект при ста-

бельности в организации образовательного процесса, и наоборот, имеет барьерный характер при реализации инновационных процессов. Изменение норм педагогической культуры, осуществления методической деятельности требует коррекции "привычного", отработанного способа решения методических задач, что зачастую наталкивается на консерватизм и неприятие новых способов осуществления методической деятельности у педагогов-стажистов (характерно для преподавателей, имеющих стаж от 10–15 лет и выше). Педагог корректирует сложившиеся подходы только тогда, когда видит очевидную практическую значимость новых норм, ценностей, технологий для более успешного выполнения методической деятельности.

Перечисленные факторы мы учитывали при разработке и реализации модели формирования педагогической культуры педагога. Разделяя позицию В. П. Косырева, отметим, что "методическая подготовка педагогов профессионального обучения является сквозной, поэтапной, интегрирующей все виды подготовки и выступает в качестве системообразующего компонента профессионально-педагогической деятельности" [3], поэтому формирование педагогической культуры должно являться одним из приоритетных направлений профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС.

В основу проектирования модели формирования педагогической культуры педагога были положены идеи культурологического, деятельностного и личностного подходов.

С культурологической позиции важным в формировании культуры педагога является так называемое "культурологическое поле", "методическая культура социума", информационно-методическая среда, под влиянием которой происходит процесс формирования педагогической культуры личности. Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, рассматривая формирование культуры личности, понимают его как процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [4].

Поскольку методическая деятельность является конституирующей основой, формой становления и развития педагогической культуры педагога, то при моделировании процесса формирования педагогической культуры педагога мы опирались на деятельностный подход, в частности на его принципиальное положение о том, что психика, сознание человека неразрывно связаны с его деятельностью и деятельностью обусловлены. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодей-

ствия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека [5].

Личностный подход тесно связан с деятельностным подходом, так как деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности, [6, с. 160].

Основываясь на культурологическом, деятельностном и личностном подходах, мы определили основные принципы построения модели. Под понятием "принцип" мы понимаем "нормативы, предписания к деятельности" [7, с. 51]. К основным принципам формирования педагогической культуры педагога отнесем: принцип индивидуализации, интерактивности, интегративности, преемственности, взаимодополнения, рефлексивности.

При разработке модели формирования педагогической культуры учителя музыки в ВУЗе в процессе профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС (рис. 1) следует исходить из того, что формирование педагогической культуры предполагает интеграцию, параллельность деятельности, преемственность, взаимодополнение системы профессиональной подготовки, методической работы, профессионального самообразования педагога; соблюдение последовательности, отражающей поступательное движение и наращивание уровня сформированности педагогической культуры. Необходимо учитывать, что педагогическая культура, любой ее компонент, формируется не только в процессе целенаправленного профессионально-педагогического образования, но и в процессе реальной профессионально-педагогической деятельности и профессиональном общении.

Педагогическая модель включает в себя три этапа формирования педагогической культуры педагога: ориентировочно-ценностный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Каждый этап имеет свою цель (целевой компонент), для ее достижения выбираются соответствующее содержание (содержательный компонент), формы, методы образовательного взаимодействия с педагогом в процессе профессиональной подготовки, методической работы в ВУЗе, профессионального самообразования (технологический компонент). Критериями отбора форм, методов являются: их деятельностный характер, информативность содержания, интерактивность, возможность преемственности. Результат этапа соотносился с целью (результативный компонент), анализировались содержание, избранные формы и методы образовательного взаимодействия. Система профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС выступает здесь системообразующим звеном, задавая содержательный вектор преемственности в формировании педагогической культуры педагога в межкурсовый период через методическую работу и профессиональное самообразование педагога.



Рисунок 1. Педагогическая модель формирования педагогической культуры педагогов в процессе профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС [разработка автора].

Основной целью ориентировочно–ценностного этапа является ценностное самоопределение педагога в системе методических норм. На данном этапе осуществляется определение исходного уровня сформированности педагогической культуры; выявление методических затруднений педагога, мотивов к выполнению методической деятельности, а также создаются условия для мотивации и формирования ценностного отношения педагога к методической деятельности. Помимо диагностики на данном этапе создаются условия для ценностного самоопределения педагога в системе методических норм через их предъявление посредством общения с коллегами на курсах профессиональной подготовки, педагогических форумах, через консультирование методистами системы повышения квалификации, через участие в деятельности региональных методических объединений, творческих групп, в конкурсах педагогического мастерства, методических материалов и т.д.

Результатом ориентировочно–ценностного этапа в

формировании педагогической культуры педагога является представление педагога о нормах педагогической культуры, о соответствии собственного уровня педагогической культуры необходимому, сформированные мотивы и интерес к методической деятельности, понимание значимости методической деятельности в обеспечении качества образовательного процесса.

Цель деятельностного этапа – формирование опыта осуществления методической деятельности и оформления ее продуктов в соответствии с культурными нормами и ФГОС.

Осуществляется формирование у педагога теоретических представлений о методических знаниях, культурных нормах, актуальных в современном образовательном пространстве, а также методических умений на курсах повышения квалификации и через участие педагога в профессиональной подготовке в соответствии с ФГОС. Такая деятельность "предполагает освоение и присвое-

ние базового фонда культурной информации, приобщение преподавателя к методической культуре социума, ее освоение" [8], принятие или отвержение, дальнейшее развитие. В этом случае происходит коррекция, либо выработка качественно новых норм, установок, ценностей педагогической культуры, правил и способов методической деятельности.

Важная характеристика этапа – вовлечение педагога в практическую методическую деятельность, в ходе которой происходит осознание и присвоение норм педагогической культуры, осуществляется процесс совершенствования и освоения новых методических умений.

Основные используемые формы и методы – это проектные работы, мастер–классы, работа творческих групп, создание методических материалов по итогам обучения на курсах, экспертиза методических материалов, собственных и подготовленных коллегами, сетевое взаимодействие педагогов и др.

Результатом этапа предполагается умение педагога применять и адаптировать методические знания в контексте своей профессиональной деятельности, владение совокупностью методических компетенций, способность к разработке методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с современными требованиями, к оценке и самооценке, методической деятельности, ее продуктов.

Рефлексивно–оценочный этап включает: определение достигнутого уровня педагогической культуры через самооценку и экспертную оценку методической деятельности педагогов, анализ, самоанализ ее результатов. Этап предполагает оценку различных достижений педагога, связанных с методической деятельностью, со стороны самого педагога, методической службы профессиональной подготовки, специалистов системы повышения

квалификации. Комплекс мероприятий обеспечивает наращивание компонентов педагогической культуры педагога, а именно умение оценить, обобщить и представить имеющийся опыт методической деятельности в форме методических материалов для коллег, портфолио.

Результатом формирования педагогической культуры учителя музыки в ВУЗе в процессе профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС является:

- ◆ знание и принятие существующих норм методической деятельности;
- ◆ понимание педагогом сущности и значимости методической деятельности в обеспечении качества образовательного процесса;
- ◆ мотивация к выполнению методической деятельности;
- ◆ формирование, развитие компетентности в создании учебно–методических средств для обеспечения образовательного процесса и научно–методических продуктов, обновление содержания образовательного процесса;
- ◆ способность к рефлексии, обобщению и трансляции своего педагогического опыта;
- ◆ направленность на творческую самореализацию в методической деятельности и др.

Результаты формирования педагогической культуры педагога учитываются в деятельности программ по профессиональной подготовке педагогов, где происходит дальнейшая "огранка" норм, установок, ценностей с учетом влияния внешних и внутренних факторов. При этом, специалисты системы профессиональной подготовки, руководствуясь полученными результатами, корректируют содержание, формы и методы образовательного взаимодействия с педагогом таким образом, чтобы обеспечить положительную динамику в сформированности педагогической культуры педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике [Текст] / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1(3). – С. 11–20.
2. Крайник, В. Л. Культурологический подход к профессиональной подготовке педагога [Текст] / В. Л. Крайник // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 5. – С. 49–54.
3. Косырев, В. П. Непрерывная методическая подготовка педагогов профессионального обучения [Текст] / В. П. Косырев. – Москва : Изд–во АНО "СПО", 2012. – 348 с.
4. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва : Ростов–на–Дону : Учитель, 2011. – 560 с.
5. Купавцев, А. В. Деятельностный аспект процесса обучения [Текст] / А. В. Купавцев // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 44–49.
6. Подымов, Л. И. Педагогические условия интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в свете проблемы двух культур в классическом вузе [Текст] / Л. И. Подымов // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2. – С. 158–161.
7. Новиков, А. М. Методология образования [Текст] / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2012. – 320 с.
8. Княжева, И. А. Обоснование уровней развития методической культуры будущего преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / И. А. Княжева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/110-9630>, свободный. – Загл. с экрана.

ОТРАЖЕНИЕ ПРИРОДООХРАННЫХ ТРАДИЦИЙ ЧУВАШСКОГО НАРОДА В ТРУДАХ Г.Н. ВОЛКОВА

REFLECTION OF NATURE PROTECTION TRADITIONS THE CHUVASH PEOPLE IN G. N. VOLKOV'S WORKS

O. Terekhova

Annotation

In article need of the organization of nature protection education of younger generation is proved by methods of national pedagogics. Ethnopedagogical works of G. N. Volkov are for this purpose analysed, traditions of the Chuvash people on ecological education are opened, the role and experience of the scientific research institute of ethnopedagogics created on its initiative in the ChGPU of I.Ya. Yakovlev opened and directed by G. Volkov and staff of the laboratory of ethnopedagogics of the Chuvash RIO of ethnopedagogical classes created by it introduction of national traditions in practice of educational institutions of the Chuvash Republic is shown. In the course of research the following methods were used: literary, comparative-historical, the analysis of literature, synthesis of the received information.

Keywords: ethnopedagogical works, traditions of the people, nonconsumptive experience, love to the nature, ethnopedagogical classes.

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 обоснована необходимость организации природоохранного воспитания подрастающего поколения методами народной педагогики. С этой целью проанализированы этнопедагогические труды Г.Н. Волкова, раскрыты традиции чувашского народа по экологическому воспитанию, показана роль и опыт работы созданного по его инициативе НИИ этнопедагогики в ЧГПУ им.И.Я. Яковлева, открытых и руководимых Г. Волковым и сотрудниками созданной им лаборатории этнопедагогики Чувашского РИО этнопедагогических классов по внедрению народных традиций в практику образовательных учреждений Чувашской Республики. В процессе исследования были использованы следующие методы: литературный, сравнительно-исторический, анализ литературы, обобщение полученной информации.

Ключевые слова:

Этнопедагогические труды, традиции народа, природоохранительный опыт, любовь к природе, этнопедагогические классы.

На современном этапе государственная политика ставит задачу формирования у каждого человека экологической культуры. Большие воспитательные возможности для формирования экологической культуры, национального самосознания, природоохранного сознания и поведения у подрастающего поколения несет в себе многовековой опыт народа и его национальные традиции, которые нашли отражение в этнопедагогических трудах Г.Н. Волкова. В своих фундаментальных трудах академик подчеркивает, что чувашская народная педагогика сохранила и передает из поколения в поколение опыт отношений народа к природе, ее растительному и животному миру, опыт жизни по законам природы и общества. По его мнению, "главным и решающим фактором, объединяющим в единое целое все стороны формирования личности, является природа. Именно она создает гармонию между отдельными элементами воспитания; так как человек сам есть часть природы, то эта гармония имеет особенный смысл" [3, с. 404]. Академик утверждает, что природа влияет на умственное и физическое развитие детей, на воспитание привычки и любви к труду. Находясь на лоне природы, дети видят различные расте-

ния, насекомые, животные, в результате они получают знания о разнообразных явлениях в природе, постепенно усваивают причинность многих факторов и явлений природы из окружающей их жизни. Велика эстетическая роль природы. Ребенок, бывая на природе, испытывает чувство радости, наслаждения, под руководством старших оно формируется в чувство изящного и прекрасного.

В книге "Чувашская народная педагогика" Г.Н. Волков пишет: "В совокупность знаний о природе, которые в той или иной степени давались детям чувашских крестьян, входили элементарные сведения по следующим предметам: естествознанию (ботаника с элементами агрономии и зоологии), метеорологии, геологии и географии, математике (элементы арифметики, геометрии и алгебры), физике и астрономии" [7, с. 142]. В примечании автор поясняет: названия этих предметов условные, в них преобладают элементарные сведения по тем или иным отраслям знаний.

Геннадий Никандрович отмечает, что с растениями, насекомыми и животными чувашские дети начинали

знакомиться очень рано. В числе первых растений, с которыми они познакомились, были съедобные: тмин, борщовник, щавель и др? Круг известных растений постепенно расширялся во время работы в огороде, саду, на поле, когда со взрослыми ходили в лес за грибами и ягодами и т.п.

В то же время малолетних детей постепенно начинали привлекать к работе по хозяйству. Шести–семилетние дети в огороде имели свои грядки, которые обрабатывали сами под контролем и при помощи старших братьев и сестер. В саду ребенок имел свой кустарник, свое дерево, за которыми ухаживал, следуя в работе примеру старших, участь у них и советуясь с ними" [3, с. 167]. Дети вместе со взрослыми участвовали в уходе за полевыми и огородными растениями, в уборке урожая. Также они наблюдали за жизнью насекомых и животных, например, муравьев, земляных пауков, бабочек–коробочек, божьей коровки, жуков. С раннего детства детей приучали наблюдать за направлением ветра, за заходом солнца, за облаками. В результате такие непринужденные наблюдения детей за природными явлениями, за развитием насекомых, животных, птиц давали им возможность увидеть изменения, происходящие в природе. Так дети постепенно вникали в особенности природы, узнавали пользу животного и растительного мира, понимали необходимость заботы о природе.

В этнопедагогических трудах Г.Н. Волкова подчеркивается, что у чувашского народа в системе подготовки подрастающего поколения к жизни экологическое воспитание занимает важное место, составляет ее основу. Природосообразность в той или иной форме встречается в пословицах и поговорках, а также в сказках, песнях. Профессор Н.И. Ашмарин отмечал: "Значительная часть чувашских песен состоит из двух частей, причем основная мысль, обыкновенно касающаяся различных сторон людских отношений, некоторым образом поясняется аналогией, взятой из природы: "Когда проходим через сад, с треском падают красные яблоки. Когда, прощаясь, жму я руку родным, льются, льются слезы из глаз" [1, с. 45].

Как утверждает Г.Н. Волков, в песнях народом воспеты все деревья и травы, все звери и птицы; "на первом месте культ дуба и обожествление вяза". Рябина, по мнению чувашей, помогала им при изгнании нечистого духа, приносящего вред. Для очищения воды от вредных примесей у родников сажали иву, ольху, которые пропускали глубинную воду через свои корни, и била из родника чистая свежая вода" [7, с. 39].

Ученый–педагог знакомился с работой многих школ республики по экологическому обучению и воспитанию учащихся. В качестве примера приводит опыт работы

учителей Больше–Яльчикской средней школы Яльчикского района. В этой школе под руководством Заслуженного учителя Чувашской Республики и РСФСР Е.М. Молостова создан питомник и дендрарий, где растут деревья, кустарники, цветы, растения почти со всех национальных регионов страны. В течение ряда лет учащиеся работают в питомнике. Школьниками выращено более миллиона саженцев различных древесных пород для полезащитных полос, для лесхозов" [4, с. 39].

Академик придерживался идеи просветителя И.Я. Яковлева о земле, земледелии. Основная идея многих произведений Г.Н. Волкова– "дороже родной земли на свете ничего нет".

Эта мысль подтверждается и в сказке "Золотая пылинка":

"Когда послы из дальней страны после ознакомления с чувашским краем собрались в обратный путь, чувашки попросили их остановиться ненадолго. Подданные чувашского царя снимали башмаки с ног гостей, шелковыми платками тщательно вытирали башмаки и платки, как драгоценность, опять прятали в карманы. Чистые башмаки гостям заботливо надевали. На вопрос послов об этом обычае они ответили: "Для нас в мире нет ничего лучше и дороже нашей страны, родной земли. Эта земля - нам и отец родной, и мать-кормилица, и брат-защитник. Мы не можем дать вам и даже ее пылинки" [5, с. 264].

В этом ответе чувашей мы чувствуем их любовь к родной земле и бережное отношение к ней.

Г.Н. Волков, бывая в разных населенных пунктах, беседовал с жителями, наблюдал, как соблюдаются традиции и обычаи родного народа. Так, в книге "Созвездия земли" он вспоминает о встречах с председателем колхоза им. А. Николаева села Шоршелы, Героем Социалистического Труда Василием Васильевичем Зайцевым. Этот исконный земледelec на колхозных собраниях и в беседах говорил: "Любовь к родной земле – главное в жизни. Где бы ни были, кем бы вы ни стали, не порывайте связи с ней. И пусть дети, внуки тоже помнят об этом. Первая любовь человека – любовь к родной земле, к родной природе" [5, с. 108]. В. Зайцев часто встречался со школьниками, свои мысли, идеи передавал подрастающему поколению.

В главе "Поэтическая педагогика председателя" этой книги он описал возрождение традиций народа, рассказывает об опыте Аркадия Айдака, почти 30 лет возглавлявшего лучший в стране ОПХ "Ленинская искра" Ядринского района ЧР. В его хозяйстве оберегаются вековые дубы, которым поклонялись предки; восстановлены священные родники, десятки озёр; созданы заповедные леса и роци. В леса возвратились куропатки, кукушки, соловьи [5, с. 126].

Как утверждает Г.Н. Волков, природа – это не только деревья, птицы, животные, но и неодушевленная ее часть: солнце, земля, луна, вода, огонь и т.п., к ним чувашки так же относились почитательно, детей приучали к такому же отношению. Он отмечает особенное благоговение чувашей к солнцу: они его очеловечивали (солнце смеется: смотрит: солнце спряталось), отводили ему главное место в существовании природы [6, с. 12].

У чувашей, подчеркивает Г.Н. Волков, "существовало деление людей и животных на четыре возрастные группы: дети, детство, молодежь, молодость, взрослые: зрелость: пожилые: старость? Эта периодизация, сохранившаяся до сих пор, вытекала из требований природосообразности: детство соответствовало весне, пробуждающей природе, молодость – цветущему лету, зрелость – плодородной осени, старость – зиме, когда дремлют многие силы природы" [3, с. 128]. Такая периодизация распространялась на домашних животных и птиц, растений и деревьев [3, с. 129].

В освоении учителями идей народной педагогики, национальных традиций и обрядов по природоохранному воспитанию подрастающего поколения, внедрении идей этнопедагогического наследия ученого–педагога в практику образовательных учреждений республики большую роль играет создание Межреспубликанской Ассоциации "Народная педагогика", инициатором и руководителем которой был академик Г.Н. Волков. Ассоциация ежегодно проводит научно–практические конференции, семинары для исследователей народной педагогики и практически применяющих ее в школе, вузе и внешкольных учреждениях.

Исследователь Р.С. Бозиев в своей статье пишет, что в 2003 году в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева открыт Научно–исследовательский институт этнопедагогики (НИИЭ), который стал "координационным центром этнопедагогических исследований. В структуре НИИЭ созданы и успешно работают следующие лаборатории: "Этнопедагогика и этнокультура в содержании образования", "Этнопедагогическое образование учителей национальной школы", "Интеграция чувашской культуры в учебно–воспитательный процесс в системе непрерывного образования", "Этнокультурная социализация" [2, с. 25]. Сотрудниками НИИЭ издается серия "Этнопедагогическая библиотека учителя" и "Этнопедагогическая библиотека воспитателя", в которых освещается широкий круг этнопедагогических проблем, связанных с современной системой непрерывного образования: "дошкольное образовательное учреждение – общеобразовательная школа – вуз – система повышения квалификации". Регулярно выпускается "Этнопедагогический ежегодник".

Р.С. Бозиев подчеркивает: "Решение научных проблем

НИИЭ обусловило создание этнопедагогического комплекса, включающего базовые школы, дошкольные образовательные учреждения Чувашской Республики, Музей народной педагогики, находящийся в Траковской чувашско–немецкой гимназии. Данный комплекс организован с целью координации научных исследований, направленных на развитие региональной системы непрерывного образования..." [2, с. 25–26]. Он отмечает тесное сотрудничество НИИЭ с культурно–образовательными учреждениями Чувашской Республики, со многими регионами России и СНГ.

В 1988 году по рекомендации академика Г.Н. Волкова в Чувашском республиканском институте образования (РИО) открыта лаборатория этнопедагогики, которая проводит исследовательскую работу в созданных в республике этнопедагогических классах: в Шоршелской СОШ Марпосадского района, Кугесьской, Анат–Кинярской, Калайкасинской школах Чебоксарского района, Москакасинской школе Моргаушского района, СОШ №6 г. Чебоксары, в Чувашском национальном лицее с целью восстановления этнических традиций природоохранного воспитания, формирования национального самосознания [9, с. 242]. В этнопедагогических классах школьники изучают "Этнопедагогику", "Семейную педагогику", "Историю воспитания", "Основы психологии".

Опыт этих школ изучается, обобщается, распространяется, учителя, проходящие курсы в Чувашском республиканском институте образования, знакомятся с работой этих классов, посещают уроки, внеклассные мероприятия, для учителей–курсантов проводят круглые столы, научно–практические конференции.

Для примера приводим опыт работы этнопедагогических классов в Шоршелской средней школе. Учителя, классные руководители в этих классах ведут работу под руководством Г.Н. Волкова и сотрудников лаборатории этнопедагогики Чувашского РИО. Программа "включает следующие направления: использование в учебно–воспитательном процессе национальной школы традиций и обычаев родного края (традиционных праздников, промыслов, ремесел); сбор и обработка фольклорного материала; описание народных праздников, примет, поверий и т.д." [8, с. 202].

Задачи этнопедагогических классов: раскрыть возможности народного опыта воспитания в условиях национального возрождения; приобщение учащихся к национальной культуре, традициям и обычаям предков, духовным и этническим ценностям родного и других народов. В школе основу системы национального и межнационального воспитания составляет национально–региональный компонент.

Педагогический коллектив Шоршелской школы считает, чтобы учащиеся знали чувашские сказки, легенды, слушали и исполняли народные песни и танцы, могли разобрататься в родословной, овладевали умениями и навыками народных ремесел и промыслов. Эта работа проводится, начиная с младших классов. Учителя начальных классов стараются воспитать у младших школьников любовь к родному дому, к родителям, старшим, родному краю. Под руководством учителей дети изучают духовные заповеди И.Я. Яковлева.

В школе создан фольклорный коллектив, учительница через художественное творчество старается воспитать у школьников интерес к старинным чувашским песням, танцам, обычаям и традициям. На базе школы создан социокультурный центр, в его работе участвуют учителя, родители, школьники-участники фольклорного ансамбля.

На основе полученных знаний о народной педагогике на курсах, на семинарах, ознакомившись с работой этнопедагогических классов, с научными трудами по этнопедагогике Г.Н. Волкова, учителя и воспитатели школ республики стараются организовать свою деятельность на основе опыта народной педагогики, стараются воспитать у своих питомцев любовь к родному краю, республике, к окружающей природе, родному народу, родному языку, его традициям и обычаям, знали историю своей деревни.

В кабинетах трудового обучения имеются образцы национальной одежды, народной вышивки, тухья, хушпу, сурпан, образцы резьбы по дереву, лепки и др. На уроках труда учителя учат школьников элементарным навыкам изготовления простейших народных изделий. Также знакомят детей с чувашской вышивкой, объясняют и показывают образцы швов.

Проводятся конкурсы на лучшее оформление альбомов с чувашскими народными песнями, пословицами, поговорками, загадками. Учащиеся читают чувашские народные сказки и инсценируют их. В школах организуются фольклорные ансамбли для начального, среднего и старшего звена. Дети с удовольствием играют в чувашские народные игры.

Школьники знакомятся с историей своей деревни. Проводятся экскурсии по родным местам, знакомятся с народными умельцами и старожилками, которые рассказывают историю деревни, об обычаях и традициях родного народа. В классах оформляют стенд "Родной край".

С целью вовлечения учащихся в практическую природоохранную деятельность учителя организуют субботники, сбор семян лекарственных растений, праздники древонасаждения, "День птиц", "День урожая", привлекают к участию в экологических акциях: "День Земли", "Родники" и др.

Таким образом, на основе проведенного исследования нами выявлено, что научно-педагогическая деятельность Г.Н. Волкова, его этнопедагогические труды вносят большой вклад в экологическое воспитание молодежи. Этнопедагогическое наследие ученого-педагога, научные рекомендации и практические предложения по использованию народных традиций в нравственно-экологическом воспитании молодежи, создание Межреспубликанской Ассоциации "Народная педагогика", НИИ этнопедагогике в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, лаборатория по этнопедагогике при Чувашском РИО, опыт этнопедагогических классов, инициатором создания и руководителем которых является академик Г.Н. Волков, внедряются в практику образовательных учреждений республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашмарин, Н.И. Словарь чувашского языка. Вып. VI/ Н.И. Ашмарин. Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2000. 214 с.
2. Бозиев Р.С. Инновационная ориентированность вуза – фактор конкурентоспособности педагогического образования //Этнопедагогика в глобальном образовательном пространстве: сб. научных трудов. – Чебоксары: Изд-во "Плакат", 2012. – С. 22–35.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика чувашей / Г.Н. Волков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1997 – 341 с.
4. Волков, Г.Н. Педагогика жизни / Г.Н. Волков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1989. 260 с.
5. Волков, Г.Н. Созвездия земли. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1979. – 446 с.
6. Волков Г.Н. Любовь и мир тебе, отшумевшая жизнь (вместо Благословения и Завещания родному народу // Чебоксары: Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2007. – №3– С. 5–32.
7. Волков, Г.Н. Чувашская народная педагогика / Г.Н. Волков. –Чебоксары : Чуваш. гос. изд-во, 1958. – 264 с.
8. Львова, И.А. Г.Н. Волков – последователь И.Я. Яковлева //Яковлевские чтения по проблемам воспитания детей и молодежи: сб. науч. трудов. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – С. 195–203.
9. Харитонов, М.Г. Этнопедагогическое образование учителей национальной школы/ М.Г.Харитонов. – Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2004. – С. 241–246.

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

AREAS OF WORK OF PEDAGOGICAL
SUPPORT OF YOUNGER STUDENTS
WHO EXPERIENCE COGNITIVE
DIFFICULTIES IN LEARNING
BY TEACHER-DEFECTOLOGIST

E. Filonova

Annotation

In the article grounded and submitted areas of work of pedagogical support of younger students who experience cognitive difficulties in learning by teacher – defectologist in learning in the context of mass secondary school.

Keywords: pedagogical support, cognitive difficulties in learning, areas of work of pedagogical support learning by teacher – defectologist.

Филонова Евгения Владимировна
Аспирант каф. педагогики,
Московский государственный
областной университет

Аннотация

В статье обоснованы и структурированы направления работы учителя-дефектолога по осуществлению педагогической поддержки младших школьников, испытывающих познавательные трудности в обучении в условиях массовой общеобразовательной школы.

Ключевые слова:

Педагогическая поддержка, познавательные трудности в обучении, направления работы учителя-дефектолога.

В современной ситуации развития образования приоритетным является становления самостоятельной личности, способной успешно адаптироваться в современном мире, уметь формировать целостную систему знаний, умений, навыков и опыта самостоятельной деятельности, однако потенциальные возможности подрастающего поколения зачастую оказываются полярными: от предельно высоких показателей (одарённость, талант) до чрезмерно низких (задержки в развитии, трудности в обучении, в усвоении образовательных программ).

На сегодняшний день предпринята попытка оказания педагогической поддержки обеим группам учащихся, представленным выше, с учетом личностно-ориентированного взаимодействия на всех уровнях системы комплексной поддержки широкого круга специалистов.

В данной статье представлены направления работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе по осуществлению педагогической поддержки младших школьников, испытывающих познавательные трудности в обучении.

Общая цель и задачи коррекционно-развивающей работы определяются в соответствии с целью и задачами образовательного учреждения, формулируются ее основные положения, обозначаются содержание и направления деятельности учителя-дефектолога в условиях об-

щеобразовательной школы, направленной на развитие познавательной сферы, используются специфические методы и приемы работы специалиста с учащимися младшего школьного возраста с познавательными трудностями в обучении.

Эффективность коррекционно-развивающей работы в условиях общеобразовательной школы обеспечивается комплексным подходом к ее содержанию. [3] Учитель-дефектолог осуществляет непосредственное взаимодействие со специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума (далее ПМПк) [4] (учителем, логопедом, психологом, врачом), администрацией школы, родителями.

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога строится на принципах системы коррекционно-развивающего обучения и при ее организации руководствуется следующими положениями:

1. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации.
2. Учет индивидуальных и возрастных особенностей развития ребенка.
3. Осуществление междисциплинарного взаимодействия специалистов.
4. Динамическое наблюдение за развитием учащегося.

5. Анализирование состояния сформированности учебных знаний, умений, навыков и психофизического развития ребенка.

Целью деятельности учителя–дефектолога является выявление особенностей развития высших психических функций и познавательного развития детей и их коррекция, обеспечивающее целостное развитие, своевременную специализированную педагогическую поддержку обучающимся, испытывающим познавательные трудности в освоении обязательного минимума содержания образования в условиях массовой школы.

Для достижения поставленной цели решаются следующие частные задачи:

- ◆ выявление неблагоприятных вариантов познавательного развития и определение учебных трудностей учащегося;
- ◆ сопровождение обучающихся на протяжении всего периода обучения, составление индивидуального образовательного маршрута ребенка в условиях взаимодействия специалистов ПМПК;
- ◆ создание социально–педагогической среды для максимального развития обучающегося;
- ◆ диагностирование обучающихся согласно используемым программам;
- ◆ выявление учащихся, испытывающих познавательные трудности в обучении для осуществления специального коррекционно–развивающего воздействия специалистов: учителя–дефектолога (учебная и познавательная деятельность); логопеда (речевая деятельность); психолога (эмоционально–личностное развитие);
- ◆ выявление учащихся, не подлежащих обучению в системе компенсирующего обучения (далее КО) [3];
- ◆ коррекционно–развивающие занятия по развитию высших психических функций (проведение индивидуальных и групповых коррекционно–развивающих занятий, обеспечивающих усвоение программного материала и осуществление переноса сформированных на занятиях умений и навыков в учебную деятельность учащихся);
- ◆ мониторинг качественного результата выбранной программы, форм, методов и приемов поддержки реальным достижениям и уровню развития ребенка;
- ◆ консультирование педагогов и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания детей, испытывающих познавательные трудности в обучении, выбору оптимальных форм, методов, приемов обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка.

