

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4–2 2020 (АПРЕЛЬ)

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

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор  
Ю.Б. Миндлин

Верстка  
Н.Н. Лаптева

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

*Издатель:*

Общество с ограниченной ответственностью  
**«Научные технологии»**

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

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

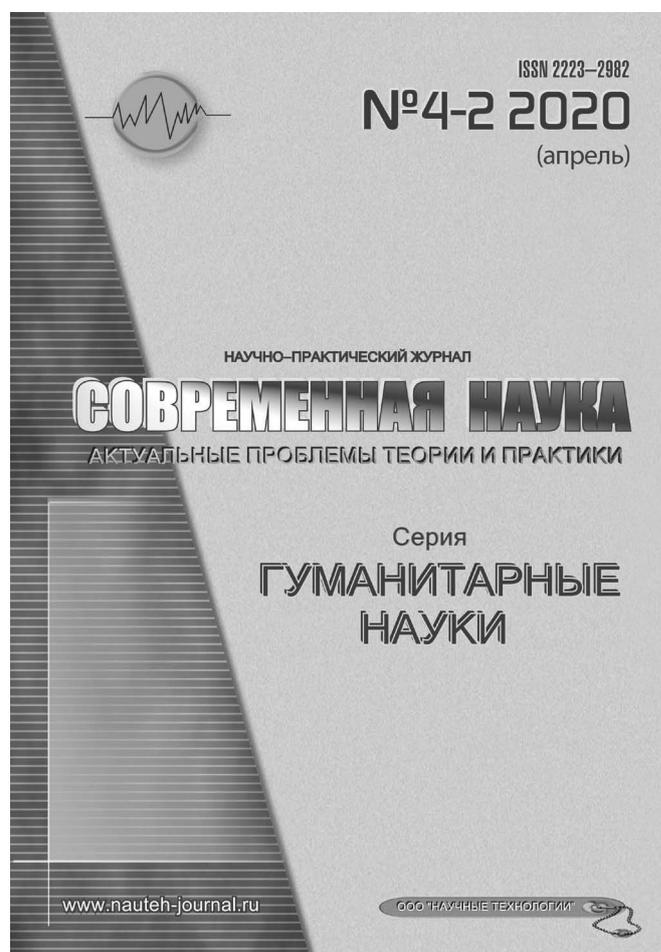
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 4-2 (апрель) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

При перепечатке ссылка на журнал  
«Современная наука:  
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии  
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296  
Подписано в печать 26.04.2020 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Азербайев С.Г.** – Поддержка Казахстана африканскими странами в проведении ЭКСПО-2017  
*Azerbaiyev S.* – Support of Kazakhstan by african countries in holding EXPO-2017 ..... 6

**Амочаев П.А.** – Формирование обозной службы русской артиллерии в первой половине XVIII-го века  
*Amochaev P.* – Creating of transportation service of the Russian artillery in the first half of XVIII-th century ..... 12

**Вязова О.Г., Семенова Т.В.** – Кооператоры: организаторы культурно-массового отдыха в Чувашии  
*Vyazova O., Semenova T.* – Cooperators: organizers of cultural and mass recreation in Chuvashia ..... 18

**Гребенюков В.И., Шуляк Т.И.** – Некоторые проблемы использования культурно-исторического наследия в просветительской деятельности  
*Grebenyukov V., Shulyak T.* – Some problems of using cultural and historical heritage in educational activities ..... 22

**Егиков А.А.** – Внешняя политика исламской Республики Иран в урегулировании Нагорно-Карабахского конфликта  
*Egikov A.* – Foreign policy of the islamic Republic of Iran in the settlement of the Nagorno-Karabakh conflict ..... 29

**Заусайлов Д.Д.** – Военная дипломатия по-суворовски  
*Zausailov D.* – Military diplomacy in suvorovsky .... 32

**Леонтьева А.А.** – Иностранцы обозреватели о русских революционерах на страницах уральской прессы в 1905-1907 гг.

*Leontieva A.* – Foreign observers about Russian revolutionaries on the pages of the Ural press in 1905-1907..... 37

**Москаленко Е.В.** – Изменение образовательной среды Краснодарского края в 1953-1970-е годы XX века

*Moskalenko E.* – Changes in the educational environment of the Krasnodar territory in the 1953-1970s of the XX century ..... 40

## Педагогика

**Абдукадырова Т.Т.** – Формирование иноязычной лексической компетенции в условиях чеченско-русского билингвизма

*Abdukadyrova T.* – Formation of foreign language lexical competence in the conditions of chechen-russian bilingualism ..... 44

**Авдосенко Е.В., Панина Т.Г., Куйдин А.А.** – Особенности электронного ресурсного обеспечения заочной формы обучения

*Avdosenko E., Panina T., Kuidin A.* – Features of electronic teaching resource for correspondence students ..... 49

**Анисимова Н.А.** – Преподавание инженерной графики в вузе

*Anisimova N.* – Teaching engineering graphics at the university ..... 56

**Бао Нуань** – Характеристика учебной программы по специальности музыкального образования в России: на материалах педагогической практики РПГУ

*Bao Nuan* – Characteristics of the curriculum in the specialty of music education in Russia: on the materials of the pedagogical practice of RSGU ..... 60

- Болбат О.Б., Закирова Е.С., Хекало О.Ю.** – Опыт обучения студентов вуза формированию отчетов и созданию презентаций  
*Bolbat O., Zakirova E., Hekalo O.* – Modernization of higher education: experience of training students to form reports and create presentations ..... 64
- Вебер Э.П.** – Программно-методическое обеспечение групп начальной