Решение поставленных задач реализуется в следующих направлениях работы учителя–дефектолога, обеспечивающих комплексный подход к ее организации [2].

1. Диагностическое направление.

Особенностями данного направления является: определение зоны "актуального" развития и зоны "ближайшего развития" ребенка, с целью определения перспектив

обучения; распределение детей, испытывающих познавательные трудности в обучении на группы по ведущему нарушению для проведения коррекционно–развивающей работы; динамическое наблюдение за развитием ребенка; определение оптимальных условий индивидуального развития в процессе комплексного воздействия на ребенка.

Диагностическое направление работы включает в себя:

- ◆ первичную диагностику высших психических функций. По результатам первичного дефектологического обследования происходит зачисление учащихся на индивидуальные и групповые занятия;
- ◆ обследование вновь прибывших детей, имеющих проблемы в развитии и обучении;
- ◆ углубленную диагностику уровня развития высших психических функций и познавательного развития;
- ◆ динамическое наблюдение. Проводится в период сентябрь–октябрь и апрель–май, с целью систематического комплексного наблюдения специалиста за динамикой развития высших психических функций, а также проверки соответствия выбранной программы, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка. Результаты обсуждаются на заседаниях школьного ПМПК.

По итогам работы консилиума (в случае необходимости) корректируется коррекционно–развивающая работа дефектолога с учащимися классов КО, составляются комплексные рекомендации родителям и педагогам;

◆ итоговую диагностику. Проводится два раза в год (1,2 неделя декабря и мая);

◆ диагностику развития ребенка для ПМПК (для участия в консилиуме на каждого учащегося учителем–дефектологом оформляется дефектологическое представление, которое содержит основные диагностически значимые характеристики особенностей развития ребенка для квалификации его нарушения);

◆ при необходимости организацию обследования учащихся на ПМПК округа (района, города) для выведения нуждающихся в специальные (коррекционные) учреждения.

◆ посещение уроков, с целью оказания консультативной помощи педагогам в организации урочной деятельности с учетом индивидуальных познавательных особенностей обучающихся.

Полученные в ходе дефектологического обследования результаты

обсуждаются на заседаниях школьного ПМПК и оформляются в виде дефектологического представления на учащегося.

2. Коррекционно–развивающее направление.

Коррекционное направление работы учителя–дефектолога представляет собой систему коррекционно–развивающего воздействия на познавательную деятель-

ность ребенка, испытывающего трудности в обучении.

Деятельность учителя–дефектолога строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, зависит от структуры дефекта и степени его выраженности [1].

Основной формой организации дефектологической работы являются групповые и индивидуальные занятия. Количество детей в группах варьируется в зависимости от степени выраженности нарушения от 2 до 7 человек. Коррекционно–развивающие занятия учителя–дефектолога проводятся в часы, свободные от уроков, в режиме группы продленного дня или во время внеурочной деятельности, с учетом режима работы школы. Индивидуальные занятия проводятся один раз в неделю в период с третьей недели сентября по вторую неделю мая; групповые – один раз в неделю в период с 1 сентября по 29 мая, общим количеством – 34 занятий. Продолжительность групповых занятий составляет 30–45 минут, индивидуальных – 20–45 минут. Периодичность и продолжительность занятий определяется тяжестью и характером нарушения. Также учитывается суммарная нагрузка на ребенка в соответствии с работой других специалистов. Занятия имеют коррекционно–развивающую и предметную направленность.

3. Аналитико–методическое направление.

Необходимость этого направления работы обусловлена потребностью в комплексном эффективном подходе к проблемам ребенка, который предполагает:

- ◆ планирование работы учителя дефектолога, согласование с администрацией. Перспективное планирование работы на год;
- ◆ ведение документации;
- ◆ обработка результатов диагностики, составление индивидуальных карт динамического развития обучающегося по результатам анализа полученных данных, планирование коррекционно–развивающих мероприятий;
- ◆ разработка программы "Коррекционно–развивающее обучение", цель которой педагогическая коррекция высших психических функций (память, внимание, восприятие, воображение, мышление), связной речи, эмоциональной сферы на занятиях с детьми, имеющими трудности в обучении;
- ◆ подбор, группирование методик для диагностики;
- ◆ подбор материалов и литературы для коррекционно–развивающей работы;
- ◆ оформление отчетов.
- ◆ подготовку и участие в консилиумах, методических объединениях, педагогических советах;

Таким образом, данное направление обеспечивает междисциплинарное взаимодействие специалистов в работе, позволяет проследить эффективность коррекционно–развивающего воздействия и скорректировать программы коррекционно–развивающих занятий в соответ-

ствии с достижениями ребенка.

4. Консультативно–просветительское направление предполагает:

- ◆ индивидуальные и групповые консультации для педагогов, с целью оказания помощи педагогам по использованию коррекционно–развивающих приемов и методов в работе с учащимися, испытывающими познавательные трудности в обучении;
- ◆ индивидуальные консультации для родителей, цель которых – рассмотрение частных случаев семейного воспитания, определение адекватных особенностям конкретного ребенка условий воспитания и развития. Включение родителей в коррекционно–развивающий процесс;
- ◆ диагностические и консультативные минутки с учителями, администрацией, логопедом, психологом, социальным педагогом, врачом.

Для этого учителем–дефектологом разрабатываются рекомендации родителям и педагогам в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, по запросу родителей и учителей организовывается дополнительное обследование учащихся, проводятся индивидуальные консультации и тематические родительские собрания, выступления на методических объединениях педагогов.

5. Профилактическое направление предполагает:

- ◆ выступления на родительских собраниях, цель которых – пропаганда знаний о возрастных и индивидуальных особенностях детей, о приемах и методах семейного воспитания детей с нарушениями в развитии. Помощь в осознании родителями особенностей ребенка и его проблем;
- ◆ поддержание тесного контакта с ЦППР (центр психолого–педагогической реабилитации города), с целью прослеживания дальнейшего образовательного маршрута обучающихся школы, при необходимости, оказание помощи при адаптации к новым условиям обучения.

Таким образом, данное направление осуществляет работу по профилактике вторичных, третичных нарушений развития.

Эффективность педагогической поддержки учителем–дефектологом учащихся, испытывающих познавательные трудности в обучении в условиях общеобразовательной школы обеспечивается комплексным подходом к ее содержанию, что позволяет определить направления работы учителя–дефектолога по осуществлению педагогической поддержки, которую можно проследить по **схеме 1** "Направления работы учителя–дефектолога по осуществлению педагогической поддержки младших школьников, испытывающих познавательные трудности в обучении".

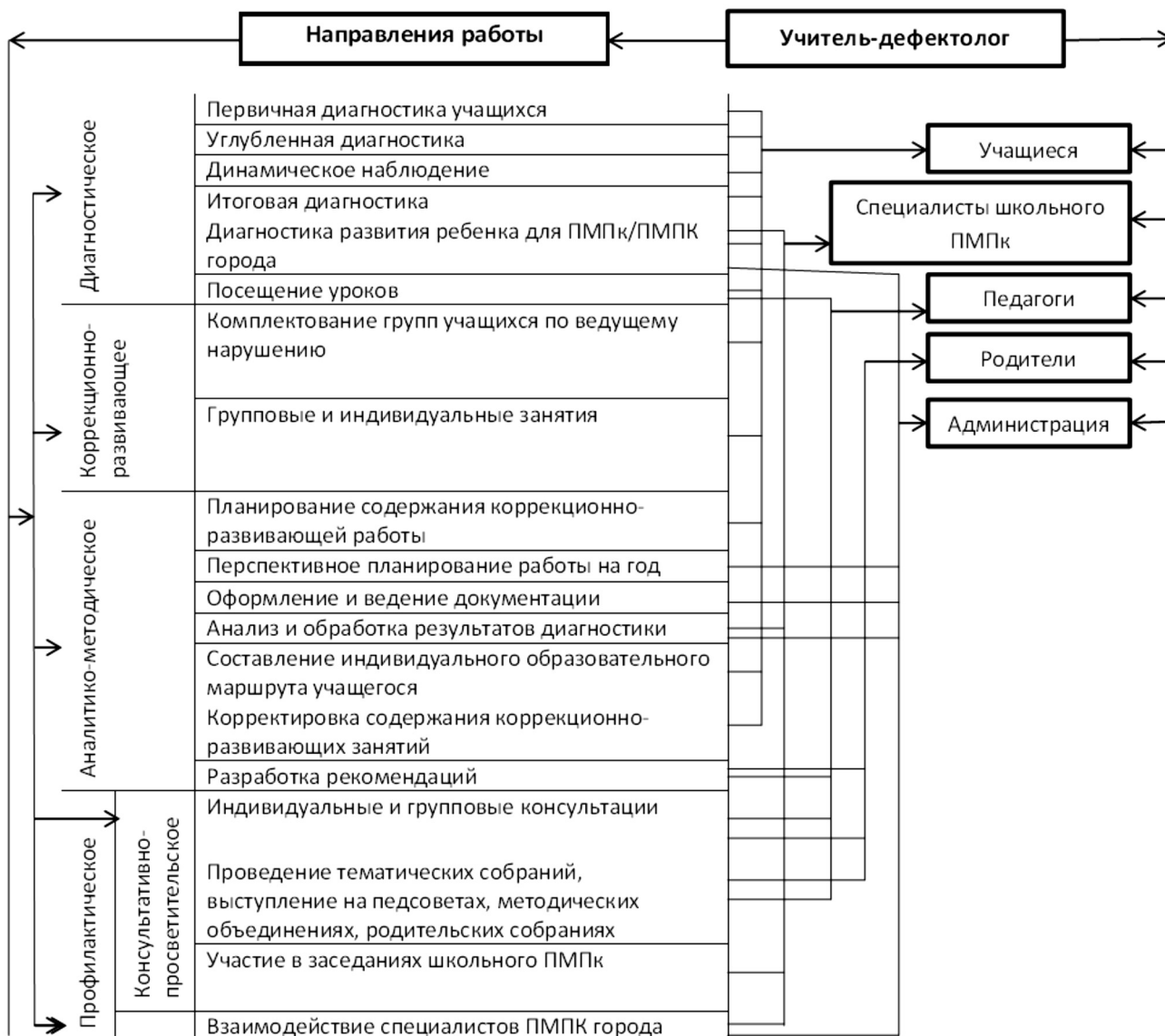


Схема 1. Направления работы учителя дефектолога по осуществлению педагогической поддержки младших школьников, испытывающих познавательные трудности в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вильшанская А.Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе. Дис. канд. пед. наук 13.00.03. –М.: РГБ, 2005
2. Вильшанская А.Д. Цели и направления деятельности специального педагога в общеобразовательной школе. // Вестник образования России. – 2006. – № 5. – С.20–23.
3. Приложением к приказу Министерства образования РФ от 8 февраля 1992г. №333 "Примерное положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях".
4. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 №27/901–6 "О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения".

"ТУРКМЕНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА" ХАЛЫКА КОРОГЛЫ, КАК ОБОБЩАЮЩИЙ ТРУД ПО ИСТОРИИ ТУРКМЕНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Багиров Абузар

Доктор философии по филологии,
доцент Университета МГИМО
МИД РФ

"THE TURKMEN LITERATURE" HALYK
KOROGLU, A GENERALIZING WORK
ON THE HISTORY OF THE TURKMEN
NATIONAL LITERATURE

A. Bagirov

Annotation

The academic course-book "The Turkmenian literature" (1972) by Khalyk Korogly is reviewed in the article as the first and the only work in Russian, summarizing the subject. Firstly, there is given biographic data about the literary scholar, then goes the course-book text analysis and the appraisal of its structure and contents.

Keywords: Turkmenian literature, folklore, Soviet literary studies, Turkmenian poets.

Аннотация

В статье рассматривается академический учебник Халыка Короглы "Туркменская литература" (1972), как первый и единственный на русском языке обобщающий труд по данной теме. Вначале даётся биографическая справка о литературоведе, а затем анализируется текст учебника, оценивается его структура и содержание.

Ключевые слова:

Туркменская литература, фольклор, советское литературоведение, туркменские поэты.

Известный иранист, тюрколог, профессор МГУ им. Ломоносова Халык Гусейнович Короглы родился в 1919 году в Ашхабаде, детские годы провёл в Туркмении. В совершенстве владел азербайджанским, турецким, персидским, русским языками, хорошо знал арабский, английский и французский языки. Его родители переселились в Туркмению из Южного Азербайджана из города Ардебилля.

В конце 1930-х годов он переехал на постоянное жительство в Москву, поступил на лечебный факультет Первого Московского медицинского института и параллельно начал работать на разных курсах преподавателем персидского языка. В 1946 году он стал работать дипломированным врачом-терапевтом в районной поликлинике. Непреходящий интерес к тюркологии и востоковедению в 1947 году привёл его как первокурсника на филологический факультет МГУ им. Ломоносова, который он успешно закончил в 1952 году, получив диплом филолога-тюрколога. В 1957 году стал преподавателем на родном филологическом факультете на кафедре литературы народов СССР, читая курс по литературе народов Средней Азии.

Халык Короглы участвовал в составлении персидско-русского и русско-персидского словарей, изданных в 1957 году в Москве [1]. Он также был участником созда-

ния коллективного труда по литературе Средней Азии (1960), автором монографий "Огузский героический эпос" (1976), "Взаимосвязи эпоса народов Средней Азии, Ирана и Азербайджана" (1983), "Шасенем и Гарып. Касым-оглан и другие туркменские народные повести" (1991), "Легенды и предания о пророках в Библии и Коране" (2001); составителем хрестоматии "Классическая восточная поэзия" (1991). Халык Короглы стал одним из двух редакторов второго тома "Истории всемирной литературы" (1984), посвящённого литературам средних веков и принимал активное участие в работе над многотомным сводом фольклора народов Сибири. Огромной популярностью в МГУ пользовался его спецкурс о Библии и Коране.

В 1968 году он опубликовал учебник "Узбекская литература" (второе, переработанное и дополненное издание, вышло в 1976) [2], в 1972 году – учебник для вузов "Туркменская литература", обобщивший многолетние исследования учёного по этой теме. Как писал автор, "Туркменская литература занимает внимание исследователей более четырех десятилетий, однако до сих пор не создана систематическая история литературы не только на русском, но и на туркменском языке" [3,3].

В советский период, когда туркменская литература впервые выделилась в качестве самостоятельного объ-

екта исследования, было издано несколько фундаментальных обобщающих исследований по её истории. Можно упомянуть некоторые диссертации, защищённые в 1950–х годах [4], и монографии, опубликованные в 1980–х [5], по различным периодам истории литературы. Среди обобщающих и учебных изданий можно назвать книгу П. Скосырева [6], а также изданные в Ашхабаде в конце советского периода учебник–хрестоматию по туркменской литературе [7] и учебник по литературе XVIII века [8].

Таким образом, можно сказать, что учебное пособие, которое было задумано Х. Короглы, как "первая попытка создания самостоятельного курса по туркменской литературе" [3,3], осталась важнейшим обобщающим трудом по истории туркменской национальной литературы.

В предисловии к книге автор оговорил особенности её содержания: включение в курс фольклора, опора на существующий критический материал, переводы и авторские лекции, которые он читал на филологическом факультете МГУ.

Содержание книги отвечает требованиям к учебным изданиям советского периода: она включает введение, посвящённое историческому и этнографическому описанию туркменской культуры, и три главы. Первая глава, "Литература до XVIII века", посвящена в основном фольклору различных этнических групп туркменского народа; вторая глава характеризует литературу XVIII – начала XX веков; третья глава описывает историю советской туркменской литературы, разделённую на четыре периода, и отдельный очерк посвящён творчеству знаменитого классика туркменской литературы Берды Кербабаяева.

Список литературы, данный в заключении, разделён на три подгруппы: источники идеологического характера, литературные и критические.

Введение, посвящённое исторической части, даёт несколько любопытных и спорных определений. Так, в нём определяется этническая принадлежность туркмен: "туркменский народ сложился в результате смешения древнейшего ираноязычного населения страны с тюрками, в этногенезе которых преобладали огузские племена" [3,7]. Уместно отметить, что, к сожалению, Халык Короглы всегда придерживался ошибочной версии далёкой от научной истины "отуречивания древнего ираноязычного населения", и неоднократно в разных своих научных работах повторял эти выводы.

Далее автор затрагивает тему многоязычия ряда средневековых поэтов – Саккаки, Лутфи, Алишер Навои, Джейши, Шани Такалу, и откровенно, что он не ставит целью национальное "размежевание" этих поэтов, предпочитая признавать единство древнего общетюркского культур-

ного наследия: "справедливо считать их творчество неотъемлемой частью поэтического наследия двух этнически близких народов – азербайджанцев и туркмен" [3,9]. В этом Халык Короглы проявляет научную точность и дальновидность, поскольку средневековые поэты, писавшие на фарси, действительно могли быть родом из тех или иных мест, но, тем не менее, они являлись частью общетюркского единого культурного пространства, обогащая персоязычную литературную сокровищницу средних веков.

Во введении автор обосновывает и впервые предложенную им периодизацию туркменской литературы, которая ложится в основу структуры книги:

1. до XVIII века, "когда разрозненные и часто враждующие между собой туркменские племена Средней Азии были тесно связаны с соседними народами, имея с ними одинаковый уклад жизни, одинаковое устройство общества и, следовательно, общность культуры и литературы" [3,14], то есть в период единства персоязычной среднеазиатской культуры;
2. "от XVIII века до победы Великой Октябрьской социалистической революции" [3,14], когда начинает создаваться литература на туркменском языке;
3. советская туркменская литература.

Древняя туркменская литература:
от фольклора
до письменных памятников

Изучение истории литературы любого народа необходимо начинать именно с фольклорного наследия, иной подход не может считаться вполне научно обоснованным. Поэтому автор историю туркменской литературы начинает именно с устно–поэтического творчества, рассматривая эпические сказания той поры, когда единая туркменская культура как таковая пока ещё не существовала. Существовали сказания и песни племён, которые в будущем составят основу туркменского этноса. Х. Короглы выбирает взвешенный подход, представляя читателю не весь объём среднеазиатского фольклора, а те фрагменты легенд и преданий, которые сохранились в туркменской литературе: например, о царице саков Зарине [3,16–17].

Он совершает краткий экскурс доисламских культов пратуркменских племён, в частности, останавливаясь на следах зороастризма у современных туркмен. Обзор исторических источников по этой теме приводит к заключениям о некоторых героях фольклора: "Противоречивость обрисовки дэва в туркменском народном творчестве (положительный и отрицательный образ, злое и доброе начало) объясняется тем, что для древнего населения Туркменистана он был божеством, но позже, по мере изменения верований народа, божественное начало превращалось в свою противоположность" [3,19].

В более позднем фольклоре отдельно рассмотрены автором героический эпос огузо–туркменских племён (огузнаме), эпические циклы "Книга моего деда Горгуда", "Короглы" и дастаны эпосы. Отдельно охарактеризованы письменные источники общетюркского периода.

Исследуя историю ряда средневековых памятников на тюркском языке, известных под названиями "Огузнаме", автор приходит к выводу о древности изложенных в них историй: об отражении периода до родоплеменной дифференциации тюрков, эпохи железного века (железное копьё Огуз кагана), тотемических воззрений древних огузов. Подытоживая черты "Огузнаме", автор заключает, что памятник "был составлен на территории Средней Азии, а возможно, на ранней родине огузов" [3,25], и отражает исторические события VI–XI веков.

В том же разделе автор характеризует с исторической и фольклорной точек зрения сочинение хивинского хана Абулгази "Родословная туркмен", доказывавшего происхождение туркмен от монголов. Этот документ сопоставлен с огузским героическим эпосом "Книга моего деда Горгуда". Автор утверждает ценность "Родословной туркменов" как исторического и фольклорного источника: здесь содержатся некоторые конкретные факты и "сюжетные легенды, являющиеся, очевидно, отрывками каких–то недошедших до нас сказаний–дастанов" [3,29].

"Книга моего деда Горгуда" также взвешенно характеризуется автором как наследие этнической и культурной общности: "Огузы вошли впоследствии как этнический компонент в состав туркмен, азербайджанцев и тюрков. Следовательно, памятник представляет собой общность культуры трёх народов" [3,33]. Двенадцать сказаний, которые составили книгу, подробно разбираются со стороны сюжетного строения, происхождения, исторических и топонимических характеристик. Автор заключает: "Первое "Огузнаме" напоминает богатырскую сказку, отдельные элементы которой указывают на её среднеазиатско–туркестанское происхождение" [3,33]; восьмое "Огузнаме", рассказывающее историю о циклопе, "в отличие от других имеет широкие связи с фольклором многих народов мира" [3,40], а последнее сказание носит исторический характер, повествуя о восстании внешних огузов (дыш) против внутренних (ич). Автор помещает историю памятника в рамки истории формационного подхода и заключает, что "Книга моего деда Горгуда" сложена в период раннего феодализма, однако в её текстах очевидны следы более древних периодов, вплоть до первобытнообщинного строя.

Охарактеризовав книгу вкратце, Х. Короглы переходит к вопросам её источников и художественным особенностям, указывая на жанровые особенности сказаний. В частности, отмечено, что художественным новшеством стало объединение прозаических и стихотворных частей (вторые, вероятнее всего, исполнялись под музыку). По-

дробно проанализированы особенности поэтического языка: использование синтаксических (параллелизм), художественно–изобразительных (постоянные и развёрнутые эпитеты, стилистические формулы) выразительных средств.

Автор учебника уверенно придерживается стратегии исторической верности, не пытаясь "присвоить" туркменскому народу окончательное авторство того или иного памятника. Так, говоря об эпосе "Короглы", он утверждает, что это один из вариантов эпоса, который "имеет несколько версий и нашёл отражение в фольклоре многих тюркских народов" [3,54]. Вероятно, что туркменская версия отражает более древний вариант сказания: она, "в отличие от западных версий (азербайджанской, турецкой и др.), содержит архаические элементы, связанные с родоплеменным строем" [3,56–57]. Герои эпоса – кочевники с архаичной демократической системой правления: в частности, вопрос о дружине народ решает на сходе, а соратники говорят с военачальником как с равным. Автор приводит ряд отличий туркменской версии от западных: например, в туркменской версии герой мстит не только за родных, но и за всё своё племя.

Анализируя финал эпоса и его топонимику в различных версиях, учёный приходит к любопытному выводу: "вероятно, что исторический прототип героя принадлежал к туркменскому племени теке, которое, как известно, в составе Сельджукидов в XI веке, а может быть и раньше нашло новую родину в горных пастбищах Азербайджана" [3,62]. И приводит доводы историков, подтверждающие вероятную историчность прототипа героя, джалалидского вождя.

Туркменский дастанный эпос, преобладающий в литературном процессе в XVI–XVII веках, "впитал все жанровые особенности дастанов древних иранцев" [3,68]. Автор останавливается на роли народного певца, ашыка–бахши, в культуре туркменов. Далее Х. Короглы приводит классификацию дастанов по происхождению на тюркско–огузские и заимствованные из персидской литературы, а также на индивидуальные (имеющие книжное, литературное происхождение) и народно–поэтические (местные сказки и легенды). Ряд дастанов подробно проанализирован с сюжетной и идейной стороны. В итоге, автор классифицирует дастаны на новеллистические (приключенческие, любовные) и героические (богатырские) жанры, выделяет постоянных героев: дэвы, пери, аждаха, змеи, птицы Симург; характеризует сюжетные и стилистические закономерности жанра.

Интересно замечание автора о том, что какая–то часть дастанов "подвергалась чуждым народу наслоениям, которые, впрочем, не проникали в ткань сюжета" [3,77]; так он обозначает образы из Корана и "взгляды и мораль господствующих классов". Следуя идеологичес-

ким запросам, автор отмечает, что исламские идеи о стоическом страдании "служили интересам духовенства и ханско-феодалной верхушки, воспитывали в массах инертность, безвольное подчинение судьбе" [3,78], хотя, как тонкий исследователь Корана, он не мог не оценивать культурной роли религии в судьбе туркменского народа. Но время безжалостно продиктовало свои идейные клише и такому маститому учёному как Халык Короглы!

В заключительной части первой главы автор останавливается на письменных памятниках периода, вновь подчёркивая единство культурной судьбы народов, живших от Алтая до Средней Азии до VIII–X веков: "исторически объективно рассматривать литературные памятники этого времени как общее наследие древнетюркских племён" [3,99]; ранняя тюркоязычная литература, по его замечанию, "ещё не отделилась от персоязычной литературы этого периода, хотя в ней уже можно проследить и сугубо национальные черты" [3,110]. Автор рассматривает древнейшие письменные памятники на фарси и тюркских языках, и характеризует виды письма, которые были приняты у этих племён и народов: руническая орохоненсиская (V–VIII века), уйгурский алфавит (с V века) и арабский алфавит.

Литература XVIII-начала XX веков:
устная поэтическая традиция

В начале этого сравнительно небольшого раздела автор приводит историческую справку, которая призвана обосновать отсутствие у туркмен собственной мощной литературы и культуры в течение длительного периода. Узбеки-шейбаниды завоевали плодородные земли, вытесняя туркмен в степи, в связи с чем "вплоть до предреволюционных лет туркмены жили в условиях патриархально-родового строя" [3,114]. В пределах Туркмении не было ни одного медресе, книги были редкостью; творчество поэтов распространялось устно, как и фольклор; только в конце XIX века в Туркмении и Узбекистане стали публиковаться антологии прославленных поэтов. Говоря о поэзии этого периода, автор находит необходимым вновь оправдывать мусульманские мотивы в ней, в частности, замечая, что низшее духовенство того времени в Туркмении было скорее знахарями, мало отличались от своих соплеменников, и потому "образы "низшей" прослойки духовенства получили положительные оценки в туркменской литературе прошлого" [3,116].

Х. Короглы останавливается на творчестве ряда поэтов данного периода. Он пытается уточнить даты жизни Махтумкули, факты его биографии, и выделяет в его наследии влияние суфизма, а также характеризует стилистические особенности и тематические приоритеты: любовная, патриотическая и философская лирика, дидактика и сатира. Вновь "оправдывая" религиозные мотивы в его поэзии, автор учебника пишет: "шаблонные мистиче-

ские символы религиозного экстаза в его произведениях переходят в настоящее поэтическое творчество, мистика не затеняет прелести его стиха, талант торжествует" [3,127].

Автор останавливается на произведениях ведущих поэтов-лириков XVIII века: Сеидназар Сеиди, Курбандурды Зелили, Мамедвели Кемине, Мырата Талыби. Более подробно освещён вклад в литературу поэтов, прославленных эпическими произведениями: Андалиба, Гурбаналы Магрупи, Шейдаи. Сюжеты и образы написанных ими дастанов и поэм подробно проанализированы. Как и ранее, автор считает необходимым оправдывать или отмечать религиозные настроения, естественные для поэзии периода: "Не находя правильного объяснения "неудобным богу" делам, поэт слепо повторял внушённую религией угрозу светопреставления" [3,162].

Среди поэтов XIX века освещено творчество Молланепеса, не только поэта, но и исполнителя-бахши. Автор подробно останавливается на художественных особенностях его лирики, отмечая творческое обогащение традиционных образов, новаторство формы стиха; описаны основные особенности дастанов поэта. Интересно описание процесса восстановления дастанов авторства Молланепеса на основании сохранившихся устных версий.

Ситуация устного бытования поэтических произведений привела к тому, что, как замечает автор пособия, "В истории туркменской литературы XIX в. известны имена десятков поэтов, о которых мы имеем весьма фрагментарные сведения" [3,172]. Более подробно автор останавливается на фигуре поэта Мискинклыча, "одного из ведущих поэтов туркменской литературы прошлого" [3,176].

Закljučая главу исторической справкой, автор уточняет: к началу XX века собственно туркменский язык был в основном языком бытового общения; в Туркмении не было туркменских школ и не было учебников туркменского языка.

Туркменская
советская литература

Автор вводит принцип периодизации советской туркменской литературы по периодам: становление – 1917–1929, литература 30-х годов, военная литература – 1941–1945 и послевоенная литература; а также отдельно выделяет творчество Берды Кербабаяева.

Автор даёт историческую справку: уже к 1925 году в Туркмении было открыто 508 школ, в 1920 году был начат выпуск первой газеты; все эти факторы привели к повышению роли печатного слова в обществе.

Как литературовед советской эпохи, Халык Короглы весьма высоко оценивал социалистический период истории. Он писал: "Наиболее прославленные поэты XX в. – Байрам-шахир, Кермолла (1872–1934), Молламурт (1879–1930), Дурды Клыч (1876–1950), продолжали традицию лучших представителей туркменской литературы прошлого, а после победы Великой Октябрьской социалистической революции встали на платформу новой власти, активно помогали её становлению" [3,177]. При этом если "дооктябрьское творчество этих поэтов не выходило за пределы давно установленных тем и жанров" [3,178], то после революции он видит их поэзию обновлённой, получившей небывалые импульсы к развитию.

Период становления туркменской советской литературы для автора связан с "формированием нового создания народных бахши" [3,178] и новой тематикой их творчества: воспеванием нового строя, просвещением масс, борьбой против "религиозно-адатных предрассудков", дружбой народов и появлением новых тенденций – поэты и писатели "разоблачали тех, кто мешал строительству нового государства" [3,181].

Принципиально новым героем литературы был объявлен советский человек, и показать его характер "старыми, традиционными формами туркменской литературы было невозможно" [3,181], что привело к внедрению в литературу новых жанров: рассказа, очерка, фельетона, повести, новых видов поэм, а также драматургии и детской литературы. Автор отмечает даты первых появлений новых жанров – "ростков туркменской советской прозы, которая активно проникала во все области жизни народа" [3,181–182]. Вместе с тем Х. Короглы подходит к этим пробам пера объективно, указывая на их дидактичность, схематичность характеров, публицистичность и эстетическую незавершённость.

Как отмечает автор, литература этого периода была злободневна и насыщена новыми темами: обличение знати и духовенства, раскрепощение женщины, борьба с устаревшими традициями – адатами, с привычной оптимной зависимостью, а также интернациональная и индустриальная тематика. Интересно отметить, что автор учебника считал необходимым оправдать малое количество индустриальных произведений тем, что "туркменский рабочий был ещё связан вековыми патриархальными традициями, совмещая работу на заводе с земледелием и скотоводством", а "у поэтов, в свою очередь, не успели сформироваться чёткие представления о том предмете, который они описывали" [3,185].

Туркменская литература в 1930–е годы, по замечанию автора, была отмечена ростом писательского мастерства в области обобщения, типизации, решения социально-этических проблем. Основные темы литературы были продиктованы важнейшими процессами в республике:

развитием промышленности и коллективизацией сельского хозяйства, женским вопросом, а также борьбой с классовым врагом. Судя по тексту главы, произведения этого периода были также дидактичны и служили идеологическим задачам: "Произведения туркменских поэтов и писателей этого периода разъясняли, призывали, агитировали, они помогали забитому в прошлом народу освободиться от вековых традиций, понять, что новый строй стоит на страже интересов простых тружеников" [3,189]. Развивавшиеся драматургия и сценическое искусство также служили агитационным целям.

В этот период развивалась национальная пресса, на туркменский язык была переведена революционная проза А. Фадеева, Д. Фурманова, Н. Островского, и в туркменской литературе также развивалось прозаическое направление. Называя ряд новых имён туркменской литературы, автор подробно останавливается на творчестве некоторых из них. Повесть Аты Ниязова "Последняя ночь" охарактеризована как лучшее прозаическое произведение о туркменской деревне 1930–х годов. Представлены творческие биографии новеллистов-бытописателей Агахана Дурдыева, Нурмурада Сарыханова, прозаика Хаджи Исмаилова, поэта Шалы Кекилова, поэта и драматурга Ходжанепеса Чарыева, а также "одного из основоположников туркменской советской литературы" [3,203] Ораза Тачназарова – партийного деятеля, редактора, поэта. Автор завершил данный раздел главы словами: "Советский человек встаёт перед читателем во всём его духовном величии, раскрывается его индивидуальный мир, его отношение к обществу, быту и труду" [3,211].

Содержание литературы военной поры в Туркмении, по замечанию автора, "всецело определялось теми задачами, которые были выдвинуты справедливой освободительной войной советского народа" [3,211]. Среди авторов патриотической, антифашистской поэзии Х. Короглы называет поэтов Ата Салиха, Кара Сейтлиева, Дурды Халдурды, Рахмета Сейидова. Литературовед отмечает, однако, неправдоподобную основу ряда произведений и излишнюю гиперболизацию в них. В поэме Р. Сейидова "Патриоты" "автор плохо знает военное дело и поэтому иногда, описывая ход военных действий, ставит своих героев в ложные ситуации" [3,215]. Более точно писали о войне поэты-фронтовики Шалы и Аман Кекиловы, прозаики Х. Исмаилов, Н. Сарыханов.

Автор уделяет внимание написанному в военные годы, неоконченному роману Ата Каушутова "Мехри и Вепа", который ознаменовал первую попытку написать реалистический роман на современную тему в рамках туркменской литературы. Как отмечает литературовед, содержание его во многом шаблонно: "Роман написан неровно. В нём присутствует некоторая условность, риторичность описаний" [3,225].

Раздел о литературе военных лет вновь завершается утверждением позитивной роли туркменской литературы: "К достоинствам туркменской литературы военных лет можно отнести тот факт, что она убедительно и наглядно показала величие нашего советского народа, именно дружба народов явилась одним из решающих факторов успешного завершения войны" [3,225].

Литература послевоенного периода характеризуется автором как посвящённая восстановлению хозяйства, созданию правдивых образов строителей социализма.

Автор останавливается на ряде произведений, среди которых роман Ата Кауштуова "Бахар и Хошгельди" (позднее издан под названием "У подножья Копет-Дага") и его повести; поэма Амана Кекилова "Любовь", на стиль которой "большое влияние оказали стихи Пушкина" [3,229] и традиции дастанов. В литературе на индустриальную тему Х. Короглы выделяет повесть Хаджи Исмаилова "Упрямец", поэму "Амбал Аман" Якуба Насырли. Среди произведений на военную тему описаны повесть Р. Таганова "Огулай", рассказ Рахима Эсенова "Письма".

Наибольшим достижением литературы этого периода автор видит разработку историко-революционной темы, что "в свою очередь привело к зарождению большой литературы – романа-эпопеи" [3,233]. В учебнике обстоятельно освещены три романа-эпопеи советских туркменских писателей: "Решающий шаг" Б. Кербабаева, "Судьба" Х. Дерьяева, "Братья" Беки Сейтакова, которые "составляют своего рода историческую трилогию о борьбе с непримиримыми врагами трудового народа" [3,234]. Автор подробно описывает творческую биографию этих писателей и раскрывает художественные особенности их

крупной прозы.

Также автор уделяет большое внимание жизненному пути и творческому наследию поэта и прозаика Чары Аширова, кратко обзореживает развитие драматургии данного периода.

Заключительный раздел главы посвящён творческому пути Берды Кербабаева, которого автор называет одним из выдающихся писателей Туркмении: "В своих произведениях писатель поднимает наиболее важные проблемы действительности и даёт чёткие, сильные, твёрдые характеры" [3,282]. Начав писать как сатирик, Берды Кербабаев опробовал себя и в драматургии, но стал известен как прозаик. Со временем дидактизм и схематичность в его произведениях уступили место эпическому охвату и типизации действительности, что воплотилось в его историческом романе "Решающий шаг", который характеризуется автором учебника как новая веха в истории туркменской литературы.

"Туркменская литература" азербайджанца, профессора Халыка Короглы стала первым, и единственным до нынешнего времени, обобщающим академическим трудом на русском языке, в котором литература братского туркменского народа объединена в единый процесс и проанализирована как развивающееся во времени явление. Несмотря на определенную идеологическую окраску советского литературоведения в целом, данное издание даёт обширную и объективную картину развития туркменской литературы как единого явления, от фольклора до послевоенного периода, и по сей день остаётся востребованным, особо не теряя своей научной ценности и актуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кормилов С.И. К 75-летию Х. Короглы// Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1994. № 4. с.67–68.
2. Короглы Х. Г. Узбекская литература. Москва, Высшая школа, 1976. 302 с.
3. Короглы Х. Г. Туркменская литература. Москва, Высшая школа, 1972. 286 с.
4. Аширов Н. Туркменская советская литература в период Великой Отечественной войны: автореферат диссертации кандидата филологических наук. Ашхабад, 1950. 23 с.; Рахмани Р. Туркменская советская литература предвоенных лет (1938–1941 гг.): автореферат диссертации кандидата филологических наук. Москва, 1955. 14 с.; Шакмурадов Б. Туркменская советская литература в годы довоенных пятилеток (1929–1941 гг.): автореферат диссертации кандидата филологических наук. Ашхабад, 1956. 22 с.
5. Хыдыров Е. М., Ильясов О. Древняя туркменская литература: в 2-х ч. Чарджуу, 1982; Дурдыев К. Очерки из истории туркменской литературы XIX века и начала XX века. Ашхабад, Магарыф, 1987. 280 с.; Атаев Н. Туркменская проза периода развитого социализма. Ашхабад, Ылым, 1981. 259 с.; Очерк истории туркменской советской литературы. Москва, Наука, 1980. 413 с.; История туркменской советской литературы: в 6 тт. Ашхабад, Ылым, 1984.
6. Скосырев П. Г. Туркменская литература: Очерк развития. Москва, Советский писатель, 1945. 155 с.
7. Язымов О., Прошина Г. П., Хонякова Э. В. Туркменская литература: Учебник-хрестоматия для 9–10-х классов школ с русским языком обучения. Ашхабад, Магарыф, 1986. 181 с.
8. Атаев К. Туркменская литература XVIII века. Учебник для филологических факультетов вузов. Ашхабад, Магарыф, 1988.

ТАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ В РЕЧИ МУЖЧИН ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ В ЛЮБВИ (МИКРОСИТУАЦИЯ ОТКАЗА)

THE PROVIDING OF TACTICAL COMMUNICATIONS IN A MAN DECLARATION OF LOVE (A MICROSITUATION OF REFUSAL)

A. Bondarevskaia

Annotation

This article analyzes the dialogues that represent failure in declaration of love. The author describes man protection strategies of his own positive person in a declaration of love. The study is based on the contemporary American film production. The selection of dialogues was carried out by continuous sampling method in which the presence of at least two information – semantic units that implement microsituation failure, a declaration of love and refusal.

Keywords: tactics, Speaker 1, Speaker 2, refusal, positive person.

Бондаревская Алена Викторовна
Санкт–Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Аннотация

В настоящей статье проводится анализ диалогов, репрезентирующих ситуацию отказа при объяснении в любви, описываются стратегии защиты собственного позитивного лица говорящим–мужчиной при объяснении в любви. Источником языкового материала послужила современная американская кинопродукция. Отбор диалогов осуществлялся методом сплошной выборки по принципу наличия в них как минимум двух информационно–смысловых блоков, реализующих микроситуацию отказа, а именно, объяснение в любви и отказ.

Ключевые слова:

Тактика, Говорящий 1, Говорящий 2, отказ, позитивное лицо.

Во второй половине прошлого века, в рамках общей гуманизации науки, в языкознании обозначился процесс перехода к антропологической лингвистике, в частности, возник интерес к изучению системы языка в сфере общения, организации форм межличностного взаимодействия в различных типах диалогического дискурса, среди которых важное место занимает матримонимальный диалогический дискурс является предматримониальный диалогический дискурс, который включает в себя коммуникативные ситуации знакомства, ухаживания и свадьбы. Изучение предматримониального диалогического дискурса позволяет четко представить, как формируются общие представления о браке и семье, ценностные ориентации и установки, процесс поиска и выбора потенциального партнера, проверка отношений между потенциальными супругами и подготовка к браку, а также формирование мотивов, побуждающих вступить в брак с данным партнером.

Д. Л. Колоян рассматривает любовный дискурс, который понимается как область личностно–ориентированной коммуникации между представителями противоположных полов, соотносимой с переживаниями, возникающими под влиянием любовного чувства; целью любовного дискурса является обладание предметом любви и

обретение или поддержание взаимности, целостности и гармонии между коммуникантами. Д. Л. Колоян представляет этот дискурс в рамках полевого подхода как ядро (в которое входят ухаживание, любовная переписка, признание в любви, предложение руки и сердца и т. д.) и периферию (любовная частушка, анекдот и др.) [1].

Одна из актуальных задач описания ситуации ухаживания, или, иными словами, предматримониального диалогического дискурса, состоит в раскрытии приемов речевого воздействия на адресата для достижения говорящим желаемой цели, получения определенного перлокутивного эффекта в коммуникативной ситуации ухаживания.

Ситуация ухаживания является сложной с точки зрения реализации речевых тактик и достижения стратегической цели. В большинстве жизненных ситуаций ухаживания активная сторона должна для достижения своей цели преодолеть некоторое сопротивление другого коммуниканта, убедить, что следование целям первого коммуниканта будет для них обоих одинаково полезно.

Необходимость использования стратегии защиты собственного позитивного лица коммуникантом–мужи-

ной, выступающим в роли Говорящего 1, обусловлена тем обстоятельством, что возможный отказ Говорящего 2 представляет угрозу его позитивному лицу. Защитные тактики применяются с целью компенсировать угрозу позитивному лицу Говорящего 1, а также убедить Говорящего 2 изменить свою позицию, согласиться на предложение Говорящего 1 и ответить на его чувства взаимностью.

Ниже мы приводим наиболее распространенные тактики защиты собственного позитивного лица говорящим-мужчиной при объяснении в любви.

1. Тактика апелляции к положительным качествам Говорящего 1. В рамках данной тактики Говорящий 1 характеризует себя как человека, наделенного рядом положительных характеристик. При этом Говорящий 1 обычно пытается спрогнозировать ментальный образ "идеального мужчины", существующий в картине мира Говорящего 2, и указывает на такие качества собственной личности, которые максимально совпадают с данным предполагаемым образом. Спектр упоминаемых характеристик довольно широк и обусловлен индивидуальными предпочтениями; тем не менее, наиболее частотными являются способность Говорящего 1 удовлетворить эмоциональные, материальные и социальные потребности собеседника, высокий социальный статус и культурный уровень Говорящего 1. Тактика реализуется с помощью перволичных повествовательных предложений с составным именным сказуемым (модель I am + adjective); см. пример №1 или простым глагольным сказуемым (модель I + verb), а также при помощи использования форм простого будущего времени и сослагательного наклонения; см. пример №3.

Mr. Goddard: I know it sounds insane... but I've never felt like this about anybody else before in my life. I'm an intelligent, well-educated man, Tulip... [2].

Forrest: Will you marry me? I'd make a good husband, Jenny [3].

Как показывают приведенные примеры, для данной тактики характерно использование оценочных прилагательных с положительной семантикой (intelligent; well-educated; good). Интересно, что положительная семантика прилагательных также может быть контекстуально обусловленной; см. следующий пример:

Paolo: I'm not gay and I think I'm in love with you [4].

В качестве положительной характеристики Говорящего 1 здесь выступает свойство, обычно не связанное с понятием оценочности. Действительно, прилагательное gay – это фактически терминологическое обозначение сексуальной ориентации. Тем не менее, поскольку коммуниканты отличаются друг от друга по гендерной идентичности, а Говорящий 2 имеет традиционную сексуаль-

ную ориентацию, в данном контексте прилагательное gay приобретает положительный смысл. Тактика реализуется с помощью синтаксической модели "I am not + adjective".

2. Тактика гипотетической трансформации. Говорящий 1 переносит ситуацию объяснения в любви из плоскости реальности в плоскость возможного. Говорящий 1 стремится смягчить ликоущемляющий акт (отказ Говорящего 2), смоделировав нереальную ситуацию, при которой исход беседы мог бы быть положительным для Говорящего 1. При реализации тактики задействуются такие лексико-грамматические средства, как глагольные формы сослагательного наклонения, модальные конструкции, условные предложения, вопросительные предложения, а также модальные наречия perhaps, maybe и т. д. (см. пример №5 и пример № 6).

David: I mean, perhaps, if I hadn't gone to Minsk, things would have worked out for us, and I wouldn't have ruined my career. Or lost that toe to frostbite [5].

Conor: Okay. I have a question. Is there any way we could dial it back to before, when we were just sleeping together, because I don't know, I felt like that gelled [6].

3. Тактика ступенчатого оформления признания или предложения. Говорящий 1 разбивает свое признание или предложение на несколько смысловых блоков, каждый последующий из которых характеризуется постепенным переходом от общего к частному и от более косвенного выражения своих чувств к прямому. При этом Говорящий 1, стремясь нейтрализовать угрозу своему позитивному лицу, "подготавливает почву" для дальнейшего признания. Одновременно Говорящий 1 старается предложить Говорящему 2 как можно больше информации в защиту своего позитивного лица.

Рассмотрим следующий пример:

Evan: Kayleigh... do you ever think about us? I mean, do you ever wonder if things might have been different between us?

Kayleigh: Sure, Evan. You were the first person I really ever cared about.

Evan: I was?

Kayleigh: Yeah. That's why when I was little, I never went to live with my mother.

Evan: I don't get it.

Kayleigh: When... when my folks split up, they gave me and Tommy a choice of who we wanted to live with. And I couldn't stand my dad. But I knew that if I went to move with my mum, I'd never see you again.

Evan: I didn't know that. So you still think about us... together?

Kayleigh: Well, it's crossed my mind from time to time.

Evan: And?

Kayleigh: Well, a lot of things have crossed my mind, Ev. I mean, I could play out the entire movie of our lives in one second. Boom, we

fall in love. We get married. We have kids. Our kids grow old, as do we. Matching burial plots. The whole thing. Plah, it took a lot longer to spit out than to imagine.

Evan: Things like that usually do. So... do you think that it might have worked?

Kayleigh: Yeah. I mean, but that's not how things wound up. I'm with Lenny. Lenny is your friend and... and that's where it ends.

Evan: Well... would it make a difference if I told you that no one could possibly ever love anyone as much as I love you? [7]

На первом этапе (реплика *Kayleigh... do you ever think about us? I mean, do you ever wonder if things might have been different between us?*) Говорящий 1 стремится выяснить, рассматривал ли когда-либо собеседник возможность романтических отношений с ним. Получив утвердительный ответ собеседника, касающийся предыстории его взаимоотношений с Говорящим 1 (*Sure, Evan. You were the first person I really ever cared about; I knew that if I went to move with my mum, I'd never see you again* и т.д.), последний спрашивает, сохранил ли собеседник расположение к нему в настоящий момент времени (*So you still think about us... together?*). После размытого утвердительного ответа (*Well, it's crossed my mind from time to time.*) Говорящий 1 далее настаивает на более подробном и четком ответе (*And?*) Наконец, Говорящий 1 выясняет, насколько велика вероятность возникновения романтических отношений в будущем, имелась ли к ним какая-либо предрасположенность со стороны Говорящего 2 (*do you think that it might have worked?*). Получив отрицательный ответ, Говорящий 1 стремится переубедить собеседника, делая прямое признание в любви. Активное использование Говорящим 1 вопросительных предложений объясняется его стремлением поменяться с собеседником коммуникативными ролями – вынудить Говорящего 2 взять на себя роль признающегося в любви. В случае успешности применения данной тактики Говорящему 1 удалось бы нейтрализовать угрозу собственному позитивному лицу. Однако Говорящий 2 не выражает желания вступить с Говорящим 1 в романтические отношения в рассматриваемый момент времени, и тактика ступенчатого оформления признания в данном случае оказывается неэффективной.

4. Тактика установления причин отказа. В случаях, когда Говорящий 2 не настроен на согласие, Говорящий 1 стремится выяснить у собеседника причины отказа, намереваясь установить факты, которые препятствуют романтическим отношениям коммуникантов. Конечной целью данной тактики является либо согласие с аргументами собеседника, признание их убедительными либо опровержение данных аргументов. Тактика обычно реализуется с помощью прямых речевых актов – интеррогативов; как правило, это специальные вопросы, вводящиеся вопросительными местоимениями и наречиями *why, how, what* и т.д.; см. пример №8 и пример №9.

Howard: Why not, for heaven's sake? [8]

Одним из вариантов данной тактики является апелляция к опыту предшествующего речевого взаимодействия с собеседником. Говорящий 1 пытается представить свое поведение и личность как соответствующие образу "идеального партнера" для Говорящего 2, сведения о содержании которого он получил из анализа предшествующего опыта общения. При апелляции к опыту предшествующего общения характерно употребление форм прошедшего времени, придаточных предложений с временным значением; см. Пример №9.

Bill: What's the matter? A while ago you said I was irresistible. I still am [9].

5. Тактика контраргументации. Говорящий 1 стремится переубедить Говорящего 2, отвергнувшего его предложение, опровергая утверждения, которыми Говорящий 2 аргументирует свой отказ. С помощью этой тактики Говорящий 1 стремится убедить Говорящего 2 согласиться с контраргументами Говорящего 1 и изменить свою точку зрения на ситуацию, то есть ответить Говорящему 1 согласием. Тактика обычно реализуется с помощью отрицательных предложений, опровергающих предыдущее высказывание собеседника; см. пример №10.

Anna: I don't want trouble.

Dan: I'm not trouble. [10]

Тактика также может реализовываться с помощью отсылки указания Говорящим 1 на собственные предшествующие реплики с целью сфокусировать на них внимание Говорящего 2 и подчеркнуть значимость изложенных в них аргументов. Для данного случая характерно использование вопросительных предложений и форм прошедшего времени; см. Пример №11.

Sara: We made a deal, remember? One month. That's it.

Nelson: Did you hear what I said? I said I'm in love with you. I've never said that to anyone, ever [11].

6. Тактика мотивации. Если Говорящий 1 предполагает, что отказ Говорящего 2 обусловлен некими действиями Говорящего 1 в прошлом, то Говорящий 1 может предложить объяснение своим поступкам с целью оправдать собственное поведение; см. примеры № 12, 13, 14. Говорящий 1 также может пользоваться тактикой мотивации в тех случаях, когда стремится объяснить Говорящему 2 причины своего признания или форму, в которой оно сделано; см. примеры № 14, 15. При этом Говорящий 1 зачастую может переносить ответственность за свои ошибки и недостатки на третьих лиц (см. пример №15) или не зависящие от говорящего факторы (например, внешние обстоятельства, судьбу, Бога – см. пример № 12). Основным средством реализации данной тактики выступают повествовательные предложения со сказуемым в форме настоящего и прошедшего времени.

При использовании данной тактики велика вероятность появления в речи Говорящего 1 сложноподчиненных и сложносочиненных предложений с придаточными причины (последние вводятся союзами *because* ['cause], *for* и др.; см. пример № 13), обстоятельств причины (вводятся предлогами *because of*, и др.; см. пример № 14, а также существительных *cause*, *reason* и других лексем, относящихся к лексико-семантическому полю причинности (см. пример № 14).

Miranda: The point is, whether you tried to tell me or not, you tried to pick me up on your honeymoon! Do you know how creepy that is?

Eddie: Yes, I do. I do. It's repulsive, and I owe you a massive apology. But, on the other hand, I'm glad it happened. Look, it's not my fault, the Lord works in mysterious ways. And so, yeah, I screwed up, okay? I got married a week too early. (...)

I can't help it. The heart wants what it wants. [12]

В данном примере Говорящий 1 мотивирует свое поведение, неприемлемое с точки зрения Говорящего 2 (а именно, попытку построить с Говорящим 2 романтические отношения, будучи женатым), перекладывая ответственность за свои поступки на высшие силы (*the Lord works in mysterious ways; The heart wants what it wants*).

Evey: You tortured me. You tortured me. Oh god, why?

V: Because I love you, Evey. Because I wanted to set you free. [13]

Говорящий 1 объясняет свои поступки заботой о Говорящем 2, стремлением помочь ему.

Mike: Phoebe, I love you. I've missed you so much these last few months. And I thought we were apart for a good reason... but then I suddenly realized that there were no reasons good enough to keep me from spending the rest of my life with you. [14]

В данном примере Говорящий 1 объясняет две разные стратегии своего поведения:

а) Мотивирует свое расставание с Говорящим 2 наличием убеждения, что для этого есть веские причины (*I thought we were apart for a good reason*).

б) Объясняет свое неожиданное признание в любви осознанием ложности существовавшего у него убеждения (*but then I suddenly realized that there were no reasons good enough to keep me from spending the rest of my life with you*).

Alfred: I'm in love with you. From the first moment I saw you like in a novel. That's my mother's overblown romantic imagination coming out of me, I suppose. [15]

Говорящий 1 перекладывает вину за чрезмерную эмоциональность своего признания на третье лицо, а именно свою мать.

Ситуация отказа при объяснении в любви представляется проблематичной и потенциально травмирующей для обоих коммуникантов, она связана с угрозой позитивному и негативному лицам, как Говорящего 1, так и Говорящего 2. Собеседники в данной ситуации руководствуются противоположными коммуникативными целями, используя для их достижения разнообразные речевые стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коляян Д.Л. Автореферат, Волгоград, 2006
2. A Wedding, minute 57
3. Forrest Gump, minute 108
4. Love and other disasters, minute 73
5. Friends, season 9, episode 23–24 In Barbados, minute 28
6. He's just not that into you, minute 109
7. The Butterfly Effect, minute 88
8. Aviator, minute 90
9. Days of heaven, minute 46
10. Closer, minute 17
11. Sweet November, minute 97
12. The Heartbreak Kid, minute 97
13. V for Vendetta, minute 76
14. Friends, season 9, episode 23–24 In Barbados, minute 28
15. Legends of the Fall, minute 48

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛЕКСИКИ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

RELIGIOUS THEME CLASSIFICATION VOCABULARY IN DARGIN LANGUAGE

Kh. Guseynova

Annotation

The article analyzes the religious vocabulary in order for its belonging to different thematic groups, in which the words are combined on the basis of common sphere of use. Religious vocabulary takes a great place in the lexical system of the dargin language. The paper highlights ten thematic groups of religious vocabulary, gives the semantic characteristic of the words borrowed from the Arabic and other languages.

Keywords: Dargin language, thematic classification, thematic group, borrowing, vocabulary, semantic, religious lexicon.

Гусейнова Ханум Курбановна

*Ассистент каф. иностранных
и латинского языков, Дагестанская
государственная мед. академия*

Аннотация

В статье проводится анализ религиозной лексики на предмет ее принадлежности к различным тематическим группам, в которых слова объединяются на основе общности сферы употребления. Религиозная лексика занимает достаточно большое место в лексической системе даргинского языка. В работе выделяются десять тематических групп религиозной лексики, дана семантическая характеристика словам, заимствованным из арабского и других языков.

Ключевые слова:

Даргинский язык, тематическая классификация, тематическая группа, заимствование, лексика, семантика, религиозная лексика.

Развитие языка тесно связано с развитием материальной и духовной культуры народа – его носителя. Самобытность национальной культуры, отражённой в языке, наиболее ярко проявляется в лексике, в том числе и религиозной. Религиозная лексика, являясь частью национального своеобразия любого народа, образует большой культурный пласт и в силу определённой устойчивости религиозного сознания людей наиболее полно отражает ее проявление в жизни общества.

Одним из основных признаков лексики является ее системность, по этому анализируемые единицы даргинской религиозной лексики находятся в определенной взаимосвязи, которая в первую очередь проявляется на семантическом уровне языка. Эта взаимосвязь наиболее четко видна в рамках тематических групп, в которых объединяются слова на основе общности сферы употребления.

В этой связи Е.В. Опельбаум отмечал, что тематическая классификация дает возможность ответить на вопросы "о сферах воздействия языка-источника на заимствующий язык, о характере и областях употребления заимствований, об уровне знаний реалий носителей заимствующего языка, о наиболее вероятных источниках заимствования, принадлежащих к одной и той же тематической группе, о количественном соотношении исконных и иноязычных слов, объединенных одной и той же темой" [5, с. 28].

Ниже приводится тематическая классификация, в которой мы попытались представить наиболее употребительную религиозную лексику даргинского языка.

1. Названия "светлых" сверхъестественных (созидающих) сил:

аллагъ 'аллах, бог' < араб. 'allah. Присутствует во всех кавказских языках, ср.: авар., лак., лезг., таб. аллагъ, агул., чеч. аллахI, абх., абаз., убых. алахъ, адыгск. алыхъ/алахъ [6, с. 65; 3, с. 62].

халикъ 'создатель, творец' < араб. haliq. Лексема арабского происхождения, один из вариантов именованья Аллаха. Встречается в ряде дагестанских языков: авар. халикъ, лак., лезг., табас. халикъ;

идбаг 'посланник божий, пророк'. По мнению И.Х. Абдуллаева, это один из древнейших доисламских религиозных терминов, не находящийся в восточных языках своего этимона [2, с. 339–448];

иварак (дарг.) 'пророк' < ср.-перс. arorak. Лексема иранского происхождения встречается и в аваро-андоцезских языках авар., авх., кар., бежт., хвар., гунз., цез. аварак, тинд. аварага;

хлурулгин 'гурия, райская дева' < араб. 'uriyya[t]. Слово вошло во многие европейские и восточные языки: авар. хлурулгин, лак. хлуруэн, лезг. гьури, чеч. хлуьрлала, инг. фу-ралаIа и др.

2. Названия "темных" сверхъестественных сил:

глизраил 'ангел смерти' < араб. 'izra'il. Ср.: авар. глизра-

ил, лак. эз'рияил, лезг., агул. азраил, таб. аьзраал, буд. из-ревил, рут. гъазрийт, уд. аз'рейил, гъаьзрейил 'ангел смерти', чеч., инг. азраил–малайк [3, с. 63];

илбис 'чёрт, дьявол, демон' < араб. 'iblis. Ср.: авар., чам., арч., бежт. илбис лезг., таб., агул., рут., цез., иблис, чеч., инг. йилбаз;

шайтан 'чёрт, бес, сатана' < араб. say'an. Лексема встречается во всех восточнокавказских языках: авар., шайтан, год., чам. щайтан, лак. щяйтлан, лезг., таб., арч. шейтан, агул., уд. шейтан, рут., буд. шийтан, чеч., инг. шайтла;

жинд 'джин, дух' < араб. jinn. Лексема арабского происхождения присутствует во всех дагестанских языках: авар. жен, бежт., лак., лезг., таб., арч. жин, агул., рут., буд. джин, цез. жинаби, чам. джинабе;

дажжал 'антихрист' < араб. dajjal. Ср.: авар. тажал, бежт., цез. дажал, чеч., инг. дожал, лезг. дажал и др.

3. Мифологические персонажи, потусторонние существа:

тулпар 'крылатый конь' < кум. тулпар. Ср. авар., тинд. тулпар Тюркский сказочный персонаж, встречается во многих северокавказских. Часто встречается как мужское имя собственное. Подробнее об этом термине в языках Северного Кавказа см.: [1, с. 19–36];

буракъ 'крылатый конь' (в мусульманской мифологии крылатый конь с лицом человека и павлиньим хвостом) < араб. buraq. Ср.: авар. бу'ракъ, лезг. бурак, чеч., инг. буракъ и др.

4. Названия событий, связанных с потусторонним миром:

ахират 'загробный мир' < араб. 'ahira[t]. Ср.: авар, лак., агул, ахи'рат, буд. ахырат, лезг. эхират, рут. эхирет, чеч. эхарт, инг. аьхарте, абх. ахьарат, адыг. ахьрэт, убых. ахьрет, абаз. ахьрат [6, с. 65; 3, с. 62];

къияма 'судный день' < араб. qiyamat. В ряде языков употребляется в сочетании 'судный день': авар, къияма–себ къо, цез. къийамаса гъуди, лак. къиямасса къини, лезг., агул., рут. къиямат, чеч., инг. къематде;

алжана 'рай' < араб. 'aljanna. В дагестанских языках данный термин существует в двух формах: первая форма включает арабский артикль 'al и встречается в языках северного ареала: авар. алжан, галжан, гин., чам. галжан, тинд. глажан, ахв., ажана лак. алжан. Вторая форма без ар'тикла встречается в языках южного ареала: лезг., таб. женнет, агул. джаннат, буд., удин., хин. джаьннаьт;

сират 'мост над преисподней' < араб. 'ira'. Ср.: авар., бежт., гин. сиратI, тинд. сиратилла, ахв. сиратIеликьира и др.

5. Основные богословские термины:

капарат 'искупление' < араб. kafara[t]. Ср.: авар. капарат, лезг. кафарат 'искупление', тинд. капарата, кар. кабарат, ахв. капарат;е;

тарикият 'тарикат' (религиозное учение) < араб.

'arika[t]. Ср.: авар., кар., лезг. тарикият, тинд. тарики, ахв. тарикиате, чеч. тарикият, инг. тарикият;

вирд 'заповедь' < араб. wird. Лексема, аналогичная даргинской, представлена и в других нахско–дагестанских языках: авар., цез. бежт. лак., лезг., агул., чеч., инг. вирд;

дин 'вера, религия' < араб. din < ср.–перс. den. Через арабское по'средство слово проникло в большинство кавказских языков, ср.: абх. а'дин, абаз., адыг., кабар. дин., убых. дын [6, с. 150–151; 4, с. 258–259]; авар., лак., лезг., агул., рут., таб., чеч., инг. дин, ахв., кар. дини [3, с. 63; 7, с. 70] и др.

6. Названия духовных лиц, людей по их отношению к вере:

бусурман 'мусульманин' < араб. muslim. Ср.: авар., цез., бусурман, бежт., гунз., гин., кар. бусурбан, чам. бусурманли, лезг., таб., агул., рут. мусурман, буд. мысырман, арч. пуссурман, чеч., инг. бусалба;

шайх 'шейх, духовный наставник' < араб. sayh. Ср.: авар., чеч., инг. шайх, кар. шейх, тинд. щахи, лезг., рут., агул., арч. шейх, таб. ших 'свя'той';

къади 'кадий, шариатский судья' < араб. qa'in. Ср.: авар., бежт., цез., чам., лак. къади, чеч. къеда, инг. къаьда, лезг., таб., агул., рут., буд. къази, хин. къазы 'кадий';

капур 'безбожник'; 'иноверец, гяур' < араб. kafir. Ср.: авар., чам. капураб, цез., бежт. капур, лак. чапурсса, арч. калпуr, ахв. кагьурекIва, чеч. копаркерста, таб. кяфир, лезг., агул., рут. кафир и др.

7. Лексика, связанная с обозначением религиозных обрядов:

зикру 'зикр' (моление, заключающееся в ритуальном поминании Аллаха) < араб. zikr. Ср.: авар., арч., чам. зикру, цез. зикру, бежт. зикро, лак., агул. зикри, лезг., таб., буд. зикир, рут. зыкыр, чеч. дзуйкар, инг. зикар;

салат 'молитва' < араб. 'alat. Ср.: чеч. салт, лак. ссалахI, лезг., рут. салат;

сужда 'молитва' < араб. sajda[t]. Ср.: авар., арч., бежт. чам., цез., лак. сужда, лезг., таб., буд. сажда;

къибла 'кибла' (сторона, к которой обращаются мусульмане во время молитвы) < араб. qibla[t]. Ср.: авар. къибла, тинд., гин. къилма, карат. къибла, чам. къелма, цез., бежт. кытма, лак., къилва, лезг. къибле, таб. къибла, хин. къубла, чеч. къилб и др.

8. Лексика, обозначающая процессы, связанные с религиозными предписаниями или воззрениями:

шаригIят 'шариат' (свод мусульманских законов) < араб. shari'a[t]. Ср.: авар. шаригIат, кар. шаргIе, ахв. шаргIи, чам. шаргI, беж. шариият, лак. шариаьт, лезг. шариат, хин. шаьраьгIаьт, чеч. шарI, инг. шарIат;

закат 'закат' (доля урожая, выделенная в пользу бедных мусульман) < араб. zaka[t]. Ср.: авар., чам., кар. закат, тинд. заката, гин. за'кагIат, бежт. закаьт, арч. ссакат, лезг., таб., буд., агул., чеч. закат, инг. загат;

ляг'нат (няг'на) 'проклятие' < араб. la'na[t]. Ср.: авар. наг'ана, бажт. наъаънаъ, год. наъана, лак. нааъна, лезг. лянет, таб. нянат, рут. на'гынет, буд. лаг'нат, арч. наг'на, хин. наъглаът, чеч., инг. наг'алт;

магъар 'брак' (по шариату с заключением брачного договора) < араб. mahḡ. Ср.: авар. магъари, чам., цез., бажт., лак., лез. магъар, чеч. махъар.

9. Названия предметов, строений и сооружений культового и обрядового назначения и их частей:

субх'ян 'чётки' < араб. subḡa[t]. В языках южного ареала бытует другое название чётки: лезг. теспягъ, таб. тяс-пигъ, буд. теспегъ, хин. таъзбаъх' 'четки' от арабского tas-bih;

гъайкар амулет, талисман < араб. ḡaykal. В ряде дагестанских языков функционирует другое арабское слово со значением 'амулет': авар., чам., бажт., рут. сабаб 'амулет' от араб. sabab;

капан саван < араб. kafan. Ср.: лезг., таб., рут. кафан, хин. гафан.

10. Названия религиозных текстов:

Къуръан 'коран' < араб. 'al'qur'an. В других нахско-дагестанских языках: авар., бажт., лезг. къуръан, чам. къо-

ран, таб., буд. къуръан, рут. къуран, къуръан, лак., агул, къуран, арч. к'лурум, чеч. къур'ан, инг. къор'ла;

жуз 'одна тридцатая часть корана' < араб. juz'. Из других нахско-дагестанских языков можно отметить: авар., бажт. жуз, багв. жуж, чам., рут., чеч. джуз [3, с. 96];

аят 'стих корана' < араб. 'aya[t]. Ср. в других восточно-кавказских языках: авар., лезг., таб., агул., лак. аят, бажт. айят чеч. аит, инг. аит;

инжил 'евангелие' < араб. 'injil. Ср.: авар., цез., гин., тинд., лак., лезг., таб., чеч., инг. инжил, чам. ижил и др.

Таким образом, можно констатировать, что исламская религиозная лексика занимает значительное место в лексической системе даргинского языка. Как и в любом другом дагестанском языке, она сформировалась как средствами собственного словарного фонда, семантической трансформацией исконных слов, так и заимствованием лексем из других языков. В количественном отношении в лексической системе даргинского языка религиозная лексика представлена в основном словами арабской этимологии. Кроме того фонетический облик исследуемых словарных единиц также свидетельствует о том, заимствованная религиозная лексика прочно адаптировалась в даргинском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев И.Х. Тюркский зооним Тулпар на Северном Кавказе // Тюркско-дагестанские языковые контакты (Исследования и материалы). Махачкала, 1982. – С. 19–36.
2. Абдуллаев И.Х. К истории названий пророка в дагестанских языках // Этимология. М., 1970. – С. 339–448.
3. Забитов С.М. Арабизмы в лексике восточнокавказских языков. М., 2001. – 219 с.
4. Климов Г.А., Халилов М.Ш. Словарь кавказских языков. Сопоставление основной лексики. М., 2003. – 511 с.
5. Опельбаум Е.В. Восточнославянские лексические элементы в немецком языке. Киев: Наукова Думка, 1971. – 268 с.
6. Шагиров А.К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. М.: Наука, 1977. Т. 1. (А–Н). – 292 с.
7. Эфендиев И.И. Словарь нахско-дагестанских языков: сопоставление иранских заимствований. Махачкала, 2010. – 164 с.

© Х.К. Гусейнова, (israf@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».



ИСТОЧНИКИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОПОЛНЕНИЯ АВАРСКИХ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

SOURCES OF FORMATION AND WAYS OF SUPPLEMENT AVARIAN SOCIAL AND POLITICAL TERMS

E. Imanmagomedova

Annotation

This article deals with the analysis of sources of supplement and ways of formation of social and political terminology in Avarian language. The research has shown that one of productive ways of formation of social and political terms in Avarian language is suffixal word-formation. To internal means of formation terminological vocabulary it is possible to add a semantic way also at which under the certain conditions the lexical unit has a special terminological value.

Keywords: term, terminology, social and political, Avarian, borrowing, word-formation, suffix.

Иманмагомедова Эльмира Алиевна
Ассистент каф. иностранных
и латинского языков, Дагестанская
государственная медицинская
академия

Аннотация

В статье проводится анализ источников пополнения и способов образования общественно-политической терминологии в аварском языке. Исследование показало, что одним из продуктивных способов образования общественно-политических терминов в аварском языке является суффиксальное словообразование. К внутренним средствам образования терминологической лексики можно также отнести семантический способ, при котором у лексической единицы при определенных условиях появляется специальное терминологическое значение.

Ключевые слова:

Термин, терминология, общественно-политический, аварский, заимствование, словообразование, суффикс.

История развития терминологии любого национального языка, в том числе и терминологии общественно-политической определяется, прежде всего, важностью, насущной необходимостью развития терминологических систем тех или иных отраслей знания, производства, социальной и культурной жизни. Проблемы изучения источников пополнения общественно-политической терминологии, а также словообразовательных механизмов, применяемых при ее создании, имеет важное самостоятельное значение. В то же время эти два аспекта терминообразования взаимосвязаны и взаимообусловлены, что и объясняет их дальнейшее совместное рассмотрение в нашей работе.

Общественно-политическая терминология, как и лексические единицы языка в целом, могут образовываться как за счет собственных внутренних языковых ресурсов, так и за счет иноязычных заимствований. На развитие общественно-политической терминологии аварского языка на современном этапе его развития большое влияние оказывает русский язык. В более раннюю эпоху основным источником внешних заимствований терминологической лексики был арабский язык (в незначительной степени иранские и тюркские языки).

Анализ терминологической лексики аварского языка с учетом источников ее формирования дает нам возмож-

ность констатировать, что в настоящее время аварский язык пополняется новой терминологией при помощи как готовых терминов, так и терминов, созданных средствами самого аварского языка.

Подавляющее большинство готовых терминов – это заимствования из других языков (как правило, из русского или из западноевропейских языков через посредство русского), другой источник пополнения – словообразующие возможности самого языка, который, мобилизуясь, работает над терминообразованием.

Важнейшим источником образования новых терминологических единиц, обогащения лексического фонда в целом и модернизации отдельных терминологических систем национального языка является исконный словарный фонд данного языка. В данном случае используются имеющиеся в этом языке готовые словообразовательные модели, в то время как при использовании иноязычных терминов могут возникать ряд трудностей как в плане словообразования, так и в плане семантики.

Образование новых терминов в языке не может сводиться к простому калькированию отдельных терминов из других языков. Это созидательный процесс, в ходе которого осуществляется подбор соответствующего языкового средства выражения какого-либо нового понятия.

К внутренним средствам образования терминологической лексики можно отнести семантический способ. "Семантический способ создания термина (семантическое терминопобразование) – это появление у лексической единицы определенного естественного языка специального значения, которое является понятием в системе понятий определенной специальной области знаний или деятельности" [2, с. 31].

Так, в аварском языке слово арабского происхождения *гъижра* первоначально было исключительно религиозным термином со значением 'переселение пророка Мухаммада из Мекки в Медину', однако впоследствии в результате семантического развития данное слово приобрело дополнительное значение 'переселение, переход (на другое место)', напр.:

Дагъабниги бажари бугев чи гъезул, гъижра гъабун, Турциялда ва Иорданиялда ана (Ас–Салам 15.08.2012) 'Тот, кто смог, совершил переезд в Турцию и Иорданию'.

Другой аварский термин арабского происхождения *гайиб*, имевший первоначальные значения 'порицание'; 'недостаток' в результате семантического расширения приобрел в аварском языке дополнительные терминологические значения 'стыд, позор'; 'вина', напр.:

Дир васасул сундульниги гайиб батани – гъабе гъесие тамихI, гъелда дандечIарай гIадан дун гIуро (Эркенли Радио) 'Если у моего сына есть вина хоть в чем-нибудь, то накажите его, я не против'.

Заемствованный арабский термин *харж*, помимо первоначального значения 'расход, издержки, трата, затраты' в аварском языке также получил новое терминологическое значение 'жалованье', 'зарботная плата', напр.: Казаказе къезе буго Олимпиадаялда хIалтIулел полициязе къолеб гIанасеб харж ва гъеб бацIальize буго 25 азарго гъурцида (Эркенли Радио) 'Казакам дадут зарплату такую же, как и полицейским, работающим на Олимпиаде, и она будет равняться 25 тысячам рублей'.

Еще одним примером образования нового общественно-политического термина в аварском языке является появление у арабского слова *ихтияр* с исходным значением 'выбор, добрая воля' нового терминологического значения 'право', 'разрешение', напр.: ЧIухIизе ихтияр къей гуребги, цIараль мисалги бихъизабула (Миллат, 2012) 'Имя дает право не только для гордости и красоты, оно показывает еще пример'.

К семантическому терминопобразованию можно отнести и появление в аварском языке в слове *магъари* помимо существующего ранее значения 'калым, выкуп' нового значения 'акт бракосочетания', напр.: Цогиги эз абулеб

буго, чIужу ячунеб мехаль, магъари лъезе ккеларин, жалго кIиялго рекъани гIелин абун (Т. Ахмедзиявдинов) 'Еще они говорят, что не обязателен обряд бракосочетания, достаточно согласия двух брачующихся'.

Важное место в образовании общественно-политической терминологии аварского языка принадлежит собственным словообразовательным средствам, поэтому вторым достаточно распространенным способом образования терминологических слов является суффиксация. Как известно, среди способов словообразования в аварском языке преобладает суффиксальный способ, основосложение, субстантивация прилагательного и причастия, аблаутное чередование и калькирование [3, с. 56].

В случае если в словарном составе данного языка нет готовых терминов, новые терминологические единицы могут создаваться путем присоединения соответствующих аффиксов к исконным корням. При образовании аварской терминологической лексики действуют те же законы, что и во всей аварской словообразовательной системе, но в отличие от других тематических пластов, в общественно-политической сфере существуют определенные словообразовательные элементы, которым отдается основное предпочтение.

В аварском языке одним из источников образования общественно-политических терминов, обозначающих названия лиц, в определенной степени могут служить суффиксы как исконные, так и заимствованные. К наиболее продуктивным из них можно отнести именные суффиксы *-хъан*, *-гъан* и *чи* (жен. *-ч/ужу*).

С помощью именного суффикса *-хъан*, присоединяемого к косвенной основе имен и наречий, образуются многочисленные названия лиц, напр.:

рагъухъан 'солдат, воин' < рагъ 'война', 'битва': БитIараб буго, – ян абун жинцаго жиндаго гIадин ахирги Хасбулатица, – Шамил цIакъав рагъухъан вукIун вуго (А. Тагиров) 'Правильно, сказал как-бы про себя Хасбулат – Шамиль, оказывается, был сильным воином';

гъавудухъан 'работающий человек'; 'работник, труженик' < гъавуди 'труд'; 'работа': На буго гъавудухъан, гъелдаса нахъа кколаро цIунцIраги (Р.) 'Пчела – труженица, и муравей не уступает ей';

цевехъан 'передовик', 'лидер' < це(б)е 'вперед': Гъезда гъорлъе ккечIого хутIичIо жигарав хIаракатчи, динияв цевехъан, гIалим, шагир Игъалиса Чупалавги (Ас–Салам, 04.10.2012) 'К ним примкнулся передовик, религиозный лидер, ученый, поэт Чупалав из Игали';

хъвадарухъан 'писатель' < хъвадаризе 'писать': Барсов абун вуго ЦIунтIаса цо хъвадарухъан, дуда лъала гъов (Миллат, 2012) 'В Цунте есть писатель Барсов, ты его знаешь'.

При помощи суффикса –гъан, присоединяемого к ко-
свенной и реже прямой основе имен, напр.:

бетлергъан ‘собственник, владелец, хозяин’ < бетлер
‘голова’: Гъез гъабизе буго "Черновик" газеталъул
бетлергъан Хлажимурад Камалов чъаялъул цех–рех
(Миллат 2012) ‘Они проведут следствие по поводу убий-
ства Гаджимурада Камалова – собственника газеты
"Черновик"’;

богогъан ‘повар, кашевар’ < бог ‘ужин’: Дие гъаниб
рехсей гъабизе бокъун буго богогъан Марзигат Ибраги-
мовалъул (Гумбет. Гумбет районалъул газета) ‘Я здесь хо-
чу упомянуть повара Марзигат Ибрагимову’;

гъабигъан ‘мельник’ < гъобо ‘мельница’: Ахирги кинаб-
го биччларав гъабигъанас, дур глац босарав чи дун гуро,
дун гъабигъан вуго, – ян абунила (Ахихъан. Унсоколо рай-
оналъул газета) ‘В конце концов, мельник, который все
понял, сказал, – я мельник, я твои деньги не брал’;

палигъан ‘гадалка’ < пал ‘гадание’: Палигъаналь абуна
дир халатаб глурмо буклине бугин (Р) ‘Гадалка нагадала
мне длинную жизнь’.

При помощи суффикса –чи, присоединяемого к пря-
мой основе существительных и к прилагательным, напр.:

кумекчи ‘помощник’ < кумек ‘помощь, содействие’: Ра-
лел баклазда 1000 гъуруц къоялъе къун кумекчи цоларо
(Миллат 22.02.2012) ‘На стройках даже за 1000 рублей
в день помощника не найти’;

хъулухъчи ‘служащий, работник’ < хъулухъ ‘служба, ра-
бота’: Гъедиглан глебеде витлун клальазе бегъиларо клудияв
хъулухъчи (Г.Цадаса) ‘Так прямолинейно не должен был
говорить большой работник’;

шагъарчи ‘горожанин’ < шагъар ‘город’: Нижехъе ро-
сулъе вачлана голохъанав шагъарчи (Р.) ‘К нам в село
приехал молодой горожанин’;

илхъичи ‘табунщик’ < илхъи ‘табун’: Дир клудада илхъи-
чи и вуго (Р.) ‘Мой дедушка табунщик’.

Все указанные суффиксы относятся к разряду иско-
нных в аварском языке, однако относительно суффикса –
чи в специальной литературе можно найти следующую
его характеристику: "... на стыке аварско–кумыкских язы-

ковых контактов в аварском языке возник гибридный по
своему генезису способ словообразования, он включает
в себя, с одной стороны, исконно аварский способ сло-
восложения, где вторым компонентом выступает чи ‘че-
ловек’, “мужчина”, члужу ‘женщина’, с другой – новообра-
зования с заимствованным кумыкским суффиксом –чи,
но подчиненным парадигме аварского существительного
чи ‘человек’, ‘мужчина’ [1, с. 52].

Суффикс тюркского происхождения –чи в приведен-
ных примерах был заимствован вместе с иноязычными
словами и практически не встречается в производных
лексемах исконно аварского происхождения. В связи с
этим Э. Хауген отмечает, что "производные и сложные
слова могут заимствоваться целиком, но лишь в очень
редких случаях заимствованные суффиксы становятся
впоследствии продуктивными. Суффиксы родного языка
могут легко присоединяться к иностранным основам, но
не наоборот. Исследователь считает, что это связано с
тем, что суффиксы представляют собой часть хорошо
знакомой структуры родного языка [4, с. 373].

Источники пополнения и способы образования тер-
минов соответствуют тем историческим условиям, в ко-
торых данные процессы протекают. В разные периоды
развития языка на первый план могут выступать различ-
ные способы образования терминологической лексики, а
также использоваться различные их источники. Как по-
казывает анализ, одним из главных источников образо-
вания и пополнения общественно–политических терми-
нов аварского языка являются как его внутренние ресур-
сы, так и значительное использование заимствованного
фонда.

Итак, общественно–политические термины могут слу-
жить одним из источников изучения становления и раз-
вития терминологии в аварском языке. Результаты опи-
сания способов и моделей терминообразования могут
быть полезными для лингвистического описания терми-
носистем смежных наук в целях выявления их общности и
различий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джидалаев Н.С., Алиханов С.З. Генезис аварского словообразовательного элемента –чи // Тюркско–дагестанские языковые контакты. Махачкала, 1985. – С. 43–53.
2. Лейчик В.М. Предмет, методы и структура терминоведения: Автореф. дис... докт. филол. наук. М., 1989. – 47 с.
3. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала, 1981. – 160 с.
4. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. Вып. 6, М., 1972. – С. 344–382.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ЧТЕНИЯ ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА "МЕТЕЛЬ" В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИКИ "НАПРАВЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ")

INTERACTIVE METHODS OF READING
THE STORY OF A.S. PUSHKIN
"BLIZZARD" IN FOREIGN AUDIENCE
(THE TECHNIQUE "THE DIRECTED READING")

*N. Kargina
O. Fisenko*

Annotation

There is description the linguo-didactic opportunities of technique "the directed reading" when training in Russian as foreign are considered (the example of A.S. Pushkin's story "Blizzard"). This interactive method can be used during the organization of educational process within a course of home reading and linguistic commenting of the literary text.

Keywords: Russian as foreign, interactive methods of training, the technique "the directed reading", A.S. Pushkin's story "Blizzard".

Каргина Наталья Вячеславовна

*К.псих.н., доцент, доцент
каф. психологии и педагогики
филологического факультета РУДН*

Фисенко Ольга Сергеевна

*К.филол.н., доцент
каф. русского языка и методики
его преподавания, РУДН*

Аннотация

В статье на примере повести А.С. Пушкина "Метель" рассматриваются лингводидактические возможности техники "направленное чтение" при обучения русскому языку как иностранному. Данный интерактивный метод можно использовать при организации учебного процесса в рамках курсов домашнего чтения и лингвистического комментированного художественного текста.

Ключевые слова:

Русский язык как иностранный, интерактивные методы обучения, техника "направленное чтение", повесть А.С. Пушкина "Метель".

1. Введение

Включение в учебный процесс интерактивных методов обучения является обязательным требованием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Не исключением в этом стала система подготовки иностранных студентов. Интерактивные методы обучения, используемые на практических занятиях, позволяют студентам-иностранцам в более живой непринужденной обстановке в процессе естественной коммуникации овладевать русским языком [2]. Задача преподавателя состоит в том, чтобы выбрать наиболее оптимальные методы, приемы и техники. Продуктивным учебный процесс делает установка на развитие познавательной деятельности студентов, их интеллектуальной состоятельности, позволяющей создать базу для работы по решению проблем после окончания обучения.

2. Постановка проблемы

В данной работе на примере повести А.С. Пушкина "Метель" рассмотрены лингводидактические возможности интерактивной техники "направленное чтение". Выбор данного произведения не случаен. На занятиях по РКИ данное произведение или его фрагменты препода-

ватели-русисты часто читают совместно со студентами в рамках домашнего чтения, лингвистического комментирования художественного текста. Благодаря использованию техники "направленное чтение", в группах иностранных студентов, смешанных в языковом отношении, овладение языковой компетенцией осуществляется быстрее. Студенты-иностранцы учатся не только говорить на русском языке, но и слушать других. Условием эффективности учебного процесса является реализация постоянно действующих методических принципов: лингвистических (системность, концентризм, разграничение явлений на уровне языка и речи, функциональность, стилистическая дифференциация, минимизация, ситуативно-тематическая организация материала, изучение лексики и грамматики на синтаксической основе), дидактических (сознательность, наглядность, прочность, доступность, посильность, систематичность и последовательность, активность, коллективность, проблемность, развивающее обучение, креативность), психологических (мотивация, поэтапное формирование знаний, навыков, умений, учет индивидуально-психологических особенностей учащегося), методических (коммуникативность, учет особенностей родного языка, комплексность, устное опережение, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности) [3: с. 117].

В результате работы над текстом по технике "направ-

ленное чтение" студенты приобретают языковые навыки и коммуникативно-речевые умения, на основе которых у них вырабатывается коммуникативная компетенция в социально-культурной и учебно-научной сферах общения.

3. Методика работы с текстом

Целью интерактивной техники является диалоговое обучение, предполагающее взаимодействие между студентом и преподавателем, между студентами.

Техника "направленное чтение" была представлена нами в учебном пособии "Лингвистическое комментирование повести А.С. Пушкина "Метель" (II сертификационный уровень)" под общей редакцией О.С. Фисенко [2014]. Ее использование на занятиях по РКИ способствует формированию интереса к чтению художественного произведения.

Весь текст повести А.С. Пушкина "Метель" разбит на 20 логических частей (остановок) [1], каждая из которых заканчивается на интригующем моменте. У каждого студента на парте помимо текста повести должен быть чистый листок бумаги. Студентам дается установка: прикрыть текст белым листом бумаги и читать повесть только по команде преподавателя. Так как данная методика адаптирована для студентов, имеющих знания в области русского языка на II сертификационном уровне, преподаватель предлагает им вдумчивое чтение про себя. После прочтения текста рекомендуется отложить текст. По тому, как студенты поднимут свои глаза от текста, преподаватель может судить о готовности аудитории к дальнейшей работе над текстом. В некоторых случаях возможно чтение фрагментов повести студентами вслух.

Вызовом к прочтению текста служит вопрос, направленный на развитие критического мышления: "Как Вы думаете, о чем пойдет речь в произведении под названием "Метель"? Преподаватель выступает в роли "сборщика информации": внимательно выслушивает все ответы, не отвергая ни одно из предложенных мнений.

Затем идет чтение текста и работа над вопросами к каждой части. На этом этапе происходит осмысление текста и размышление о прочитанном. Последний вопрос к каждой части: "Как Вы думаете, что произойдет дальше"? служит вызовом к другой части.

Рассмотрим некоторые этапы работы над текстом.

Вначале студенты знакомятся с эпиграфом к повести А.С. Пушкина "Метель". Им предлагается выделить главные, несущие основную нагрузку слова; подумать над тем, какую мысль выражает эпиграф; найти в тексте эпиграфа символы, которые предвещают печальные, трагические события. Необходимо установить связь с родной для студентов лингвокультурой посредством вопросов:

Назовите символы Вашей родной культуры, которые предсказывают трагические события?, Какие символы русской культуры совпадают с символами Вашей культуры?

По возможности надо дать возможность высказаться каждому студенту.

После того, как работа над эпиграфом будет закончена, следует вызов: Как Вы думаете, о чем пойдет речь дальше?

Уже на этом этапе необходимо продемонстрировать студентам то, что принимается любое мнение. Неправильных ответов нет.

Далее следует чтение текста до "Остановки 2". Материал следует подавать одновременно с лексикой, которая может вызвать затруднения. Подобная подача материала позволит сэкономить время на поиски значения слова в словарях.

Например:

ОСТАНОВКА 2.	
<p>В конце 1811 года, в эпоху нам достопамятную, жил в своем поместье Ненарадове добрый Гаврила Гаврилович Р***. Он славился во всей округе гостеприимством и радушием; соседи поминутно ездили к нему поесть, попить, поиграть по пяти копеек в бостон с его женою, Прасковьей Петровною, а некоторые для того, чтоб поглядеть на дочку их, Марью Гавриловну, стройную, бледную и семнадцатилетнюю девицу. Она считалась богатой невестою, и многие прочили ее за себя или за сыновей.</p>	<p><i>Достопамятный</i> - замечательный, достойный памяти; хорошо запомнившийся. <i>Поместье</i> - земельное владение помещика. <i>Радушие</i> - сердечное, ласковое отношение, соединенное с гостеприимством, с готовностью помочь, оказать услугу. <i>Бостон</i> - старинная карточная игра. <i>Прочить</i> - предназначать в мужа, жены.</p>

После чтения фрагмента текста студентам предлагается ответить на вопросы по тексту. На этом этапе, с одной стороны, осуществляется проверка степени усвоения материала студентами, а с другой, простые легкие вопросы способствуют включению студентов в учебный процесс. Задача педагога – нацелить студентов на полные, неоднозначные ответы, которые направлены на коммуникативный уровень владения языком. К вышепредставленному фрагменту можно задавать следующие вопросы:

К какому времени относятся события, описанные в повести?; Как зовут помещика, жившего в Ненарадове?; Почему эпоха названа достопамятной?; Где жил Гаврила Гаврилович?; Какое историческое событие произошло в России в 1812 году?; Как автор характеризует Гаврилу Гавриловича?; Чем славился Гаврила Гаврилович во всей округе?; Зачем к Гавриле Гавриловичу ездили соседи?; Как звали дочь Гаврилы Гавриловича?; Сколько лет Марье Гавриловне?; Почему Марья Гавриловна была желанной невестой?

Затем студентам предлагается выполнить задания.

Например:

1. Какое прилагательное использует автор при описании Гаврилы Гавриловича?
2. Подберите к слову славиться синоним.
3. Подберите синоним к слову поминутно.
4. Найдите в тексте прилагательные, которые характеризуют Марию Гавриловну?

Заканчивается работа вызовом к следующей части:

Как Вы думаете, о чем пойдет речь дальше?

Преподаватель должен поощрять любые ответы студентов.

Цикличность техники "направленное чтение" позволяет студентам быстро понять суть работы и включиться в процесс.

Так как преподаватель часто ограничен во времени, часть заданий можно оставить на самостоятельное чтение. В аудитории необходимо отработать только те фрагменты текста, которые несут ключевую информацию: знакомство главной героиней и ее семьей (*Остановка 2.*) > знакомство читателей с Владимиром (*Остановка 3.*) > подготовка к побегу Марьи Гавриловны (*Остановка 5.*) > метель (*Остановка 9.*) > известие о смерти Владимира (*Остановка 13.*) > победа русских войск в войне 1812 года и встреча с Бурминым (*Остановка 14.*) > счастливая развязка (*Остановка 20.*).

Знакомство читателей с Владимиром осуществляется в следующем фрагменте:

ОСТАНОВКА 3.	
<p>Марья Гавриловна была воспитана на французских романах, и, следовательно, была влюблена. Предмет, избранный ею, был бедный армейский прапорщик, находившийся в отпуску в своей деревне. Само по себе разумеется, что молодой человек пылал равною страстью и что родители его любезной, заметя их взаимную склонность, запретили дочери о нем и думать, а его принимали хуже, нежели отставного заседателя.</p>	<p><i>Заседатель</i> - выборный депутат, представитель от населения или от сословия в каком-н. учреждении, ведомстве.</p>

Преподавателю необходимо обратить внимание на то, что автор не сразу называет имя героя.

Приведем примерные вопросы по тексту:

Какие книги читала Марья Гавриловна? Какого жанра? Найдите примеры в тексте, указывающие на ироничное отношение автора к героине; В кого была влюблена Марья Гавриловна? Как относился к Марье Гавриловне ее возлюбленный? Родители знали о любви дочери? Как поступили родители Марьи Гавриловны, после того, как заметили влюбленность молодых людей? Почему родители были против этой любви?

Задания к фрагменту повести:

1. Подберите синоним к слову любезная.
2. Подберите к выражению пылать равною страстью синонимичное.

Вызовом к следующей части будет вопрос:

Как Вы думаете, как будут развиваться события дальше?

Подготовка к побегу Марьи Гавриловны отражена в следующем фрагменте:

ОСТАНОВКА 5.	
<p>Марья Гавриловна долго колебалась; множество планов побега было отвергнуто. Наконец она согласилась: в назначенный день она должна была не ужинать и удалиться в свою комнату под предлогом головной боли. Девушка ее была в заговоре; обе они должны были выйти в сад через заднее крыльцо, за садом найти готовые сани, садиться в них и ехать за пять верст от Ненарадова в село Жадрино, прямо в церковь, где уж Владимир должен был их ожидать. Накануне решительного дня Марья Гавриловна не спала всю ночь; она укладывалась, увязывала белье и платье, написала длинное письмо к одной чувствительной барышне, ее подруге, другое к своим родителям. Она прощалась с ними в самых трогательных выражениях, извиняла свой проступок неодолимою силою страсти и оканчивала тем, что блаженнейшею минутою жизни почтет она ту, когда позволено будет ей броситься к ногам дражайших ее родителей. Запечатав оба письма тульской печаткою, на которой изображены были два пылающие сердца с приличной надписью, она бросалась на постель перед самым рассветом и задремала; но и тут ужасные мечтания поминутно ее пробуждали.</p>	<p><i>Колебаться</i> - сомневаться.</p> <p><i>Сани</i> - повозка без колес, в которую впряжены лошади.</p> <p><i>Верста</i> - старая русская мера длины, равная 1,06 км.</p> <p><i>Блаженнейшая</i> <минута> - в высшей степени счастливая.</p> <p><i>Тульская печатка</i> - небольшая домашняя печать, прежде обычно на кольце или на брелоке.</p>

Вопросы по тексту:

Сразу ли Марья Гавриловна согласилась на побег? Какой план был принят молодыми? Кто знал о планах Марьи Гавриловны? Куда должна была приехать Марья Гавриловна? Что делала Марья Гавриловна накануне решительного дня? Кому написала письма Марья Гавриловна? О чем были эти письма? Как Марья Гавриловна объясняла свой побег? Чем заканчивалось письмо Марьи Гавриловны родителям? Что было изображено на тульской печатке? Когда Марья Гавриловна легла спать? Смогла ли Марья Гавриловна уснуть? Почему Марья Гавриловна постоянно просыпалась?

Данные вопросы направлены на понимание текста и способность формулировать мысль.

Задания к фрагменту повести:

Объясните значение словосочетания пылающие сердца.

Объясните смысл выражения бросилась на постель.

Вызов к следующей части:

Как вы думаете, что снилось Марье Гавриловне?

Ключевым моментом повести является природная стихия метели, которая нарушила планы влюбленных и коренным образом изменила их жизнь. Приведем пример работы над фрагментом повести (ОСТАНОВКА 9 [1: с. 17–19]).

После прочтения текста до следующей остановки студенты отвечают на вопросы:

Как изменилась погода после того, как Владимир выехал в поле?; Почему Владимир сбился с пути?; Сколько времени Владимир был в пути?; Что понял Владимир?; Что он увидел в стороне?; Где, по-мнению Владимира, находилось Жадрино?; Почему Владимир начинал сильно беспокоиться?

Задания к фрагменту текста:

1. Как вы понимаете выражение небо слилось с землей?

2. Найдите в тексте доказательство того, что лошадь устала.

Вызов: *Как Вы думаете, что произойдет дальше?*

Следующим ключевым моментом в прочтении повести является известие о смерти Владимира (ОСТАНОВКА 13 [1: с.24–25]).

Студентам предлагаются для ответов следующие вопросы:

Упомянула ли Марья Гавриловна о Владимире?; Что случилось с Машей, когда она увидела имя Владимира в числе отличившихся?; Чего боялись родные?; Какие последствия имел обморок Марьи Гавриловны?; Почему Марья Гавриловна и Прасковья Петровна покинули Ненарядово?; Что случилось с Владимиром?; Что хранила Маша?; Чему удивлялись соседи?

Задания:

Найдите предложения, в которых говорится о победе в войне 1812 года.

Вызов: *Как вы думаете, о чем пойдет речь дальше?*

Победа русских войск в войне 1812 года является значимым событием общественно-политической жизни страны. После победы произошла встреча Марьи Гавриловны с Бурминым (ОСТАНОВКА 14 [1: с.26–27]).

Студентам можно предложить вопросы:

Откуда возвращались полки?; С чем была вызвана радость солдат?; Почему Марья Гавриловна не видела, как столицы праздновали возвращение войск?; Как воспринимали в уездах и деревнях победу в войне?; Как воспринимали приезд офицеров в уездах и деревнях?; Докажите примером из текста, что Марья Гавриловна была желанной невестой; Почему искатели должны были отступить?; Найдите описание Бурмина в тексте. Какое воинское звание имел Бурмин? Какие награды имел Бурмин?

В качестве задания может выступить предложение: объясните значение выражения бранный воздух.

Вызов к следующей части:

Как Вы думаете, что произойдет дальше?

Повесть А.С. Пушкина "Метель" имеет счастливую развязку (ОСТАНОВКА 20 [1: с.35]).

На заключительном этапе студентам предлагаются вопросы: О чем спросила Марья Гавриловна Бурмина?; Как объяснил Бурмин свой поступок?; Почему он не мог отыскать ту, с которой он так жестоко поступил?; Чем заканчивается повесть?

Работа над текстом по технике "направленное чтение" заканчивается вопросами, направленными на рефлексию: *Понравилась ли Вам повесть? Чем? (если не понравилась, то чем?)*.

4. Заключение

Обобщая вышесказанное, отметим, что интерактивные методы обучения иностранных студентов-филологов имеют выход на уровень осознанной компетентности. На этапах вызова, обсуждения и размышления осуществляется поиск вариантов решения поставленной задачи, проявляя терпимость к чужой точке зрения. Благодаря использованию техники "направленное чтение" в образовательном процессе у студентов формируются языковая и речевая компетентности в социально-культурной сфере общения, способствующие формированию жизненных и профессиональных навыков. В процессе работы над текстом по технике "направленное чтение" у студентов-иностранцев формируется устойчивый интерес к изучению русского языка и русской лингвокультуры. В диалогической форме происходит более эффективное усвоение материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адонина Л.В., Рыжова Н.В., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Лингвистическое комментирование повести А.С. Пушкина "Метель" (II сертификационный уровень) / Под общ. ред. О.С. Фисенко. – М.: Издательство "Спутник+", 2014. – 50 с.
2. Корнилова Т.В., Матвеев В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Компоненты лингводидактической системы обучения иностранных филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств // Вестник МГОУ. – Сер. Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 74–80
3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов. – СПб.: СММИ Пресс, 1999. – 199 с.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИМПЛИЦИТНОГО ОТРИЦАНИЯ ПО ФОРМЕ СИНТАКСИЧЕСКИ ИРРЕАЛЬНЫХ НАКЛОНЕНИЙ

MEANS OF EXPRESSING IMPLICIT NEGATION FORM SYNTACTICALLY SURREAL MOOD

J. Liu

Annotation

In contrast to the dominant negation implicit negation expresses the meaning of negation in the negative form. Means of expressing implicit negation diverse. From the point of view of cytotoxicity surreal mood, this article describes and analyses five forms of unreal moods, expressing the meaning of negation.

Keywords: implicit negation, forms a surreal mood.

Лю Чжаоюй

*Аспирант каф. русского яз.
и литературы, Шанхайский университет
иностранных языков*

Аннотация

В отличие от доминантного отрицания имплицитное отрицание выражает значение отрицания не по отрицательной форме. Средства выражения имплицитного отрицания разнообразны. С точки зрения форм синтаксически ирреальных наклонений, данная статья описывает и анализирует пять форм ирреальных наклонений, выражающих значение отрицания.

Ключевые слова:

Имплицитное отрицание, формы ирреальных наклонений, средства выражения.

Ядерным содержанием отрицания в языке является отрицание логики, который отражает отсутствие объективной связи между объектом или явлением и его характером, упомянутым в высказывании. Однако отрицание в языке намного сложнее, чем в логике. Так как в языке отрицание включает в себя аспекты формы и содержания. В коммуникативной ситуации при выражении мысли на язык влияют не только логический фактор, но и языковая ситуация, душевное состояние, воля, стилистика и т.д. Все эти факторы заставляют то, что в категории отрицания форма и значение высказывания не всегда совпадает друг с другом, т.е. отрицательная форма не всегда выражает отрицательное значение, и отрицательное значение не только выражено по отрицательной форме.

Например:

- (1) Очень нужно мне за ним следить!
- (2) Как же, дожидайся, буду я молчать!

Эти примеры именно выражают значение отрицания не по форме отрицательной: "очень нужно = не нужно", "буду я молчать = я не буду молчать". Такое отрицание мы называем имплицитным отрицанием.

Русские научные круги давно уже начали изучать категорию отрицания и получили значительные результаты. Но исследование имплицитного отрицания сравнительно меньше и позже, только с середины 20 века некоторые учёные начинали обращать внимание на это языковое

явление. Д. Н. Шмелёв (1958) называет это явление "экспрессивно-ироническим выражением отрицания". Он перечислял немногие фразеологические утвердительные конструкции, употребляемые для выражения иронического отрицания, а так же описывал их особенно-сти в форме, интонации, порядке слов и стилистической функции [1]. Н. Ю. Шведова (1960) тоже обратил внимание на такое явление. Она из разговорной речи собрала большое количество примеров такого типа отрицания и подробно описывала их формальную и функциональную специфику. Такое языковое явление, замечено Д. Н. Шмелёвым и Н. Ю. Шведовой, именно является имплицитным отрицанием в синтаксической структуре. К тому же В. Н. Бондаренко указывает, что имплицитное отрицание существует не только в целой синтаксической структуре, но и в самостоятельной положительной словоформе, например в словоформе "отсутствовать". Он даже относит слова "нет" и "нельзя" к лексическому средству выражения имплицитного отрицания [2]. Но это мнение было непринято учёными в дальнейших исследованиях. По им мнению, "нет" и "нельзя" как типичный признак доминантного отрицания, конечно не подходит лексическим средством выражения имплицитного отрицания [3].

В 80-х годах прошлого века некоторые китайские учёные по русскому языку были заинтересованы этим явлением. Чэн Чживань (1980) рассматривала некоторые конструкции, выраженные значения отрицания без отрицательных слов. Большинство этих конструкций яв-

ляется фразеологическим предложением. Гао Хуэйцзюнь (1985) в своей работе тоже представил имплицитное отрицание в фразеологических конструкциях. Кроме того, учёный ещё представил другие средства выражения отрицания, в том числе некоторые стабилизированные словосочетания, глагольные императивы, несколько типов простого и сложного предложения. Имплицитное отрицание всесторонне исследовано профессором Цзян Хун. В её книге "О категории отрицания современного русского языка" (2008) она подробно описывала свойства и характеристики этого типа отрицания. В соответствии с косвенной степенью использования языка она выделила имплицитное отрицание русского языка на два типа: конвенциональное имплицитное отрицание и неконвенциональное имплицитное отрицание. Цзян Хун конкретно анализировала специфику этих двух типов, их способы выражения и влияющие факторы. Цянь Цинь (2002) обобщил средства выражения имплицитного отрицания в русском языке. С точки зрения десятков намерений говорящего он анализировал прагматическую функцию имплицитного отрицания. Бай Юнь (2002) сопоставила русский язык с китайским, анализировала специальные средства выражения отрицания этих двух языков, представила нам их различие и сходство. Данная работа выбирает из многих средств выражения имплицитного отрицания одно средство, т.е. формы синтаксически ирреальных наклонений, делает всесторонне подробное описание.

Имплицитное отрицание выражает значение отрицания не по соответствующей отрицательной форме, а по скрытому намеку или виртуальному косвенному способу. Н. Р. Grice считает, что в разговорах высказывание говорящего передает значение двух частей. Во-первых, это буквальное значение высказывания; во-вторых, это скрытое значение высказывания. В общем, буквальное значение высказывания именно и есть содержание условия истинного значения, а скрытое значение высказывания включает в себя несколько видов. Н. Р. Grice в первую очередь выделил конвенциональное имплицитное содержание (conventional implicature) и неконвенциональное имплицитное содержание (unconventional implicature). Конвенциональное имплицитное содержание является содержанием, которое получается из общепринятого значения слов в высказывании. Неконвенциональное имплицитное содержание является содержанием, которое получается не из общепринятого значения слов в высказывании. Используя концепцию "конвенциональное имплицитное содержание" и "неконвенциональное имплицитное содержание", в соответствии с косвенной степенью использования языка Цзян Хун выделила имплицитное отрицание русского языка тоже на конвенциональное имплицитное отрицание и неконвенциональное имплицитное отрицание. По теории имплицитности мы можем определять в высказывании существует или не существует имплицитное отрицание.

Средство выражения имплицитного отрицания разнообразное. В том числе включают фразеологические конструкции, содержащие стабильную синтаксическую форму (Стану я читать!); реакционное слово на высказывание или ситуацию высказывания (Ну, что вы!); вульгаризмы (чёрт, тьфу, ерунда); риторический вопрос (Откуда я знаю?); ирреальные синтаксические конструкции (Надо было бы ехать!) и другие выражения, которые нужны чтобы определять по фоновым знаниям и логическому выводу. Объектом данной работы являются ирреальные синтаксические конструкции, выраженные имплицитные отрицания. Большинство примеров выбрано из "Русской грамматики" (1980).

В реальности существует большое количество предложений, выраженные формами синтаксически ирреальных наклонений для передачи имплицитного отрицания. "Русская грамматика" (1980) считает, что предикативная синтаксическая категория включает категории синтаксических наклонений и времени. А категория синтаксических наклонений составляется из реальных и ирреальных наклонений. Спецификой синтаксически ирреальных наклонений является ирреальность времени, т.е. действие, выражено по форме синтаксически ирреальных наклонений не существует в реальности. Формы синтаксически ирреальных наклонений включают в себя сослагательное, условное, желательное, побудительное и долженствовательное наклонения. Все эти формы можно употреблять для выражения имплицитного отрицания.

1. Сослагательное наклонение

Грамматическим значением формы сослагательного наклонения является значение возможности в неопределённом временном плане. Форма сослагательного наклонения в основном употребляется в сложных предложениях. Конечно и можно употреблять как независимую информационную единицу в простых предложениях, тогда она станет более обусловленной языковой ситуацией. Поэтому при определении отрицательного значения по форме сослагательного наклонения необходимо учитывать контекст и интонацию.

Например:

(3) Надо было бы ехать!

(4) Этот человек был бы твоим другом.

(5) Были бы вы помоложе, я бы плечом вас задела. (А. Галин)

(6) Приехал бы он с отцом! Нам было бы спокойнее.

Хотя в этих примерах, выражающих по форме сослагательного наклонения, нет отрицательного слова, но они содержат значение отрицания. Их скрытым содержанием является: (3)—"Было не ехать"; (4)—"Этот человек не стал твоим другом"; (5)—"Вы не можете стать помоложе, и я не могу плечом вас задеть"; (6)—"Он не с отцом приехали, и нам не так спокойно".

При произношении с ИК подчёркивания или сопоставления, сослагательное наклонение может выражать имплицитное отрицание, как (5) и (6). Наряду с этим, вспомогательный глагол "стать" тоже можно встречается в форме сослагательного наклонения.

(7) Стал бы я тебе зря об этом говорить!

2. Условное наклонение

Форма условного наклонения не употребляется в не-зависимой позиции (исключая при недоговоренности речи), она обычно функционирует только как придаточная часть сложного предложения. Ирреальным условным предложением является самая популярная форма для выражения имплицитного отрицания. Как вышесказанное, спецификой ирреального условного предложения является ирреальность времени. Действие, выражено по форме этого типа предложения не существует в реальности. Именно в этом расположена причина почему существует отрицательное значение в имплицитном отрицании [4]. Форма ирреального условного наклонения обычно образуется глаголом прошедшего времени и частицей "бы". Глагол обычно выносится в начальную позицию. Например:

(8) Рассветало бы пораньше, мы бы давно были в пути.

(9) Кричали бы, так мы бы услышали.

(10) Было бы куда пойти, я бы пошёл.

У этих примеров есть ирреальное значение. У них неосуществимое предполагаемое условие. Их скрытым содержанием является: (8)—"Рассветало не пораньше, мы не могли давно быть в пути"; (9)—"Не кричали, поэтому мы не услышали"; (10)—"Было некуда пойти, поэтому я не пошёл".

Форма условного наклонения ещё может сочетаться с условными союзами "если бы", "ежели бы" и т.д., выражает одинаковое значение.

Рассветало бы пораньше... = Если бы рассветало пораньше...

Кричали бы... = Если бы кричали...

Было бы куда пойти... = Если бы было куда пойти...

В сложном условном предложении обе главная и придаточная часть противоположны факту. Мы можем определить значение говорящего по логическому выводу.

3. Желательное наклонение

Форма желательного наклонения обычно употребляется в простом предложении, редко в сложном. Как другие формы синтаксически ирреальных наклонений, форма желательного наклонения выражается также частицей "бы" (глагол прошедшего времени + бы), или модификациями частицы "бы": хоть бы, если бы, пусть бы, только бы, лишь бы, чтоб, что бы и т.д. Нормальны контаминации частиц: хоть бы только, если бы только, пусть бы только, что если бы, хорошо (бы) если бы, хорошо бы чтобы и т.д. Например:

(11) Учился бы сын! ? Хоть бы сын учился! ? Если бы сын учился!

(12) Были бы друзья рядом!? Вот бы (Хорошо бы) друзья были рядом!

В разговорной речи и поговорке можно выражать желаемость с помощью императива вспомогательного глагола "быть" и частицы "бы" (Будь бы друзья рядом!). Кроме того, ещё можно выражаться только частицей "бы".

(13) Денег бы побольше!

(14) Что бы тебе помолчать!

Форма желательного наклонения означает отвлечённую устремлённость к какой-то действительности, причём эта действительность не существует во время разговора. Это может считаться отсутствием желаемого в настоящем времени. В примере (11) ситуация во время разговора является "Сын не учится"; в примере (12) — "Друзья не находятся рядом"; в примере (13) — "Денег не много"; в примере (14) — "Ты не молчишь".

В аспекте времени эта действительность, которая от-влекает желательное наклонение, может быть в будущем, в настоящем, и в прошлом. Будущая действительность может осуществиться со старанием, настоящая возможно осуществиться, а прошлая уже невозможно осуществиться. Так что форма условного наклонения с одной стороны может выражать возможную желаемость, с другой стороны и может выражать невозможную желаемость или подчеркнуть отсутствие желаемого. Желаемость неосуществившегося обнаруживается в следующих значениях [5]:

1. Желаемое отсутствует, не осуществилось, но оно было необходимо, должно было быть. Это значение всегда сопровождается субъективной оценкой осуждения, огорчения, недовольства, обычно выражается частицей "хоть бы".

(15) Не узнал ничего, полетел сватать. Хоть бы узнал сперва! (Шукшин)

(16) Толкнула и пошла. Хоть бы извинилась!

(17) Хоть бы капля воды!

(18) Во всём доме хоть бы крошка хлеба!

2. Желаемое отсутствует, не осуществилось, но оно было бы хорошо, целесообразно, полезно.

(19) Неужели нельзя было опять сговориться с по-вторкурсками? Пусть бы они послали с нами курсантов. (Нилин)

(20) Ах, пусть, пусть презирала бы, хоть всю жизнь, но пусть бы она жила, жила! Давеча ещё ходила, говорила. (Достоевский)

3. Желаемое отсутствует, не осуществилось, и это имеет продолжающийся отрицательный результат. Если желаемое осуществилось, такого результата не будет.

(21) Если бы можно поменьше подумать! (Гончалов)

(22) Если бы я могла забыть моё прошлое! (Чехов)

Видно, что при выражении невозможной желаемости или отсутствии желаемого, форма желательного наклонения всегда содержит отрицательное значение и со-

проводится субъективной оценкой осуждения, огорчения, недовольства.

4. Побудительное наклонение

Форма побудительного наклонения обозначает намерение, направленное на осуществление чего-либо. Это форма часто совмещает значение повеления со значением пожелания, требования, и другими переносными значениями. Она оформляется инфинитивом глагола или вместе со словом "пусть", "пускай", "да". В глагольных предложениях внутри значения побуждения иногда сопровождается значением отрицания возможности выполнить что-л. или побуждения к невозможному, сопровождаемое, как правило, ярко выраженным субъективным отношением: иронией, неодобрением и т.д. Это значение часто выражается антифразисом.

(23) Жди от него помощи, как же!

(24) Вот и покупай подарки, а дети на них совсем и не смотрят. (Булыкина)

В разговорной речи императив глагола совершенного вида может выражать побуждение прекратить это действие.

(25) Поговори мне ещё!

(26) Попадись мне только!

Сочетание переносных употреблений императива с определённым лексическим значением может выражать значение других отрицаний. Например, "рассказывай" может выражать недоверие слов соперника, равняется "не обманывай"; "слушай" может выражать увещание не верить слов кого-н., "не верь" [6].

К тому же, сочетание "пойди(те)(поди-те)" и "иди(те)" с императивом другого глагола может выражать значение отрицания, иронии, сомнения.

(27) Пойди попробуй поспорь с упрямым!

(28) Вот поди верь тут учёным! (Некрасов)

В русском языке значение напоминания, предупреждения не делать что-н. может выражаться конструкцией "смотри(те)+не+императив глагола совершенного вида"

(Смотри, не опоздай на поезд.). Иногда в конкретной ситуации так и может отдельно употребляться глагол совершенного вида будущего времени (Ребята, осторожно, упадёте!).

5. Долженствовательное наклонение

Значением формы долженствовательного наклонения является обязательность, вынужденность осуществления чего-н. В контексте форма долженствовательного наклонения часто несёт в себе оттенок значения осуждения, недовольства, нежелательности. Когда субъект вынуждается делать что-н. необходимое с неприятием, эта форма несёт в себе оттенок значения отрицания.

(29) Довольно! Я воюю с девятьсот четырнадцатого года. За что? За отечество? А это отечество, когда бросили меня на позор?!... И я опять иди к этим светлостям? Ну нет. (Булгаков)

(30) Опять я сиди дома и возись с малышом.

При употреблении в синтаксической конструкции с противительным значением, форма долженствовательного наклонения несёт в себе значение имплицитного отрицания.

(31) Вы не платите, а я за вас отвечай? (Чехов)

(32) Что, небось, убежал из боя? Винтовку потерял, а теперь я тебе давай! (П. Вершигора)

По анализу вышесказанных пяти форм ирреальных наклонений, выражающих значение отрицания, видим, что имплицитным отрицанием является одно важное средство выражения отрицательной эмоции и отношения в коммуникативной ситуации. Это средство помогает людям более тактично общаться, более деликатно выражать отрицательную оценку, значение несогласия, отказывания, возражения и т.д. Следует обратить внимание на то, что все эти пять форм ирреальных наклонений могут оформляться соответствующей формой глагола и частицей "бы", иногда одинаковых по форме. Поэтому чтобы правильно определить форму предложения, необходимо учитывать интонацию, контекст и соответствующие фоновые знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цзян Хун. О категории отрицания современного русского языка. – Докторская диссертация: Шанхайский университет иностранных языков. – 1998. – 47с.
2. Бондаренко. Отрицание как логико-грамматическая категория. – М.: Наука. – 1983. – 103–106с.
3. Бай Юнь. Сопоставительное исследование имплицитного отрицания в русском и китайском языках. – Магистерская диссертация: Ляонинский педагогический университет. – 2012. – 3с.
4. Цзян Хун. О категории отрицания современного русского языка. – М.: Хэйлунцзянское народное издательство. – 2008. – 83с.
5. АН СССР. Русская грамматика II. – М.: Наука. – 1980. – 107–108с.
6. Чжэн Цюсю. Имплицитные средства выражения категории отрицания в русской разговорной речи. // Столичный форум по иностранным языкам. – 2007. – С.105.

"СЛОВ НЕТ, ОДНИ ЭМОЦИИ": О НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ ЭМОЦИЙ И ИХ ВЕРБАЛИЗАЦИИ

"THERE IS NO SUCH WORD,
TO EXPRESS WHAT I FEEL":
TOWARD NEUROPSYCHOLOGICAL
NATURE OF EMOTION
AND ITS VERBALIZATION

A. Malov

Annotation

The article looks at neuropsychological basis of human emotional processes. A short review of Quartet Theory of Emotions is presented as well as a scheme of emotional feelings verbalization. It is proposed, that due to the current level of neuroscience development it is impossible to classify emotional lexis basing on the neuropsychological aspect of emotions. Main modern linguistic approaches toward emotional classification are presented.

Keywords: classification of emotions, emotional linguistics, neuropsychology of emotions, Quartet Theory of Emotions, affective norms of a language, dimensional approach, discrete approach.

Малов Алексей Александрович
Аспирант, Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет, Россия, Пермь

Аннотация

В статье рассматриваются нейropsихологические основы деятельности эмоциональной сферы человека. Представлен краткий обзор "квартетной теории эмоций" и схема процесса вербализации эмоциональных ощущений. Делается вывод о невозможности классифицирования эмотивов на основе нейropsихологических процессов, по крайней мере, на данном этапе развития нейронаук. Рассматриваются основные подходы к лингвистическим методам изучения и классификации эмоций.

Ключевые слова:

Классификация эмоций, эмотиология, нейropsихология эмоций, Квартетная теория эмоций, база данных аффективных норм, скалярный подход, дискретный подход.

Споры и обсуждения о природе эмоций разгораются во многих науках, в том числе свой подход к теме пытается найти и лингвистика. Однако, множество работ сосредотачиваются на анализе семантики различных слов и фраз, описании семантических полей эмоциональной лексики. В самом начале исследования мы пришли к выводу, что прежде чем анализировать средства и способы выражения эмоций следует определить некую базу, на которой будут строиться дальнейшие рассуждения. Важнейшим из ее элементов является – определение понятия "эмоция" и некое понимание ее природы. После консультации с литературой по эмотиологии и даже психологии, точного определения найти не удалось. Различные авторы придерживались различных подходов, при этом подходы частично дополняли, а частично противоречили друг другу [13]. Так как эмоциональные состояния являются феноменом мозговой деятельности, основные исследования происходят в рамках психологии, биологии и нейронаук.

Объектом нашего исследования являются процесс и способы вербализации и восприятие вербального выражения эмоциональных состояний, то мы решили обратиться к нейropsихологии чтобы получить современное представление о природе эмоций.

После ознакомления с некоторыми взглядами, представленными в отечественных книгах по теме [ссылка на Хомскую и проч.], нами была выдвинута первоначальная гипотеза о возможности создания схемы взаимосвязей между некими "эмоциональными центрами" мозга, каждый из которых отвечает за свою "базовую эмоцию" и семантическими полями эмоциональной лексики. Это, на наш взгляд, позволило бы составить достаточно объективную, классификацию эмоций. Мы бы хотели представить краткий обзор современных взглядов на природу эмоций с точки зрения нейрофизиологии, а также осветить основные тенденции в зарубежных исследованиях затрагивающих в том числе и языковой аспект эмоциональных переживаний.

1. Нейropsихология эмоций

Известно, что эмоции связаны с реакцией нашего организма на значимые для нас стимулы в окружающем мире. Также эмоции участвуют в процессах формирования памяти и контроле внимания. Лишь относительно недавно ученые получили возможность следить за активностью мозга в реальном времени, используя различные методики: ЭЭГ, МРТ и фМРТ. Это позволило лучше понять физиологический аспект протекания эмоциональ-

ных процессов. И так, одной из последних теорий является "Квартетная теория эмоций" представленная в статье [5]. Основываясь на ней, весь путь "эмоционального опыта" от восприятия стимула до вербализации можно разделить на четыре стадии:

1. активация аффективных систем
2. активация эффекторных систем
3. создание субъективного эмоционального ощущения
4. реконструкция эмоционального ощущения в слова

1.1 Квартет аффективных систем

На этапе восприятия стимула активизируется один или несколько элементов, так называемого квартета аффективных систем (affective systems): Орбитофронтальная кора, гиппокампальная формация (hippocampal formation), диэнцефалон, ствол головного мозга. Каждый из них выполняет свою роль и имеет различный эффект на организм в момент активации. Ниже мы попробуем кратко описать ключевые моменты в функционировании каждой из систем.

1.1.1 Ствол головного мозга.

Данная зона, являясь одной из древнейших частей головного мозга отвечает за самые базовые аспекты эмоциональных состояний. Ствол головного мозга контролирует работу вегетативной нервной системы, участвует в формировании ощущения бодрости (energized), храбрости (courageous), настороженности (alerted) и, наоборот, чувствами усталости (tired), измотанности (weary), бессилия (powerless), тошноты (drowsy) или расслабления. Частично отвечает за вокализацию эмоций, контроль болевых ощущений, активацию поведения "выживания" и чувства страха (fear), тревоги (anxiety), паники и агрессии (также известные как fight or flight response). В стволе происходит оценка новизны стимула, и создается ощущение интереса (interest) и удивления (surprise), и позволяет распознавать опасность.

1.1.2. Диэнцефалон

Диэнцефальная аффективная система отвечает, в том числе, за так называемые гомеостатические эмоции – чувства, вызванные базовыми потребностями организма, например в воде и пище. Также он участвует в создании ощущения этих же базовых потребностей организма. При их удовлетворении активизируется системаощерения вызывающая ощущения счастья и веселья. Однако, после удовлетворения, реакция на стимул может измениться на противоположную, чтобы предотвратить, к примеру, переизбыток или отравление. Таламус, часть диэнцефалона, участвует в восприятии боли и оценке почти всей сенсорной информации на предмет аффективной значимости еще до того, как она была осознана. Как пи-

сал Каннон "определенный эмоциональный оттенок добавляется к простому сенсорному сигналу, когда подключатся таламические процессы".

1.1.3 Гиппокамп

Сибел называл гиппокамп нейронным эквивалентом "истинных эмоций". Широко известна связь эмоций и обоняния, которое является одной из его ключевых функций. Существует гипотеза, что гиппокамп отвечает за аффекты привязанности, которые воспринимаются людьми как "нежные, позитивные чувства", такие как восхищение (affection), удовольствие (joy), и симпатия (simpathy). Как и другие эмоции, помимо прочего, они могут быть вызваны прослушиванием музыки. Любопытно, что в отличие от удовольствия вызванного "системойощерения", эти положительные эмоции не угнетаются после удовлетворения потребности. В случае опасной ситуации, деятельность гиппокампа угнетается, что позволяет уберечь гиппокамп от повреждений, вызванных сильным эмоциональным потрясением. Возможно, именно угнетение его активности добавляет к субъективному чувству страха (fear), неприязни (unpleasantness), грусти (sadness) и депрессии (depression).

1.1.4 Орбито–фронтальная кора

ОФК (орбито–фронтальная кора) участвует в автоматической (бессознательной) оценке важности внутренней и внешней информации и переключении внимания. Дается "моральная оценка" окружающим событиям основываясь на приобретенных ранее социальными нормами. После подобной оценки информации "присваивается" эмоциональное значение (emotional valence), которое влияет на принятие решений и выбор последующих действий. Повреждение данной зоны приводит к "аморальному" и "асоциальному" поведению. Исследования показывают, что в норме, ОФК задействована в формировании таких чувств как жалость (regret), вина (guilt), позор (shame) и стыд (embarrassment), благодарность (gratitude), мстительность (vengeance), ревность \зависть (jealousy), зачарованность (fascination), обоготворение (worship), ностальгия (nostalgia) и восхищение (admiration). Помимо этого ОФК частично контролирует выражение эмоций, которое, как правило, подчиняется социокультурным нормам.

1.2 Эффекторные системы

Следующим этапом на пути к вербализации эмоций является активация эмоциональной эффекторной системы. Она включает в себя несколько подсистем:

1. моторные системы организма, побуждающие нас к каким– либо действиям (приблизится или удалится от стимула), и отвечающие за выражение эмоций (мимика и вокализация).
2. Периферическое физиологическое возбуждение

(peripheral physiological arousal) за счет вегетативной НС, эндокринной системы, что приводит в том числе к учащению пульса и дыхания и изменению в восприятии.

3. Формирование долговременной памяти зависит от эмоциональной оценки, присвоенной некому событию аффективной системой.

И если аффективная система отвечает за обработку вводных данных, то эффекторная, играет роль "выводной системы" (output system), регулирующей внешние проявления эмоциональной реакции.

1.3 Формирование Субъективного ощущения

Следующий этап – формирование превербального субъективного эмоционального ощущения (emotional percept). На него влияют несколько факторов:

1. Сенсорные ощущения, вызываемые активацией эффеffекторной системы.

2. Сенсорно-интроспективный компонент, формируемый в островной коре (insula cortex). Любопытно, что данная зона мозга также активизируется при восприятии выражения эмоций другими людьми.

3. Моторный компонент, а именно намерение к действию (не важно, произведено оно или нет), к примеру, желание обнять или поцеловать человека, к которому испытываешь привязанность, либо наоборот отдалится от раздражителя, представляющего угрозу.

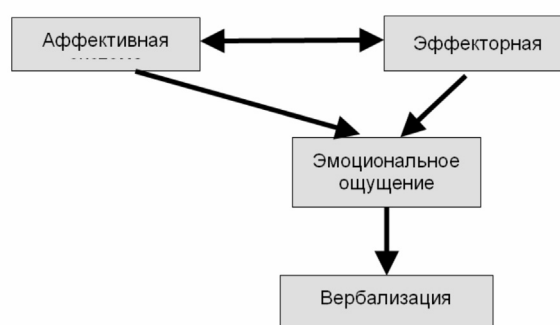
4. Когнитивный компонент, т.е. сознательная когнитивная оценка.

К сожалению, до сих пор остается открытым вопрос о структурной локализации процесса формирования субъективного эмоционального ощущения. По мнению некоторых исследователей [5], зоной отвечающей за данный процесс может быть зона мозга SII. Таким образом, на сегодняшний день, один из ключевых этапов вербализации эмоций остается неизвестным. Но можно сказать, что субъективное эмоционально чувство является скорее продуктом комплексной интроспекции, чем анализа окружающей ситуации, что является ключевым моментом в понимании природы эмоций. Также, нам представляется справедливым предположить, что процесс формирования этого ощущения является крайне субъективным, так как опирается, скорее всего, на индивидуальный опыт человека, возможно задействуя, помимо прочего, орбито-фронтальную кору. И остается неизвестным, насколько точную и универсальную корреляцию будет возможно провести между активностью аффективной и эффекторной системы и создаваемым эмоциональным ощущением.

1.4 Вербализация субъективного эмоционального ощущения

Последний этап представляет для нас, как лингвистов особый интерес, ведь именно на этой стадии в эмоциональный процесс включается вербальная составляющая. К сожалению, до сих пор не известно, как происходит процесс трансформации субъективного эмоционального ощущения в слова. Как было указано выше, даже сам процесс формирования этого ощущения не изучен. Таким образом, третий и четвертый этапы процесса вербализации эмоций, не могут быть проанализированы с точки зрения нейробиологии. При этом мы считаем, что этап формирования субъективных эмоциональных ощущений нельзя игнорировать, пытаясь выстроить прямую связь между активностью аффективной и эффекторной систем и языком, так как, объектом эмоциональной вербализации являются именно субъективные ощущения. Описание физических интроспективных ощущений является лишь одним из способов выражения эмоционального состояния.

Ниже представлена **схема** того, как именно, на наш взгляд, происходит процесс вербализации эмоций при наличии какого-либо аффективного стимула.



При возникновении некоего эмоционального стимула, первой запускаются те или иные элементы (или их комбинации) аффективной системы, в зависимости от типа эмоционального стимула. При они находятся в постоянном взаимодействии и могут оказывать друг на друга влияние. Следующий этап, активация эффекторной системы, помимо моторной реакции, физиологического возбуждения и процесса формирования памяти, также включает в себя обратную связь с аффективной системой. После этого, на основе активности обеих систем формируется субъективное эмоциональное ощущение, которое затем реконструируется в вербальную форму.

Некоторые особенности нейробиологической организации эмоций, на наш взгляд, имеют свое прямое отражение в языке. Временная задержка между активацией эффекторной системы и формированием субъективного ощущения, как нельзя лучше проиллюстрирована фразой "испугаться не успел". Физиологическая реакция организма, вплоть до моторной активности (отдернуть

руку, отпрыгнуть в сторону, уклонится) происходит еще до того, как ощущение "испуга" было сгенерировано. Распространенное выражение "слов нет, одни эмоции", используемое для описания состояния повышенной эмоционально возбужденности, может говорить в пользу предположения о том, что субъективное эмоциональное ощущение является довербальным, и процесс вербализации может вызывать большие затруднения. В психологии и психиатрии даже есть специальный термин "алекситимия" (с греч. "без слов для чувств). Это психологическая характеристика личности, включающая в себя затруднение в вербализации собственных и чужих эмоций, различении эмоций и телесных ощущений, снижение способности к символизации, дефицит эмоциональных реакций. К сожалению, точные причины механизмы возникновения алекситимии на сегодняшний день не ясны, однако, выделение данного феномена в психиатрической сфере, также говорит в пользу поэтапного подхода к механизму вербализации эмоций, представленного в данном исследовании.

Опыты с использованием музыки, как триггера эмоциональной реакции показали, что ощущения удовольствия, вызванные активностью гиппокампа были описаны испытуемыми как "трогательные" (touched) или "воодушевляющие" (moved). В то время, как позитивные эмоции вызванные дизэнцефальной активностью (которая связана с удовлетворением базовых потребностей организма) описывалась словом "веселье" (fun). При том, что оба ощущения воспринимаются нами схожими, и, порой, идут вместе, они имеют разное нейробиологическое происхождение, что находит свое отражение и в языке.

Как уже говорилось ранее, орбито-фронтальная кора (ОФК) в том числе отвечает за "моральную" оценку окружающей ситуации и наших действий и отвечает за некоторые "социальные" эмоции. При этом вербализация "моральных норм", и их аргументация представляется крайне непростой задачей. Возможно, это связано с тем, что, по мнению некоторых исследователей [5] ОФК созревает у людей в первые семь лет жизни и не состоит из "новой коры", и ее "содержание" "сохранено" в довербальной форме. При этом оно имеет огромное влияние на нашу эмоциональную сферу.

2. Изучение и систематизация эмоций.

Одной из основных проблем, на наш взгляд, затрудняющих изучение эмоций с точки зрения лингвистики, является то, что любая попытка систематизации материала исследования (языковых единиц с эмоциональным значением либо коннотаций), неизбежно столкнется с его субъективной природой. На наш взгляд, это говорит о необходимости поиска существующей или создания новой,

максимально объективной "системы отсчета", относительно которой было бы возможно систематизировать вербальные способы выражения эмоций для проведения последующих исследований. Учитывая, что формирование субъективного эмоционального ощущения и его последующая реконструкция в вербальную форму, что является важнейшими для лингвистических исследований этапами, остаются на сегодняшний день загадкой, вывести универсальную теорию вербализации эмоций, основанную на нейропсихологии эмоциональных состояний, представляется нам невозможным.

Несмотря на это, все новые и новые попытки четко определить и классифицировать эмоциональную сферу предпринимаются постоянно. В иностранных источниках можно встретить отсылки к двум основным способам классификации: скалярный (dimensional approach) и дискретный (discrete approach). Оба способа основаны на сборе статистических данных с достаточного количества испытуемых, что позволяет минимизировать субъективность оценок. Подобная тактика представляется нам наиболее эффективной для решения поставленной задачи: максимально объективно систематизировать вербальные средства выражения эмоций.

2.1 Скалярный подход.

Суть первого подхода, который мы, вслед за физиками называем "скалярный", в виду его схожести со скалярными функциями, основана на мнении, что каждую эмоцию можно охарактеризовать с помощью двух или более показателей, присвоив ей некие "координаты" по каждой из осей.

Основными направлениями, или "осями", являются знак (valence) и тонус (arousal) эмоций. Иногда добавляется третий параметр, который может варьироваться от исследования к исследованию: желание приблизиться или удалиться от раздражителя [3], доминирование (dominance) [8], контролируемость эмоции (control) [1].

Показатель "знак" (valence) отражает, где находится та или иная эмоция на шкале между удовольствием (радость \ счастье) и неудовольствием (грусть \ депрессия), а показатель тонус (arousal) представляет шкалу от пассивного, апатичного состояния до активного, возбужденного. Данный подход, является доминирующим в исследованиях на данный момент. [3]. На наш взгляд это связано с доступными на сегодняшний момент способами измерения эмоционального состояния (ЭЭГ, фМРТ, ПЭТ, изменение акустических характеристик голоса, кожный гальванический рефлекс) эффективны в дифференциации эмоциональных состояний именно по этим показателям. К тому же, данный подход весьма точно отражает нейрофизиологическое течение эмоциональных процес-

сов, по крайней мере, в том виде, что мы их знаем сегодня.

2.2 Дискретный подход.

Второй подход к вопросу классификации эмоций, основывается на идее "базовых эмоций" сторонниками которой являются многие исследователи, в том числе Пол Экманом и Кэрролл Изард. Базовые эмоции выделяются на основе уникальности физиологической реакции или поведения и оценки своих ощущений человеком. Для фиксирования физиологических реакций проводят ЭЭГ, измеряют температуру тела, сердцебиение, частоту дыхания, КГР и некоторые другие показатели, относящиеся к работе автоматической нервной системы [2]. Например, в одном из исследований было установлено, что при злости, страхе или грусти сердце бьется быстрее, чем при отвращении, а температура пальцев выше при злости, чем при страхе [4]. Однако при подобных способах исследования, стоит учитывать, что реакции автономной нервной системы регулируются не только лишь эмоциональным состоянием, но и другими процессами организма. Одним из самых надежных и показательных методов является анализ мимики лица человека. Именно на этом подходе сосредотачиваются исследования Пола Экмана. Основываясь на мимическом выражении, он выделил 5 "базовых эмоций": отвращение, гнев, счастье, страх и грусть. Их универсальность также подтверждается тем фактом что, фотографии лиц, выражающих именно эти эмоции, практически безошибочно узнаются представителями различных, в том числе изолированных, культур.

Как уже было сказано, исследования, сосредоточенные на фундаментальных аспектах эмоциональных процессов, чаще используют дискретный подход [3]. Однако, для некоторых практических целей, скажем, распознавание эмоций человека, свою эффективность доказал дискретный [2]. Следует также отметить, что эти подходы ни в коем случае не являются взаимоисключающими. Наше восприятие эмоциональных состояний в чем-то схоже с восприятием цветов. Есть некий объективный показатель – частота и амплитуда световой волны, которые воспринимаются нашим глазом и, после обработки сигнала в зрительном центре мозга, генерируется субъективное цветовое восприятие, которое затем вербализуется по средствам слов, обозначающих цвета. Это весьма близко к схеме эмоционального восприятия – некое событие воспринимается рецепторами, сигнал обрабатывается в аффективной системе и на основе этого (и активации эффекторной системы) формируется субъективное эмоциональное ощущение, которое "вербализуется" языковыми средствами. И подобно цвету эмоции можно представить в виде палитры или континуума, плавно переходящих друг в друга ощущений на протяжении которого можно выделить некие "ключевые" или "базовые". Разни-

ца в том, что в случае со зрением, мы точно знаем, что наш глаз, в норме, воспринимает три цвета: зеленый, красный и синий, и их можно считать "базовыми" для человеческого восприятия. Однако в случае с эмоциями такой точности нет. Но в любом случае, "базовым" элементом будь то цвета, или эмоции, можно дать размерную характеристику: частота и амплитуда у цвета, сила и знак у эмоции. И для некоторых целей будет более полезна размерная характеристика, для других – дискретная.

3. Эмоции и лингвистика

3.1 Аффективные базы данных.

Тенденция к использованию dimensional approach нашла свое отражение и в лингвистических исследованиях. В 1999 году был составлен список ANEW – Affective norms for English Words ("Аффективные нормы английского языка") – одна из первых баз данных аффективных слов, т.е. слов, вызывающих эмоциональную реакцию. Каждому из 1034 слов была дана размерная характеристика по трем направлениям: знак (valence), сила (arousal) и контролируемость (controlled\in control) [1]. Позднее, в 2007 году группа исследователей из США охарактеризовала тот же список слов с точки зрения дискретного подхода, используя счастье, грусть, страх, отвращение и гнев в качестве "базовых эмоций". В обоих случаях исследователи прибегали к опросному методу, позволяя носителям языка оценить каждое слово по пятибалльной шкале относительно степени выраженности в них той или иной базовой эмоции или по девятибалльной в случае использования dimensional approach.

Схожие базы данных были также составлены для немецкого, испанского, финского, португальского, итальянского и польского языков.

По словам самих составителей ANEW, их база данных должна послужить унифицирующим инструментом для дальнейших исследований эмоций, наряду с универсальными системами аффективных изображений IAPS и звуков IADS используемых для вызывания у испытуемых тех или иных эмоций, необходимых для непосредственного эксперимента. Также существуют базы данных эмоциональной речи для разных языков. В обзоре греческих исследователей представлен разбор 32 баз данных, в том числе российской базы RUSSLANA авторства В. Макаровой и В. А. Петрушина на базе Мейкайского университета (Meikai University, Япония). Исследования, использующие дискретный подход, чаще всего характеризовали интонации по пяти "базовым" эмоциям (по мере убывания частоты использования): гнев, грусть, счастье, страх и отвращение [9]. Однако, некоторые включали в себя также удивление, скуку, признание, стыд и т.д., что в очередной раз говорит об отсутствии единого взгляда на проблему

классификации эмоций.

Подобные аффективные базы данных, на наш взгляд являются необходимым инструментом для последующих исследований эмоций. Учитывая, что на сегодняшний день невозможно однозначно проследить взаимосвязь между непосредственной реакцией мозга и вербальным выражением сгенерированного субъективного чувства, базы данных на подобие ANEW и ее дискретного дополнения являются единственным способом хоть как-то объективизировать исследования, за счет статистического анализа результатов.

Например, сопоставляя слова из разных языков со схожими размерными и дискретными характеристиками, нам представляется возможным создать двуязычный словарь аффективной лексики, что позволит обнаружить точные соответствия, установить наличие лагун в тех или иных семантических полях, проводить анализы имеющихся переводов, по-новому подойти к проблеме художественного перевода и так далее. Подобный словарь сможет послужить толчком для качественно новых исследований в эмотиологии и даже найти себе применение за пределами лингвистики, в психологических и нейрорпсихологических исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1999). Affective Norms for English Words (ANEW): Stimuli, instruction manual and affective ratings (Technical Report C-1). Gainesville, FL: University of Florida, NIMH Center for the Study of Emotion and Attention.
2. Ekman P. Facial expression and emotion //American psychologist. – 1993. – Т. 48. – №. 4. – С. 384.
3. Iris B. Mauss & Michael D. Robinson (2009) Measures of emotion: A review, Cognition and Emotion, 23:2, 209–237, DOI: 10.1080/02699930802204677
4. James R. J. D. W. et al. (ed.). Handbook of Affective Sciences. – Oxford University Press, 2002., p.215
5. Koelsch S., Jacobs A.M. (2015) The quartet theory of human emotions: An integrative andneurofunctional model, Physics of Life Reviews 13 (2015) 1–27
6. Monnier C, Syssau A (2013). Affective norms for french words (FAN). Behavior Research Methods. Epub ahead of print. doi: 10.3758/s13428-013-0431-1
7. Redondo J, Fraga I, Padron I, Comesana M (2007). The Spanish adaptation of ANEW (affective norms for English words). Behavior Research Methods, 39:600–605. doi: 10.3758/BF03193031 PMID:17958173
8. Riegel M, Wierzba M, Wypych M, Zurawski L, Jednorog K, Grabowska A, et al. (2015). Nencki Affective Word List (NAWL): the cultural adaptation of the Berlin Affective Word List–Reloaded (BAWL–R) for Polish. Behavior Research Methods. doi: 10.3758/s13428-014-0552-1
9. Ververidis, D., Kotropoulos, C., (2003). A review of emotional speech databases. In: PCI 2003, 9th Panhellenic Conference on Informatics, November 1–23, 2003, Thessaloniki, Greece. pp. 560–574.
10. Vo, M. L.–H., Conrad, M., Kuchinke, L., Urton, K., Hofmann, M. J., & Jacobs, A. M. (2009). The Berlin Affective Word List Reloaded (BAWL–R). Behavior Research Methods, 41, 534–538. doi:10.3758/BRM.41.2.534
11. Wierzba M, Riegel M, Wypych M, Jednorog, K, Turnau P, Grabowska A, et al. (2015) Basic Emotions in the Nencki Affective Word List (NAWLBE): New Method of Classifying Emotional Stimuli. PLoS ONE 10(7): e0132305. doi:10.1371/journal.pone.0132305
12. Малов А.А. (2015) О неопределенности понятия "эмоция" в свете проблемы межязыковой трансляции эмотивных смыслов. Межкультурная – интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода, Материалы III Международной научно–методической конференции, с. 312–319

© А.А. Малов, (malovaleksey90@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

J. Okovitaya

Annotation

Let us consider specificity of multimedia technologies in teaching Russian as a foreign language. In accordance with principle of didactic clarity directly perceived by students that provides the best connection between the concrete and abstract in the process of acquiring knowledge and formation of speech skills.

Keywords: principle of clarity, multimedia technologies, Russian as a foreign language, optimization of educational process.

Оковитая Юлия Фаридовна
Кубанский Государственный
университет, Краснодар

Аннотация

Рассматривается специфика работы с мультимедийными технологиями при обучении русскому языку как иностранному. В соответствии с дидактическим принципом наглядности обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися, что наилучшим образом обеспечивает связь между конкретным и абстрактным в процессе приобретения знаний и формирования речевых навыков.

Ключевые слова:

Принцип наглядности, мультимедийные технологии, русский язык как иностранный, оптимизация учебного процесса.

В современной практике преподавания русского языка как иностранного мультимедийные технологии рассматриваются в качестве эффективного средства оптимизации учебного процесса, позволяющие одновременно использовать несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Использование современных технических средств обучения значительно повышает наглядность обучения, активизируя процесс овладения знаниями. Наглядность в современной теории и практике обучения РКИ рассматривается как принцип обучения и как средство обучения. В соответствии с дидактическим принципом наглядности обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися, что наилучшим образом обеспечивает связь между конкретным и абстрактным в процессе приобретения знаний и формирования речевых навыков.

Применительно к обучению языку принцип наглядности реализуется в процессе специально организованного показа языкового и экстралингвистического материала с целью оказания помощи иностранным учащимся в его понимании, усвоении и применении в речевой коммуникации. При следовании этому принципу овладение языком осуществляется в результате широкого и целенаправленного использования мультимедийных техноло-

гий, благодаря которым обеспечивается максимальная доступность объекта (предмета, слова, фразы) чувственному восприятию, и как следствие этого, достигается образование правильных представлений и понятий об изучаемых явлениях и развитие соответствующих речевых навыков.

Будучи средством обучения, наглядность помогает раскрыть сущность изучаемого языкового явления, определить содержание речи и операционную сторону действий, направленных на овладение речью. Таким образом, будучи эффективным средством моделирования фрагментов объективной действительности, наглядность выступает в качестве основы, на которой строится обучение, определяется его содержание. Кроме того, наглядность является для обучаемых ценным источником знаний о стране изучаемого языка и будущей специальности. В учебном процессе наглядность реализуется с помощью современных технологий.

Основу наглядности, ее суть составляет наглядный образ, представляющий собой единство чувственного и рационального отображения действительности. Без чувственного восприятия предметов и явлений материального мира не может быть истинного познания объективной реальности. В современной психологии существует несколько теорий восприятия речи: акустическая, мотор-

ная, "анализ через синтез". Согласно последней человек, воспринимая по определенным признакам сигнал, уславливает его значение, а затем порождает во внутренней речи высказывание в целом, которое и фигурирует в его сознании как восприятие. При этом решающее значение в восприятии имеет прогнозирование целого на основании анализа его составных частей.

Таким образом, восприятие речи и изображения можно представить в виде процесса, основным компонентом которого является предвосхищение слышимого (видимого) на основе хранящихся в долговременной памяти слов, моделей языка, зрительных образов. Конечный результат – установление смысла воспринимаемого. Восприятие может носить свернутый характер и быть менее протяженным во времени, если объекты знакомы обучаемым или структура этих объектов не очень сложна, и наоборот – может иметь развернутый характер и занимать большее время.

Научный интерес для разработки теоретических и практических вопросов применения наглядности представляют попытки рассмотреть процесс восприятия и переработки информации как имеющий уровневый характер. На первом уровне устанавливается в основном содержание зрительно-звуковых образов, а на втором оценивается характер поступающей информации, ее смысл. Этот более высокий уровень восприятия связан с раскрытием динамики смыслообразования, в процессе которого наступает единство познания, переживания и оценки обучаемым образной структуры в соотнесенности с их знаниями и жизненным опытом.

Необходимо также помнить еще об одной проблеме психологии наглядности, связанной с восприятием поступающей информации, – о роли изображения для понимания иноязычной речи. При этом следует иметь в виду, что предметно-образительная информация может быть как целью обучения (например, знакомство с явлениями действительности при введении страноведческих знаний), так и средством обучения (выполнять роль опоры при усвоении вербальной информации).

Как известно, зрительное восприятие и слуховое восприятие имеют много общего, определяемого функциональной организацией соответствующих зон восприятия в коре головного мозга. Наличие общих моментов и взаимная поддержка в процессе восприятия (зрительные образы помогают лучшему пониманию слухового ряда и наоборот) имеют важное значение для методики, так как благодаря объединению зрительных и слуховых образов в единую систему увеличивается скорость восприятия и понимания речи.

Следует отметить объективные достоинства и недо-

статки зрительного и слухового восприятия. Зрительное восприятие обеспечивает более емкий канал для поступления информации: пропускная способность зрительного нерва в 16 раз больше пропускной способности слухового нерва. Разновременный характер приема информации (в сравнении с относительно одновременным приемом информации при зрительном восприятии) делает слуховое восприятие более трудным для понимания поступающей информации. Функционирование слуховой системы отличается большей сложностью в сравнении со зрительной. В частности, на качество восприятия речи оказывают существенное влияние высота основного тона речи, громкость, интонация, тембр, паузирование, обращенность или необращенность к слушателю.

Процесс отражения действительности происходит как в форме ощущений и восприятий, так и в форме представлений о том, что было воспринято ранее. Раскрыть все закономерности действительности, отделить существенное от несущественного посредством одних только ощущений, восприятий и представлений невозможно. Этот процесс осуществляется с помощью мышления. Обзоры, возникающие в результате деятельности мышления, отражают в отвлеченной форме наиболее общие и существенные стороны, связи и отношения объективного мира, часто недоступные непосредственно органам чувств. Но мышление, далеко выходя за пределы чувственного опыта, не теряет связи с ощущениями восприятиями и представлениями, поэтому наглядно-чувственный опыт имеет большое значение в ходе формирования понятий у обучающихся. Факт этот позволяет отметить как положительную, так и в некоторых случаях отрицательную роль наглядности в процессе овладения языком. С одной стороны, наглядность, безусловно, облегчает учебный процесс, так как позволяет в доступной и яркой форме раскрыть особенности и подметить закономерности рассматриваемых явления. Однако, с другой стороны, неумеренное использование наглядных образов или их методически не оправданное введение на уроке может отвлечь обучающихся от главной цели занятий и даже затруднить анализ и обобщение наиболее существенных признаков рассматриваемых явлений. При выборе приемов и средств обучения чрезвычайно важно учитывать индивидуальные особенности мышления учащихся. Итак, наглядность играет важную роль в овладении языком. Зрительные и слуховые образы облегчают процесс планирования и протекания речевой деятельности благодаря своей способности создавать для нее опору. В результате возникают благоприятные возможности для формирования речевых умений на основе приобретенных знаний и образованных речевых автоматизмов.

Виды наглядности могут рассматриваться с учетом следующих критерий: специфики презентуемого материала; системы анализаторов, участвующих в восприятии;

характера подачи материала; характера образа, лежащего в основе наглядности; конкретности или абстрактности наглядного образа.

Специфика презентуемого материала позволяет противопоставить наглядность языковую (словесно-речевую) и неязыковую (предметно-образительную). Первая имеет место в процессе демонстрации различных образцов устной и письменной речи. Подкрепление слова зрительным представлением обозначаемого им предмета способствует лучшему пониманию его значения, благоприятно сказывается на формировании речевых навыков.

С точки зрения подачи материала различается наглядность статичная и динамичная. Первая имеет место при демонстрации рисунков, таблиц, схем. Однако, эффективность занятий повышается, если элементы изображения могут перемещаться в процессе демонстрации. В результате появились таблицы с подвижными частями, серии картинок, показывающие развитие сюжета во времени и пространстве, учебные фильмы. Материалы такого рода являются примером динамичной наглядности.

Выделяют четыре функции наглядности: информирующую (реализуется в процессе введения учебной и познавательной информации), обучающую (связанна с использованием наглядности для сообщения знаний и формирований речевых навыков), контролирующую (используется для организации контроля за степенью усвоения учебного материала и умением применять его в различных ситуациях общения и сферах деятельности), организующую (связанна с отбором материала и организацией оптимальных условий для их использования). Реализация обучающей функции на занятиях по русскому языку как иностранному имеет ряд особенностей, что позволяет выделить еще четыре направления использова-

нии наглядности. Семантизирующая функция является средством раскрытия смысловой стороны языковых явлений и правил их оформления, а также источником страноведческой информации. Стандартизирующая функция имеет место на этапе формирования речевых навыков и используется для презентации стимулов, способствующих автоматизации элементов речевого действия. Наглядность здесь выступает в качестве опоры при усвоении. Функция наглядности – воссоздающая ситуацию общения – находит применения на этапе совершенствования речевых навыков и развития речевых умений и реализуются в двух направлениях: при формировании речевого образца и при создании смысловой опоры для понимания высказывания. Функция наглядности – стимулирующая высказывание – имеет место при обучении говорению и письму и реализуется при создании ситуации общения и оформления смысловой опоры для построения высказывания. Наглядность в этом случае организует программу речевого поведения, презентует мотивационную и целевую стороны речевого высказывания. Смысловая опора, облегчающая порождение высказывания в устной или письменной форме, используется при выборе лексического наполнения высказывания и его структурного оформления как подсказка определенной смысловой части высказывания или стимул для высказывания в целом (создание ситуации общения). Безусловно, создание речевой ситуации является главной целью использования наглядности на этапе развития речевых умений [4].

Таким образом, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого, мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным. Мультимедиа-технологии интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы и в настоящее время являются одним из перспективных направлений оптимизации учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде / О.П. Крюкова. М.: Логос, 1998.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. Изд-е 4-е, стер. М.: Академия, 2009. 272 с.
3. Серова Л.К. Компьютерные технологии на начальном этапе преподавания РКИ / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
4. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. М.: Русский язык, 1981. 128 с.

КОНЦЕПТ ВЕРЫ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ УАЙЛЬДОВСКОГО МИФА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

CONCEPT OF BELIEF AND ITS INFLUENCE ON FORMATION OF THE MYTH OF OSCAR WILDE IN THE RUSSIAN LITERATURE OF THE SILVER AGE

E. Suchko

Annotation

The play by O. Wilde "Faith or nihilists" was published in Russia just twice and wasn't included in any of the collected works of the writer released in Russia. The play was unnoticed by Russian speaking readers and critics. Even the first Russian translation of the play published in 1909 was very brief despite the fact that it was not just the first and the only play by O. Wilde based on Russian plot, but the first dramatic experience of Wilde. Inattention of translators, critics and men of letters to this piece of literary work by Wilde can be explained on the one hand by the introduction of the idea by K. Balmont that the myth about Wilde in Russian culture had already been formed and everything that went beyond its structure was rejected. On the other hand, the view of Wilde on Russian revolutionaries and problems of nihilism shocked Russian educated public.

Keywords: Concept of faith, nihilism, dramaturgy of Oscar Wilde, Silver Age of Russian literature.

Сушко Екатерина Леонидовна
Ст. преподаватель Международного
гуманитарно-лингвистического
института, МГЛИ, Москва

Аннотация

Пьеса О. Уайльда "Вера, или Нигилисты" лишь дважды издавалась на русском языке, не была включена ни в одно из собраний сочинений Уайльда, вышедших в России, осталась за пределами внимания читателей и критиков. Даже первый перевод пьесы на русский язык, изданный в 1909 г., был сокращенным. Однако перед нами не просто первая и единственная пьеса О. Уайльда на русский сюжет, а первый драматургический опыт писателя. Невнимание практически всех переводчиков Серебряного века к этому произведению Уайльда можно объяснить тем, что с подачи К. Бальмонта миф об Уайльде уже сложился, и все, что не вписывалось в его структуру, отвергалось. С другой стороны, уайльдовское видение революционеров и проблемы нигилизма шокировало образованную российскую публику.

Ключевые слова:

Концепт веры, нигилизм, драматургия Оскара Уайльда, Серебряный век русской литературы.

Тема революции и нигилизма в начале XX века была табуированной – как в Великобритании, так и в России. Однако были авторы, которые решались нарушить это табу. З. Минц в работе "Русский символизм и революция 1905 – 1907 годов" писала: "Приближение первой революции в России определило кардинальные черты русской культуры конца XIX – начала XX в. как предреволюционные. "Невиданность" (А. Блок), беспрецедентность для России надвигающихся событий и самоочевидная их неизбежность резко усилили уже в последней трети XIX столетия прогностическую направленность русской культуры в целом (социально-политических доктрин, философии, искусства и т. д.). Если в марксизме усиление прогностической функции осмыслялось как установка на эволюцию социалистических учений "от утопии к науке", то одновременно возникали и разнообразные попытки заглянуть в будущее, не ориентированные на научные знания и методы. Прогностицизм сочетался в них с поисками возможностей повлиять на ход

истории – расцветали всевозможные утопии, религиозно (Вл. Соловьев, Федоров), национально и христиански окрашенные (Ф. М. Достоевский – публицист), этические (Л. Н. Толстой), экзистенциальные и многие другие попытки "мир спасти" [3, С. 67].

Представители русского символизма, в основном переработавшие Уайльда, стремились создать свою систему художественного видения революции, исходя из представления, что именно символизм выражает сокровенную суть происходящего, и, "тайно лелея надежды на объединение всей русской литературы вокруг символизма" [3, С. 68].

В "Вере, или Нигилистах" Уайльд, следуя традициям европейского символизма, сосредоточивается на чувственном аспекте нигилизма, которому были присущи отказ от романтической любви и сублимация. Героиня пьесы Уайльда Вера Сабурова, имя которой весьма сим-

волично, представляет собой некую весьма условную "версию" Веры Засулич.

Героиня уайльдовских "Нигилистов" пытается превозмочь страсть к царевичу Алексею, ставшему царем, чтобы суметь убить его. И хоть в заглавии пьесы стоит имя – Вера, а не понятие веры как таковой, само понятие веры у Уайльда многозначно. Это и истинная вера – true faith; наивная вера – naive belief; новая вера – new religion, поэтому можно говорить о концепте веры в пьесе.

Под концептом мы понимаем совокупную языковую и речевую семантику слов, смысловое значение имени (знака), то есть содержание понятия, объем которого есть предмет (денотат) этого имени. Более того, концепт определяется как принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности, квант структурированного знания [1].

Опираясь на точку зрения З.Д. Поповой и И.А. Стерни на относительно структуры концепта, мы выделяем в концепте информационное содержание, образ и интерпретационное поле. Образный компонент определяется с помощью психолингвистического эксперимента. Информационное содержание выявляется на основе изучения лексикографических источников. Интерпретационное поле концепта репрезентируется фразеологизмами, пословично-поговорочным фондом, индивидуальными репрезентациями, отраженными в художественных текстах.

При этом важно понять, что концепт веры как в русской, так и в английской культуре имеет двойную трактовку: это и вера в Бога, и вера как система взглядов, как утверждение гармоничного представления о мире, вера в свободу. В английском языке слово "вера" имеет три значения – вера истинная, вера религиозная и вера наивная.

Основой концепта "Вера" в русской культуре, по мнению Ю. С. Степанова, является круговорот общения двух (по крайней мере) субъектов, что составляет внутреннюю форму концепта, признаками которого будут антиномия понятий вера – неверие в семантическом поле концепта, включая такие понятия как правда, верность, истина, обещание, обет /недоверие, отсутствие веры, сомнение.

Этимологические семы из одного концепта переходят в другой (из концепта "Любовь" – в концепты "Вера" и "Надежда"), что представляет возможность говорить о взаимных наложениях концептов и наличии диффузных зон. Именно наложение концептов характерно для пьесы Уайльда. С одной стороны вера – это доверие закону, о котором рассуждают герои пьесы – Петр и Михаил:

"Петр: Этому бестолковому мальчишке понадобилось

отправиться в Москву изучать законы! Что он хочет знать о законах? Я говорю: человек выполняет свой долг, и никто его не потревожит.

Михаил: Да, батюшка Петр, но, еще говорят, что хороший юрист может нарушать закон так часто, как ему захочется, и никто его не пожурит за это. Если человек знает закон, он знает свой долг.

Петр: В самом деле, Михаил, если человек знает закон, то может сотворить любое беззаконие, когда ему вздумается; именно поэтому лодыри становятся законниками. Только на это они и годятся" [8, С. 18].

С другой стороны – это вера в высшую справедливость, дарованную Богом, лейтмотивом которой становится притча о Блудном сыне:

"Петр: Послушай, Михаил: я отдал Дмитрию половину состояния его матери, чтобы он заплатил за свою учебу в Москве. Он написал лишь три раза и каждый раз просил еще денег. Деньги – то он получил, но не по моей воле, а по ее желанию (указывает на Веру), и теперь уже пять месяцев, считай полгода, мы ничего не слышали от него.

Вера: Батюшка, он вернется.

Петр: Ну да, блудные сыновья всегда возвращаются, но ему лучше не переступать порог моего дома" [8, С. 18].

Эта притча трижды фигурирует в тексте пьесы. В Прологе речь идет о блудном сыне Дмитрии, ставшем нигилистом, затем о блудной дочери – Вере, и, наконец, о "блудном" царевиче Алексее, влюбленном в революционерку Веру Сабурову и примкнувшем к нигилистам.

Так на глазах у читателей рождается и умирает миф о семье блудных сыновей как особом типе мифологических героев, протест которых оправдан, поскольку это борьба за свободу, вызов морали отца.

Вчитаемся в слова Михаила, отца Веры Сабуровой: "Пусть Бог и царь – батюшка присматривают за миром. Не мое это дело – латать соседскую крышу. Вон прошлой зимой старый Михаил замерз до смерти в пургу, когда ехал на санях, а потом, когда пришли тяжелые времена, его жена и дети померли с голоду. Какое мне дело до этого? Не я создал этот мир. Пусть Бог и царь заботятся о нем. А потом урожай сгнил на корню, грянула оспа, и попы не успевали хоронить людей, так что мертвецы валялись на дорогах. Какое мне дело до этого? Не я создал этот мир. Пусть Бог и царь заботятся о нем. Или позапрошлой осенью, когда река вдруг вышла из берегов, снесла школу, и все ребятишки утонули. Не я создал этот мир – пусть Бог и царь заботятся о нем" [8, С. 18].

Слова Михаила вызывают отторжение у Веры и других героев–нигилистов из пьесы Уайльда. Кредо Михаила – это равнодушие. Однако именно против равнодушия восставали русские поэты–символисты.

К примеру, Вячеслав Иванов писал: "Целью происходящего в России является достижение гармонии целокупного бытия. Мы же стоим под знаком соборности" [2, С. 840]. Хотя движение к окончательной цели по Вяч. Иванову не революция, но "бунт против всего "ставшего", статичного, апологией стихий, страсти" [1, С. 733], а "дионисийство" Иванова, по сути, "форма принятия "право-го безумия" революционной эпохи" [1, С. 73].

Русского читателя в "Вере, или Нигилистах" могут смутить искажения национальной истории, характерные для пьесы Уайльда. Имя одного из героев пьесы, царского сына, ставшего нигилистом – Алексей Иванасьевич (контаминация из "Иванович" и "Афанасьевич"), что отсылает нас к образу царевича Алексея Петровича, сына Петра I, замученного собственным отцом. В подлинной истории России, а не в ее уайльдовской версии, не было, конечно, царского сына, ставшего нигилистом. Такой персонаж – фантазия Уайльда.

Причудой или даже насмешкой (скрытой или явной?) над русской историей кажутся имена таких персонажей пьесы "Вера, или Нигилисты", как "полковник Котемкин" (аллюзия к светлейшему князю Потемкину–Таврическому), царь Иван (в XIX веке, времени действия "Нигилистов", на русском престоле не было ни одного Ивана, только Александры и Николаи), профессор Марфа (женщин-профессоров в Российской империи конца XIX века еще не было, и в любом случае у профессора Марфы должны были быть отчество и фамилия), граф Рувалов (отсылка к графам Шуваловым), граф Петухов (трудно представить графа с такой простонародной фамилией). Отчеств, кста-

ти, у персонажей "Нигилистов" почти нет, кроме пресловутого Алексея Иванасьевича (контаминация отчеств "Иванович" и "Афанасьевич").

Кроме того, революционеры в пьесе названы нигилистами, что отсылает нас к образу тургеневского Евгения Базарова, но отнюдь не к обществу заговорщиков–террористов, описанному Уайльдом. Налицо неточность терминологии: Уайльд изображает именно революционеров, а не нигилистов. Его герои верят в свободу, в народ, у них есть принципы и идеи, тогда как нигилисты ни во что не верят, не имеют идей или принципов и полагаются только на факты.

Однако русских символистов подобные искажения истории не могли отпугнуть: для символизма, как и для романтизма, как раз характерна условность, причудливость и даже гротескность изображения бытия. В этом случае история становится символом, а сам символ рассматривается как "более действенное, чем собственно образ, художественное орудие, позволяющее возводить факты опыта к сверхвременной идеальной сущности мира, его трансцендентной Красоте" [9, С. 343].

Пьесу "Вера, или Нигилисты" можно по праву считать "костюмной пьесой", где исторические корни персонажа – костюм, условность, где важны именно слова героя, как это было в античной трагедии. В частности, *commedia dell'arte* в Италии XVI–XVII вв. и ее рецепция в немецком и французском романтизме, а затем во французском символизме, оказала значительное влияние на становление "балагана" русского модернизма. По жанру это мистическая лирическая драма, а которой мистика весьма условна, а на первый план выходит именно лирическое начало драмы. По сути "Вера и нигилисты" – это первый опыт Уайльда вступить в диалог с русским читателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов Вяч. Копье Афины // Иванов Вяч. Собр. соч. в шести томах. – Брюссель, 1971–1987. Т.1. С. 720–733.
2. Иванов Вяч. Кризис индивидуализма // Иванов Вяч. Собр. соч. в шести томах. – Брюссель, 1971–1987. Т.1. С. 820–840.
3. Минц З. Русский символизм и революция 1905–1907 годов // Минц З. Монографии, статьи и заметки. М.: Флинта 2007. С. 50–67.
4. Ницше Ф. Сочинения в 2–х томах, М.: Мысль, 1990.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001.
6. Собрание сочинений Владимира Сергеевича Соловьева с тремя портретами и автографом. Подъ редакцией и с примечаниями С. М. Соловьева и Э. Л. Радлова. Второе издание. – СПб.: Книгоиздательское Товарищество "Просвещение", 1911–1911.
7. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа "Языки русской культуры", 1997.
8. Уайльд О. Вера, или Нигилисты. М.: АСТ, 2011. С. 18.
9. Фесенко Э.Я. Теория литературы. М.: Академический проект, 2009.

ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА LX СОНЕТА У. ШЕКСПИРА, ВЫПОЛНЕННОГО В.Я. БРЮСОВЫМ

FIGURATIVE AND SYMBOLIC FEATURES OF THE TRANSLATION OF SHAKESPEARE'S LX SONNET BY VALERY BRYUSOV

A. Ustinovskaya

Annotation

The article aims at disclosing and analyzing symbols and images used by Brusov V.Y. while translating Shakespeare's sonnets. Brusov V.Y. being the master of translation developed his peculiar and rather free interpretation for their translation. Rather, they are seen as poetic fantasy verses based on Shakespeare's sonnets. Brusov V.Y. applied the technique known as symbolic aesthetics which uses symbols and images of the old school of poetic symbolism.

Keywords: Sonnet, poetic translation, Russian symbolism, image, symbolic.

Устиновская Алена Александровна
Ст. преподаватель Международного
гуманитарно-лингвистического
института, МГЛИ, Москва

Аннотация

В.Я. Брюсов был прекрасным, но в высшей степени оригинальным и свободным переводчиком сонетов В. Шекспира. Его переводы можно назвать свободными поэтическими фантазиями, в основе которых лежат шекспировские сонеты. Брюсовские переводы сонетов Шекспира выполнены в рамках символистской эстетики, содержат близкие к идеологии старшего символизма образы и символы. Анализ этих образов и символов посвящена данная статья.

Ключевые слова:

Сонет, поэтический перевод, русский символизм, образ, символ.

С 1903 г. В.Я. Брюсов начинает активно заниматься переводческой деятельностью, пиком же ее становятся 1911–1913 гг. При этом большая часть переводов приходится на 1910-е годы, и этот факт исследователи творчества Брюсова объясняют по-разному. Н.С. Бурлаков связывает плодотворность переводческой деятельности Брюсова в 1910–1920 гг. с тем, что она "по инициативе Горького была направлена к единой цели – сблизить культуру и литературу России" [4, С. 543]. А.К. Мочульский пишет, что "с 1910 года в жизни поэта начинается "кабинетный период" – он уходит от журнальной полемики, кружковых выступлений, манифестов о новом искусстве и погружается в свой любимый книжный мир" [9, С. 96]. Мочульский добавляет, что в это время Брюсов стремился к универсальности, изучая языки и приобретая эрудицию во всех областях мировой культуры. Возможно, поэтому брюсовские переводы необыкновенно точно передают стиль и ритм подлинников [9, С. 97]. Однако первые переводы с английского, в частности, брюсовские переводы сонетов Шекспира и стихотворений Байрона, приходятся уже на 1903 г.

Как известно, именно в 1903 г. С.А. Венгеров, редактировавший тогда полное собрание сочинений Шекспи-

ра в издании Брокгауза и Ефрона, обратился к В.Я. Брюсову с предложением принять участие в переводе некоторых сонетов Шекспира, на что Брюсов охотно дал согласие. Уже через неделю поэт пересылает Венгерову несколько переводов, сопровождаемых письмом следующего содержания: "Наконец решаюсь послать Вам свои переводы шекспировских сонетов. Сознаю, однако, что они мне совсем не удалось. Это вовсе не Шекспир, а пересказ его тем очень "своими" словами. Я не решаюсь, однако, задерживать Вас дальше, не зная, в каком положении находится печатание Вашего издания. Иногда и плохой перевод, полученный вовремя, бывает полезнее самого хорошего, из-за которого приходится откладывать печатание листа.

Очень затрудняло меня незнание, какими соображениями руководились другие переводчики? Может быть, они избрали 6-стопный стих, тогда работа значительно облегчается. Или, может быть, они ближе моего держались подлинника, употребляя только мужские рифмы? Наконец, может быть, они выдерживали везде цезуру на второй стопе? Если время терпит, я переработал бы свои переводы, т. е. просто перевел бы все четыре сонета снова" [11, С. 289].

Венгеров ответил в утвердительном смысле, и Брюсов послал ему открытое письмо (почтовый штемпель – Москва, 29/VII 1903) следующего содержания: "Итак, очень прошу не печатать моих переводов в том виде, как я их Вам доставил. До 15 августа (принужден брать "крайний" срок) непременно доставлю исправленные. Относительно Ваших замечаний пишу Вам сегодня подробно" [11, С. 290].

Несколько позже Брюсов отправил Венгерову следующее письмо: "Посылаю Вам свои переводы сонетов исправленными. Вы заметите, что я изменил очень многое: кое-где стихи вышли тяжелее, но перевод везде стал ближе к подлиннику и включил много такого, что прежде было мною пропущено. Однако два места, указанные Вами как не совсем верная передача, остались неизменными. Это – заключительное двустушие LIX сонета и "камень" в LX. Соглашаюсь, что двустушие не вполне точно передает подлинник, но мне кажется, оно не противоречит ему; рисунок подлинника стерт, "смазан", перевод слаб, но не ошибочен; лучшего мне сделать не удалось. Что же касается "каменьев", то, на мой взгляд, это выражение совершенно соответствует образу подлинника; и Вы сами делаете примечание к подстрочному переводу: "покрытому камешками" [11, С. 289]. Речь идет о строфах LX сонета Шекспира:

*"Like as the waves make towards the pebbled shore,
So do our minutes hasten to their end,
Each changing place with that which goes before,
In sequent toil all forwards do contend"* [14, С. 100].

Дословно эти строки переводятся так: "Подобно тому, как волны, напирая, движутся к каменистому берегу, так наши минуты спешат к своему концу, каждая, сменяя ту, что ей предшествует, упорной чередой все стремятся вперед" (перевод выполнен автором статьи). В варианте, который сам Брюсов определил, как окончательный, взятый Венгеровым для публикации читаем:

*"Как волны набегают на камень
И каждая там гибнет в свой черед,
Так к своему концу спешат мгновенья,
В стремленье неизменном – все вперед"* [13, С. 75]!

В неопубликованном, забракованном поэтом варианте перевода читаем:

*"Как волны набегают на камень
И гибнут на отлогом берегу,
Так, в быстрой смене, вдаль бегут мгновенья
И ни одно не медлит на бегу"* [13, С. 75].

Первое, что бросается в глаза в переводе Брюсова, это замена словосочетания "каменистый берег" на слово "камень", причем поэт настаивает на этой замене, о чем

и пишет Венгерову: "Вы сами делаете примечание к подстрочному переводу: "покрытому камешками" [11, С. 289].

Каменистый берег – это обычный элемент условного речного или морского пейзажа, в то время как камень [камушки] – это поэтический символ. Керлот Х. Э. называет камень символом высшего, абсолютного бытия, символизирует стабильность, постоянство, прочность [6]. При этом твердость и надежность камня выступают антитезой распада и разрушения, олицетворяемых образами пыли, песка.

С камнями в культурах многих народов, особенно кельтов, связано мнение, что они накапливают земную энергию. По этой причине камни использовались в различных ритуалах, служили талисманами, им приписывалась магическая сила. На архаических этапах культа сакральность камней связана с представлением о том, что в них воплощаются души предков. В культурных традициях кельтов были ритуальные танцы вокруг вертикально стоящих камней – менгиров. Поклонение камням имело столь широкое распространение в средневековой Европе, что в Англии и Франции даже выходили специальные распоряжения, запрещавшие христианам исполнять этот обряд.

Кельтский камень силы почитался в Ирландии не менее, чем связанные с ним по легенде Грааль и копье.

Долговечность, постоянство, величественность форм, а иногда и гигантские размеры камней производили на первобытных людей глубокое впечатление – и камню поклонялись повсюду. Многочисленные дольмены, менгиры и другие священные камни символическими вехами отметили исторический путь человечества.

Спустя пять лет О. Манделштам назовет свой первый поэтический сборник "Камнем". Его центральным вопросом становится противостояние "безличной вечности и трепетной человечности" [5, С. 150] (по мнению М.Л. Гаспарова), являющееся вариантом основной акмеистической оппозиции "бытия – небытия" и одновременно развитием традиционной для русской литературы проблемы "хаоса" и "космоса". Символист Брюсов видел в камне символ бытия, отсюда замена слова "камешки" на "камень", с флексией – я.

В подстрочнике "волны, напирая, движутся к каменистому берегу". Читая эти строки, мы слышим грохот моря, в брюсовском же переводе грохот исчезает, если в опубликованном варианте на грохот морской волны в намекают рифмы "черед – вперед" с повторяющимся [р], то в неопубликованном варианте [р] единожды появляется в словах "на отлогом берегу", а в строфе доминируют сонорные согласные [л], [м], [н], более напоминающие звук

колокола, нежели звучание морского прибоя, чередующие с беззвучием (в быстрой смене, вдаль бегут мгновенья), символу вечности.

В своем филологическом труде "Опыты" Брюсов писал: "Русская звукопись и учение о рифмах русского языка и не разработаны вовсе и почти ни в чем не могут опереться на работы иноязычные, так как произношение русского языка существенно отличается от других языков. Русского стиха в его звуках нельзя даже изобразить иностранными буквами. Попробуйте написать французской азбукой, сохраняя очарование звукописи, стихи Пушкина:

*Шипенье пенистых бокалов /
И пунша пламень голубой!*

Основу звфонии составляет собственно звукопись, или словесная инструментовка, учение об том, какими средствами достигается, чтобы звук слов соответствовал их значению и способствовал бы наибольшему впечатлению" [3].

Поэтому можно утверждать, что в переводе Брюсов сознательно уводит читателя от звуковой картины морского прибоя. И хоть для поэта – Брюсова услышанное важнее увиденного, ибо глаза могут быть не зорки, могут принять желаемое за действительное, антизвфония морского прибоя важна, потому что глаза видят лишь камения, а уши слышат движение вечности. Море понимается Брюсовым – переводчиком как образ–символ первоначального хаоса и, в то же время, – свободы.

Следует заметить, что символическое значение моря соответствует значению Нижнего океана, пространства между жизнью и смертью, поэтому поэту важна замена глагола "движутся" глаголом "набегают".

Словосочетание "набегают волны" можно рассматривать и как аллюзию к лермонтовской "Тамаре", где волна Терека набегают друг на друга, нагоняют одна другую. Подобные пересечения, которые можно отнести к культурно–историческим параллелям, не случайны для поэзии В. Я. Брюсова в целом. Если русская и мировая литературная традиция всегда присутствовала в его поэзии на уровне сюжетно–композиционных сближений, явных или скрытых цитат, реминисценций, аллюзий, сознательных стилизаций и вариаций, ритмических переключек и других форм интертекстуальности, то система реминисценций, аллюзий, стилистических вариаций явно не характерна для поэтического перевода как такового, но характерна для переводческой манеры Брюсова этого периода, когда поэт вступает в поэтический диалог не только с переводимым им Шекспиром, но и с Лермонтовым. Заметим, что на связь с некоторыми поэтами указывал сам Брюсов: "Влияние разных поэтов сменялось надо мной. Первым юношеским увлечением был Надсон.

Я читал и Пушкина, но он был еще слишком велик для меня. Вторым моим кумиром суждено было сделаться Лермонтову" [1, С. 73].

Подобное явление в художественном переводе, открытое Брюсовым, нашло объяснение только в конце XX ст., когда Ж. Деррида, расширив границы понятия текста, создал картину "универсума текстов", в котором отдельные безличные тексты до бесконечности ссылаются друг на друга и на все сразу, так как все вместе являются частью "всеобщего Текста" [12, С. 132].

Согласно Деррида, всё – история, общество, культура и сам человек – может быть понято и прочитано как Текст, который становится бесконечной чередой цитат. Это "положение привело к восприятию человеческой культуры как единого интертекста, который в свою очередь служит как бы претекстом любого вновь появляющегося текста" [12, С. 132].

В неопубликованном варианте перевода происходит замена концептуальной метафоры "спешат мгновенья, / В стремленьи неизменном – все вперед" [11, С. 290] метафорой "вдаль бегут мгновенья / И ни одно не медлит на бегу" [11, С. 291]. По сути, происходит смена поэтических дискурсов "неизменное стремление" на "не медлить".

Напомним, что термин концептуальная метафора используется для наименования особого типа переносного употребления слова и понимается не как "сокращенное сравнение" или "один из способов украшения речи", а как "способ познания, структурирования и объяснения окружающего нас мира" [10, С. 111]. А под поэтическим дискурсом мы понимаем дискурс первобытного мифа, который представляет собой открытую структуру, поскольку мифические темы, как правило, варьируются до бесконечности.

Этой особенностью мифологический дискурс структурно похож на дискурс музыкальных вариаций. И тот и другой порождают многочисленные версии виртуальной реальности, через которую преломляется и воспринимается действительность. Пережитое, пропущенное через себя явление культуры, будь то подлинный миф, философская идея, фольклорный мотив или религиозное откровение, становятся мифом.

Обращение символистов к мифу вытекало, прежде всего, из самого понятия мифа, который, по словам А. Лосева, "никогда ни есть только схема или только аллегория, но прежде всего символ, и уже, будучи символом, он может содержать в себе схематические, аллегорические и усложненно – символические слои" [8, С. 57]. Подобная позиция символистов не могла не отражать особенностей поэтического стиля В.Я. Брюсова и особенно–

стей брюсовского перевода: "от метафор планетно-звездного круга до фольклорно-мифологических образов" [8, С. 58].

В неопубликованном варианте перевода появляется антитеза "время щедрое – скупец", в оригинале же сказано, что "время, которое дарило, теперь губит свой дар" [13, С. 75]. Концепты дарителя – антидарителя и концепт скупца выполняют разные функции. Само слово "скупец" можно рассматривать как "универсум текстов", потому что это слово – аллюзия целой галереи образов великих скупцов, начиная с шекспировского Шейлока и заканчивая пушкинским скупым рыцарем и гоголевским Плюшкиным.

В неопубликованном варианте перевода читаем:

*"Чуть молодость достигла полной силы,
Едва блеснула полным торжеством,
Как наступил уже закат унылый,
И стало Время щедрое – скупцом.
Оно сгибает молодые спины,
В забвеньи топит лучшие часы.
На лицах красоты кладет морщины, –
Ничто не свято для его косы"* [13, С. 75].

В религиозно-нравственном контексте скупость рассматривается, как человеческий порок, как бунт против Бога, внутреннее или внешнее неповиновение Богу, которое неизбежно ведет к страданию. Время-скупец – вызов и Богу и Смерти, символом которой в тексте сонета становится коса.

Перевод противоречит оригиналу. У Шекспира "Time does transfix the flourish set on youth" [13, С. 74] [и Время, которое дарило, теперь губит свой дар]. Таким образом, концепты "время – скупец" и "время – даров губитель" не совпадают.

В опубликованном варианте перевода есть строки, которых нет ни в оригинале, ни в подстрочнике, ни во втором варианте перевода: "Родимся мы в огне лучей без тени" [13, С. 75]. В оригинале это звучит так: "Nativity, once in the main of light, /Crawls to maturity, wherewith being crowned", [Рождение, едва появившись на свет, ползет, как дитя, к зрелости.]. Метафора – ползущее, как дитя, рождение не совпадает с узуальными концептами рождения и смерти, характерными для русского языка.

Метафорой, структурирующей наше восприятие актов жизни и смерти, можно было бы считать строки из неопубликованного Брюсовым перевода:

*"Чуть молодость достигла полной силы,
Едва блеснула полным торжеством,
Как наступил уже закат унылый
И стало Время щедрое – скупцом"* [13, С. 75].

Однако такой трактовке мешает противопоставленность концептов "щедрое время" – "время-скупец", переводящее метафору из обыденной понятийной системы в окказиональную, авторскую.

Брюсов писал: "... я заменил заключительную строфу LX, которая мне очень не нравится" [3]. Обратимся к текстам перевода.

В оригинале заключительная строфа сонета LX звучит так:

*"Feeds on the rarities of nature's truth,
And nothing stands but for his scythe to mow.
And yet to times in hope my verse shall stand,
Praising thy worth, despite his cruel hand"* [13, С. 75].

В подстрочнике эти строки переводятся так: "И все живет лишь для того, чтобы быть скошенным его косой. И все же до грядущих времен доживут мои стихи, восхваляющие твою красоту, вопреки его жестокой руке" (перевод автора статьи).

В переводе Брюсова эти строки звучат так:

*"Все, что прекрасно, пожирешь жадно,
Ничто не свято для твоей косы.
И все ж мой стих переживет столетья:
Так славы стоит, что хочу воспеть я!"* [13, С. 75].

Именно об этих двух завершающих сонет строках пишет В.Я. Брюсов Венгеру: "Вот к этой последней еще две замены:

*"Но стих мой уничтожить ты не властно:
Он воспевает то, что так прекрасно.
И все же стих мой будет жить столетья:
Так то достойно, что хочу воспеть я!"* [11, С. 289].

В последней редакции меня смущает только сочетание "так то... что" Может быть, еще – Вам нравится больше прежняя передача 3-й строфы. Сам же я, повторяю, нахожу наиболее сносными те переводы, которые посылаю сегодня. Истинный же перевод сонетов Шекспира, конечно, потребовал бы целых лет подготовительного труда" [11, С. 290].

В последней редакции брюсовского перевода исчезают строки "восхваляющие твою красоту" и перевод начинает быть похожим на строки пушкинского "Памятника" и одновременно отсылает нас к брюсовской статье "Ключи тайн": "Конечно, нам смешно теперь, когда Тассо уверяет, что поэтические вымыслы подобны "сластям", которыми обмазывают края сосуда с горьким лекарством; мы с улыбкой читаем стихи Державина к Великой Екатерине, где он сравнивает поэзию со "сладким лимонадом". Но разве сам Пушкин, который частью под влиянием отголосков шеллинговской философии, частью са-

мостоятельно дойдя до таких взглядов, поносил "печной горшок" и попрекал чернь за искание "пользы", в "Памятнике" не обмолвился такими стихами:

*И долго буду тем любезен я народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал,*

А Жуковский, приспособляя стихотворение Пушкина к печати, разве не поставил дальше уже прямо:

Что прелестью живой стихов я был полезен" [2, С. 20].

Обращение Брюсова к Пушкину связано с осознанием и утверждением собственных литературных позиций. В таком случае интересно то, что в одном смысловом ряду перевода оказываются не только Шекспир, но и Гораций, Державин, Жуковский, Пушкин и, наконец, сам Брюсов. Подобное явление в поэтическом тексте принято называть интермодальностью, то есть особым видом внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, в данном случае – в поэтическом переводе, основанном на взаимодействии художественных знаков различных видов искусств. Вовлечение Брюсовым несколько источников в интертекстуальный диалог значительно расширяет смысловую перспективу авторского перевода, усиливая полифоничность его звучания.

Таким образом, Брюсов-переводчик оставался символистом, его переводы существуют в рамках символистской эстетики. Так, опираясь на мифологию античности и Средневековья, даже в переводах поэт создавал собственные мифы, превратив язык мифа в средство выражения своих важнейших представлений о жизни и человеке. Литература воспринималась им как нечто це-

лое, как обширный развернутый миф, все элементы которого известны, понятны и жизненно важны для "своего" посвященного читателя, отсюда и многовариантность брюсовского перевода одних и тех же сонетов Шекспира.

В письмах Венгеру Брюсов словно ищет в адресате "своего" читателя. В этом отношении переводы Брюсова находятся в общем русле неомифологической устремленности символизма, а брюсовская система перевода яркое тому подтверждение. Поэт всегда меняет риторический вопрос на восклицание: так переводил он и стихотворения Верлена, и других поэтов. Для Брюсова – переводчика "чужое слово" оказывается способом приобщения к традиции, вхождения в чужой текст и интертекст. В этом качестве "чужое слово" даёт толчок к смыслообразованию. Интертекстуальные связи в поэтических переводах Брюсова обнаруживаются на уровне художественного метода перевода и проявляются в форме реминисценций, цитат, образных аллюзий, заимствований, сюжетно-композиционных аналогий, ритмико-интонационных переключек. Вовлечение Брюсовым несколько источников в интертекстуальный диалог значительно расширяет смысловую перспективу авторского поэтического перевода.

Структурной единицей поэтической речи на семантическом уровне является не единица смысла, а смысловое единство. Следовательно, основным свойством художественного текста является его функция быть носителем нового смысла. Вполне естественно, что носителем смысла может стать только смысловое единство, в рамках которого реализуется отношение двух и более значений. Отсюда и переключка смыслов при переводе, существенно обогащающая художественный текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюсов В. Из моей жизни. Моя юность. М.: Терра, 1994.
2. Брюсов В.Я. Ключи тайн. // "Весы", 1904, №1.
3. Брюсов В. Я. Опыты. Интернет-ресурс: <http://e-libra.ru/read/173764-opyty-po-metrike-i-ritmike-po-evfonii-i-sozvuchiyam-po-strofike-i-formam.html>.
4. Гаспаров М.Л. Брюсов и античность. // Брюсов В. Собр. соч. в семи томах. М.: Худож. лит.1975. Т.5. С. 543 – 555.
5. Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализы. Интерпретации. Характеристики. СПб.: Азбука, 2001.
6. Керлот Х.Э. Словарь символов. М.: Refl-book, 1994.
7. Крохина Н. П. Миф и символ в романтической традиции (в русской поэзии и эстетике начала 20 века). Автореферат. М., 1990.
8. Лосев А. Ф. Диалектика мифа //Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность. М.Наука, 1994.
9. Мочульский К. Валерий Брюсов. СПб: Академический проект, 2007.
10. Новоселова А. А. Метафорическая концептуализация сознания в английском и русском языках. Дис. . канд. филол. наук. Уфа, 2003.
11. Соколов И. В. Я. Брюсов как переводчик (Из писем поэта). Мастерство перевода. М., Советский писатель, 1959.
12. Фесенко Э.Я. Теория литературы. М.: Академический проект, 2008.
13. Шекспир В. Сонеты (Пер.В.Брюсова). М.: Советский писатель, 1959.
14. Шекспир У. Сонеты на английском языке. Новосибирск: Издательство: Сибирское университетское издательство, 2000.

РЕГИОНАЛИЗМЫ И ИХ РОЛЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ М. ЕСКОВА

Черемисина Екатерина Владимировна
Курский государственный
университет

REGIONALISMS AND THEIR ROLE IN THE LITERARY TEXT OF M. ESKOV

E. Cheremisina

Annotation

The article is devoted to the functioning of regional vocabulary in the literary texts of Mikhail Eskov, Kursk writer. It highlights the groups of words: words denoting local realities of nature, life; evaluative words; words relating to religion; the slang words, etc. The article deals with the features of the use of words of different parts of speech: nouns, adjectives, pronouns, verbs, adverbs, auxiliary words. Regionalisms are very organic, natural, they harmonize with other elements in the literary text of M. Eskov. They tend to transfer emotional States of the characters, passionate people who perceive what is happening expressively. Regionalisms help the author to present the regional variety of the Russian language, peculiarity of his favorite Kursk land, in his works.

Keywords: regional vocabulary, regionalisms, regiolect, regional variety of the language.

Аннотация

Статья посвящена вопросам функционирования региональной лексики в художественных текстах курского писателя Михаила Еськова. Выделяются группы лексики: слова, обозначающие местные реалии природы, быта; оценочная лексика; слова, связанные с религией; вульгаризмы и др. Рассматриваются особенности употребления слов разных частей речи: имен существительных, прилагательных, местоимений, глаголов, наречий, служебных слов. Регионализмы в художественном тексте М. Еськова очень органичны, естественны, сочетаются с другими элементами текста. Им свойственна передача эмоционального состояния героев – равнодушных, экспрессивно воспринимающих происходящее людей. Регионализмы помогают автору представить в произведениях региональную разновидность русского языка, характерную для любимой им курской земли.

Ключевые слова:

Региональная лексика, регионализмы, региолект, региональная разновидность языка.

Регионалистический аспект изучения языка писателя – одно из частных направлений науки, становящейся сегодня всё более популярной на фоне всеобщей глобализации, – регионалистики. В современной регионалистике, представленной такими разновидностями, как экономическая регионалистика, политическая, историческая и т. п., выделяется филологическая регионалистика, потенциал которой в области регионалистического изучения языка писателя всё очевиднее. Исследованиями региональных разновидностей языка занимаются Н.Ю. Желтова и Т.В. Махрачева[3], А.В. Чернов и Т.А. Ветрова[13] и другие учёные. Разновидностью филологической регионалистики, более частной по предмету наукой является литературная регионалистика, связанная с "локализацией историко-литературного процесса, его привязкой к строго определенной местности" [6, с. 8]. При этом для литературной регионалистики характерен интерес в первую очередь к содержательной и идейной стороне рассматриваемых важных для конкретного региона произведений, лингвистический же анализ находится на втором плане. Мы считаем, что сегодня актуально говорить о новом направлении регионалистики – лингвистической регионалистике, предметом исследо-

вания которой являются региональные особенности языка, отражённые в первую очередь в художественных произведениях местных писателей.

Стремятся выяснить суть и роль региональных компонентов в языке писателя, цели писателя при использовании им диалектизмов и регионализмов Т.М. Григорьева[1], Е.В. Захарова [5], О.В. Зырянов [6], Н.М. Муравьёва [9], А.И. Першина [10], Е.А. Попова и О.С. Шурупова[11], С.П. Праведников и А.А. Джувейр[12] и другие исследователи. Однако на материале произведений самобытного курского писателя Михаила Николаевича Еськова подобные исследования ещё не проводились.

Цель статьи – рассмотреть использование региональной лексики в произведениях М. Еськова, выявить роль регионализмов в текстах автора, выполняемые ими функции.

Художественный текст Михаила Еськова насыщен региональной лексикой, придающей ему своеобразие, выделяющей на фоне текстов других писателей, в том числерегиональных. В некоторых предложениях регио-

нальных слов настолько много, что они даже, кажется, "вытесняют" общеупотребительную лексику: "Когда глаза разбегаются, в букет принято собирать, не попадая, всякую траву, да и те же цветы не хопом, не подряд, абы что в букете окажется разве что по недогляду" ("Ни тучки, ни хмарки..."). В этом случае мы имеем дело не с диалектизмами и просторечиями (при желании можно было бы, используя разнообразные словари, квалифицировать каждый из выделенных элементов как то или иное ограниченное в употреблении явление), перед нами – наглядный пример формирования в тексте писателя сферы региональной лексики. Регионализмы трактуются учёными как "лексемы, распространённые в определённом регионе" [4, с. 300], "слова, функционирующие на определённой территории, не зафиксированные в толковых словарях литературного языка или получающие в них пометы обл., местн., прост., разг." [7, с. 22]

Нас привлекает в первую очередь использование регионализмов писателем, творчество которого разворачивается в пространстве определённого региона. Если в речи рядового носителя диалекта регионализм чаще всего стилистически нейтрален, то писатели и поэты могут рассматривать их "как стилистически "заряженные", броские <...>, в качестве своеобразных поэтических ресурсов" [2, с. 103].

Чаще всего регионализмы вводятся М.Еськовым в речь персонажей: "Вот те и на! – не выдержал Василий. – Да, ить, жить-то нашим детям, а не абы кому..." ("Торф"), где они служат характеристике образа, созданию речевого портрета персонажа, принадлежащего к определённой территориальной общности. В пределах одной фразы могут сочетаться регионализмы, относящиеся к разным ярусам языка: "Хвилькя, хучь и примак, а мужик сердешный" ("Брат мой меньшей"); Хвилькя – отражение диалектного перехода звука [ф] в [хв], а также мягкого ассимилятивного произношения заднеязычного согласного [к], хучь – региональный вариант союза хотя, примак – лексический регионализм, обозначающий мужчину, который после свадьбы приходит жить в дом жены и её родных, сердешный – стилистическое лексическое средство. Только комплексное представление региолекта в художественном тексте способно создать правдивую, точную картину речи жителей региона, но нас в большей степени интересуют региональные явления на уровне лексики.

Рассмотрим основные тематические группы лексических регионализмов, представленных в текстах М. Еськова, на материале его сборника "День отошедший".

Наименования реалий природы, характерных для курского края, включают названия растений: "...Слева, зарастая рогозом, покоился большой затон" ("День отошедший") и животных: "Если это ужака, то ихний ужачий

царь накажет за убийство. А если козюля – всё одно, жди несчастья, – сокрушенно произнесла мама и, недужно опустив голову, направилась в хату" ("Бучило"). Рогоз – высокая болотная трава, ужака и козюля – слова, обозначающие разновидности змей, распространённых в Курской области. Кроме того, первый пример интересен региональным наименованием части реки, заводи (затон), а второй – грамматическим регионализмом (ихний), словообразовательным (ужачий) и содержащейся в нём отсылкой к бытующей в данной местности легенде. Региональные наименования животных могут включаться в общую структуру текста, если используются в составе метафор или сравнений и обозначают людей: "Пётр, унимая подрагивающие расхолодившиеся ноги, кочетом облетел круг, но больше никто его не поддержал" ("Торф").

Названия предметов быта, обихода: "Не подошёл и к своему столу, где под рушником угадывалась горка оладьев, сварганенных бабкой из конского щавеля" ("Жил-был Герасим Лукич"). Перед читателем возникает образ, картина деревенского быта, окружающего героев, творимого ими и воспринимаемого ими как единственно возможного.

Наименования еды и продуктов питания: "Не от лёгкой жизни всё это затем обменивалось на картоху, на бурак, на кусок хлеба" ("Жил-был Герасим Лукич"); "К праздникам в печке тушили бураки, едиво получалось удушливое, препротивное, зажмурившись, даже с натугой не всякий раз проглотить" ("Москвич Мишка"). Эта группа лексики особенно важна для сюжетной линии повествования. М. Еськов рассказывает о бедных и голодных военных и послевоенных годах, и региональная лексика способствует лучшему проникновению в мир героев, пониманию их нужд, осознанию их постоянной борьбы за скудные источники питания.

Оценочная лексика, обозначающая отношение деревенских жителей к тем или иным жизненным реалиям, их восприятие этической стороны происходящего с односельчанами. Например, слово брошенка ('женщина, родившая без мужа') имеет отрицательную коннотацию, несмотря на наличие компонента жалости: "Гля, Микит, твоя Ленка родила в нашей больничке... Брошенка..." ("Ни тучки, ни хмарки..."). Оцениваться с помощью регионализмов могут также умственные способности: "Из-за этой нужды да работы вольно пожить некогда, – тумаком вырос" ("Торф"). Тумак – 'глуповатый человек, рохля'. Вообще чаще всего регионализмами выражается отрицательная оценка героев, их качеств и действий: "Растёшь немольхой[вне религии]" ("Бучило").

Лексика, связанная с религией, православием (Господь, Бог, Богородица, Иисус, заступница, молитва и др.), занимает значительное место в речевом портрете изо-

бражаемого автором героя–курянина. Чаще всего в тексте встречается слово Господи, и, хотя в ряде примеров оно используется и как междометие, для передачи восхищения теми ли иными реалиями: "Господи, поле за огородом было такое большое, и столько на нем лощин и ещё чего–то в кустах, где я раньше не бывал" ("Времена чело–века"), часто в его употреблении звучит искренняя вера: "Господи, господи! Пресвятая богородица! Спаси и помилуй... Спаси и помилуй... Пришли скорей маму... Господи, господи, – шепчу я, прислушиваясь к пугающей тьме" ("Старая яблоня со сколком"). В герое борется желание верить и воспитываемое отрицание религии: "А что Мишка не молится, прости его, грешного, им в школе не велят" ("Бучило"), и побеждает вера.

Региональная лексика охватывает не только имена существительные, как в примерах выше, но и слова других частей речи.

Имена прилагательные могут совпадать с общеупотребительными, но иметь в региолекте другое значение: "Могила окружала особо жирная, зеленая стена дуролома" ("Жил–был Герасим Лукич").

Глаголы регионального употребления помогают автору передать самые различные действия. Глаголы говорения показывают эмоциональное отношение героя к самому процессу речи и к тому, о чём повествуется: "Так что издевка Федуркова имела основание, и я огрызнулся..." ("Сеанс гипноза"). Глаголы чувства передают эмоциональные состояния героев, причём испытываемые ими чувства сильны, ярки: "А всё Наум Львович, это он насердобольничал" ("Алерия"). Глаголы могут иметь в тексте региональное морфологическое оформление: "Ты ж там, гляди, не ленись, не зявси[не смотри]по сторонам" ("Бучило").

Среди региональных местоимений наиболее употребительным в текстах М. Еськова является местоимение ихний: "И ихний управляющий мушшина отходчивый" ("Бучило"). Это местоимение является характерным для многих говоров русского языка на всей территории России. Оно дополняется и другими местными местоимениями: "Я спросила у милёнка / Про евонныелаптёнки" ("Старая яблоня со сколком").

Региональные наречия в текстах М. Еськова чаще всего отличаются от общеупотребительных слов аффиксами: "Постоянной привады у меня не было, и потемну[затемно]я был уже на загаданном ничейном месте" ("День отошедший"); при этом наречия могут употребляться в тексте в том случае, когда в литературной фразе звучало бы слово другой части речи: "Алексей не знал, что и делать, всё ему казалось понову[новым]" ("Торф"), что говорит об активности данной части речи в региолекте.

Встречаются и особые региональные наречия: "Ощутимо ласковое солнце бархатным теплом поило все окрест [вокруг], мол, живите, радуйтесь" ("Касатка").

Региональную окраску могут иметь и служебные части речи. Это частицы, среди которых можно отметить усиленные: "Да так, что я отлетел аж к двери" ("Старая яблоня со сколком"), побудительные: "Айда, пацаны!" ("Петька вернулся!") и др. Часто регионализм занимает сильную позицию в предложении, находясь в его начале, особенно это характерно для частиц: "Дык что ты так и не сказал, пойдешь на совхозное поле али нет?" ("Бучило").

Региональную специфику имеют некоторые союзы: "Будь образование али специальность – сам бы сбежал" ("Торф"), в том числе сравнительные: "Когда съезжалось начальство, волкодав служил навроде пропускного бюро" ("Рассказ председателя райисполкома"). О роли в тексте сравнительных диалектных союзов, их участии в придании описанию бытового содержания писала М.Н. Крылова [8, с. 168]. Кроме сравнительного союза навроде, М. Еськов использует также при создании сравнений регионального звучания предлог с: "Всякий огородный пучок всей своей мощью тянулся ввысь и обещал вырасти с оглоблю" ("Касатка").

Региональные фразеологические единицы имеют яркую эмоциональную окраску, помогают образно сказать о волнующих героя явлениях действительности: "Мать как–то проговорила: "Бабы глаза уже повыстебали: Твой Микишка с Ленкой Пётовой по кустам таскаются"" ("Ни тучки, ни хмарки...").

Регионализмы–вульгаризмы часто используются автором для того, чтобы передать особенности словесных перепалок между героями, причём в одной фразе могут сочетаться несколько региональных вульгаризмов: "Нечистик! Змей аспидный! Чтоб тебя посудобило! Язык бы отсох!.." ("Чёрная рубаша"). Мы видим в приведённом примере универбат (нечистик – нечистая сила), региональное прилагательное (аспидный), глагол (посудобило) и фразеологизм (язык отсох). Автору удаётся показать своих героев очень эмоциональными, что важно для понимания сути повествования: несмотря на все трудности жизни в деревне в военные и послевоенные годы, герой М. Еськова не погружается полностью в проблемы, связанные с добыванием хлеба насущного, не становится безучастным, утратившим силы воспринимать действительность. В эмоциональности повествования, в том числе в силе региональной вульгарной лексики – сила духа русского народа, его умение противостоять трудностям и оставаться живым, деятельным, способным переживать.

Регионализмы в художественном тексте М. Еськова могут сочетаться в пределах одного предложения с со–

временной лексикой, например: "Будто бы и прежняя бейсбольная кепка с давним обгаром сидела на голове не абы как, а с умыслом на определённый порядок" ("В лучах заката"); "А то и заболел, в больнице уже под кислородом... Подумалось ужасное. Не помер ли?.." ("День отошедший"). В первом предложении сочетание, обозначающее современную реалию (бейсбольная кепка) стилистически контрастирует с регионализмами обгар и абы как, во втором предложении аналогично сталкиваются в тексте лексемы кислорода то и помер. Создаётся ощущение совмещения в окружающем героя мире разных по происхождению явлений. Это совмещение и делает мир особенным, необычным, своеобразным.

Органичное включение регионального слова в совре-

менный контекст – это наилучшая для него судьба, это путь, символизирующий жизнь, а не ассимиляцию для огромного богатства региональной лексики.

Итак, регионализмы в художественном тексте М. Еськова очень органичны, естественны. С их помощью автор создаёт регионально специфичное повествование, ценное отображением реалий (бытовых и языковых), свойственных курскому региону, эмоционального состояния героев – равнодушных, экспрессивно воспринимающих происходящее людей. Автор кропотливо и старательно отбирает особую местную лексику, стремясь представить в своих произведениях региональную разновидность русского языка, характерную для любимой им курской земли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева, Т.М. "Чудные по звучанию слова" В.Г. Распутина / Т.М. Григорьева // Филология и человек. – 2013. – № 2. – С. 83–92.
2. Ерофеева, Т.И. Некоторые проблемы изучения русской городской речи / Т.И. Ерофеева // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – № 4 (22). – С. 103–106.
3. Желтова, Н.Ю. Филологическая регионалистика. О деятельности многопрофильного студенческого объединения / Н.Ю. Желтова, Т.В. Махрачева // Молодежь и социум. – 2013. – № 2 (14). – С. 30–34.
4. Жеребило, Т.В. Региолект // Т.В. Жеребило. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – С. 300.
5. Захарова, Е.В. Тема города и деревни в прозе Е.И. Замятина / Е.В. Захарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 8 (88). – С. 136–142.
6. Зырянов, О.В. Творческое наследие Д.Н. Мамина-Сибиряка и перспективы литературной регионалистики / О.В. Зырянов // Филологический класс. – 2012. – № 4 (30). – С. 7–15.
7. Кадола, Т.А. Региональная лексика как проявление поликультурности / Т.А. Кадола // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – С. 22–28.
8. Крылова, М.Н. Выражение языковой личности М.А. Шолохова посредством сравнительных конструкций (на материале "Донских рассказов") / М.Н. Крылова // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 166–169.
9. Муравьёва, Н.М. Птицы Тихого Дона (на материале романа-эпопеи М.А. Шолохова "Тихий Дон") / Н.М. Муравьёва // Филологическая регионалистика. – 2009. – № 1–2. – С. 31–35.
10. Першина, А.И. Мифопоэтика сибирского дома в романе Н.А. Лухмановой "В глухих местах" / А.И. Першина // Потенциал современной науки. – 2014. – № 7. – С. 99–103.
11. Попова, Е.А. Провинциальный текст русской литературы с точки зрения лингвистики сверхтекста / Е.А. Попова, О.С. Шурупова // Филологическая регионалистика. – 2013. – № 2 (10). – С. 39–44.
12. Праведников, С.П. Некоторые наблюдения над глаголами движения в прозе Е.И. Носова и К.Д. Воробьёва / С.П. Праведников, А.А. Джувейр // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – Т. 2. – № 3 (23). – С. 153–167.
13. Чернов, А.В. Литературное краеведение как картографирование: к проблеме реконструкции культурного ландшафта территории / А.В. Чернов, Т.А. Ветрова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – Т. 2. – № 41–3. – С. 130–133.

© Е.В. Черемисина, (sirena248@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



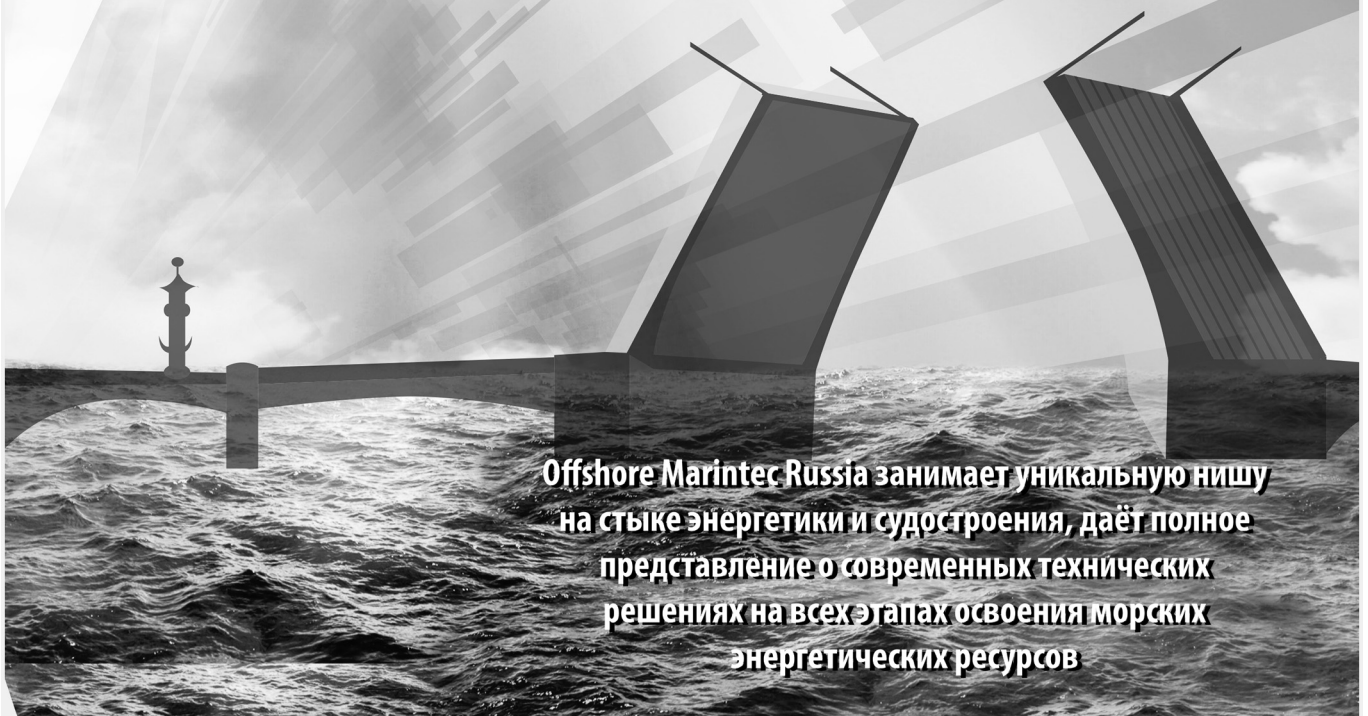


2-я международная выставка и конференция по судостроению и разработке высокотехнологичного оборудования для освоения Арктики и континентального шельфа

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

+7 (812) 320 9660 frolova@restec.ru

На правах рекламы



НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Bagirov A. – *PhD in philology, Associate Professor of MGIMO University*

e-mail : abuzar-bam@mail.ru

Bessonov K. – *Saratov State Academy of Law*

e-mail : studentbes@yandex.ru

Bondarevskaja A. – *Peter the Great Polytechnic University*

e-mail : amicita@mail.ru

Bulimova I. – *Postgraduate student, Ryazan State University named for S. Esenin*

e-mail : bulimirina@rambler.ru

Burachenko T. – *Sochi State University*

e-mail : libra_ven@mail.ru

Cheremisina E. – *Kursk state University*

e-mail : sirena248@gmail.com

Chuardin G. – *Candidate of historical sciences, Assistant Professor at the chair of Russian history, Orel's State University*

e-mail : snotra@orel.ru

Delegeoz E. – *Candidate of historical sciences, associate professor, Irkutsk state University of Railways*

e-mail : delegeozy@yandex.ru

Filonova E. – *Graduate student of pedagogy, Moscow State Regional University*

e-mail : Xat21@yandex.ru

Fisenko O. – *Russian University of Peoples' Friendship, Russia*

e-mail : kanat99@ya.ru

Glyzina V. – *PhD in Philology, Associate Professor, Baikal State University of Economics and Law*

e-mail : vecotd@yandex.ru

Gorohova E. – *FSI, dep. history of state and municipal government, Moscow State University*

e-mail : apeiron_apeiron7@mail.ru

Gorskaya N. – *PhD in Psychology, Associate Professor, Irkutsk National Research Technical University*

e-mail : natgo2012@yandex.ru

Grebenkina L. – *Doctor of pedagogical sciences, professor, Ryazan State University named for S. Esenin*

e-mail : grin17.66@mail.ru

Guseynova Kh. – *Assistant of the Chair of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical Academy*

e-mail : israf@yandex.ru

Imanmagomedova E. – *Assistant of the Chair of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical Academy*

e-mail : israf@yandex.ru

Ivashkin V. – *Postgraduate of the Federal State Public Educational Institute of Higher Education "Military University" of the Ministry of Defense of RF*

e-mail : vlaniva1@rambler.ru

Kalinina M. – *Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Romance Philology Volgograd State Socio-Pedagogical University*

e-mail : dimar23@yandex.ru

Kalyuzhnaya O. – *Postgraduate student of the Institute of the Humanities, A.G. and N.G. Stoletovs Vladimir State University*

e-mail : kalyuzhnaya_ov@list.ru

Karasev N. – *The Abbot, Academic degree, academic title: candidate of theology, candidate of philosophical Sciences, the Church of the Holy Trinity in Staryh Cheremushkah*

e-mail : karasev65xx@gmail.com

Kargina N. – *Russian University of Peoples' Friendship, Russia*

e-mail : kanat99@ya.ru

Kolotsey E. – *Postgraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia*

e-mail : e_kolotsey@mail.ru

Kotov A. – *Phd. in history, associate professor of Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, St.-Peterburg*

e-mail : akotov@inbox.ru

Li M. – *Postgraduate student of the Department of theory and history of international relations of Peoples' Friendship University of Russia*

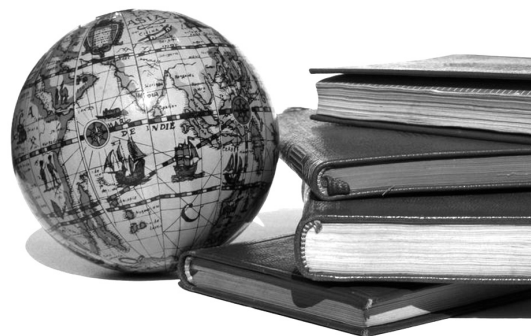
e-mail : 244591055@qq.com

Liu J. – *Graduate, The Department of Russian language and literature, Shanghai University of foreign languages*

e-mail : yuzhaoliu321@163.com

Malov A. – *Graduate student, Perm National Research Polytechnic University, Russia, Perm*

e-mail : malovaleksey90@gmail.com



Miheeva S. – Sochi State University

e-mail : libra_ven@mail.ru

Mikhailov I. – Military engineering institute of Siberian federal university, Krasnoyarsk

e-mail : miiglv@mail.ru

Noskova S. – Sochi State University

e-mail : libra_ven@mail.ru

Okovitaya J. – Kuban State University, Krasnodar

e-mail : juia_okovitaja@mail.ru

Plotnikova M. – Candidate of historical sciences, assistant professor of the Irkutsk State University

e-mail : someforme@yandex.ru

Ragimova P. – Candidate of historical sciences, assistant professor of the Faculty of History, Lomonosov Moscow State University

e-mail : Ragimova73@mail.ru

Rogatko S. – Candidate of historical sciences, member of National Committee on history and philosophy of science and equipment of the Russian Academy of Sciences

e-mail : rogatko1@yandex.ru

Rudenko E. – Crimean Federal University of V.I. Vernadsky, Simferopol

e-mail : elena_rydenko@mail.ru

Sangalova M. – Arzamas branch of the National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

e-mail : smolyanka77@mail.ru

Scatova E. – Graduate student of literature and cultural studies, Nizhny Novgorod Institute of Education Development Nizhny Novgorod, Russian Federation

e-mail : skatova5@mail.ru

Shumilova E. – Institute of history of the Siberian branch of the Russian academy of sciences, Novosibirsk

e-mail : e-shumilova@yandex.ru

Stryapikhina A. – Institute of Food Technology and Design, Nizhny Novgorod

e-mail : anna-stryapikhina@ramler.ru

Suchko E. – Senior teacher of the International humanitarian and linguistic institute, MGII, Moscow

e-mail : suchkokaterina@mail.ru

Suvorov V. – Archpriest, master of natural Sciences, candidate of theology, applicant of doctor's degree of theology. Institute for doctoral studies of saints Cyril and Methodius; member of Board on reviewing and expert assessment of the Publishing Council of the Russian Orthodox Church, lecturer of Kolomensk theological Seminary

e-mail : fr.vadim.suvorov@yandex.ru

Tazetdinova G. – Graduate FGBNU RW music teacher music school number 13.Kazan

e-mail : Gulnar.72@mail.ru

Terekhova O. – Court plot №1 Moscow court district, Nizhny Novgorod

e-mail : mariya-stryapikhina@yandex.ru

Tsvetkova M. – Court plot №1 Moscow court district, Nizhny Novgorod

e-mail : mariya-stryapikhina@yandex.ru

Tsybaneva V. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of foreign languages and Teaching Methodology Volgograd State Academy of Postgraduate Education

e-mail : lingua.vgapkro@mail.ru

Ustinovskaya A. – Teacher at International Institute of Humanities and Linguistics, Moscow

e-mail : alyonau1@yandex.ru

Zaselskaya T. – Postgraduate student of Kursk state university

e-mail : t.zaselskaya@mail.ru

Zheng J. – Department of Theory and History of international Relations People's Friendship University of Russia

e-mail : jielan@list.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).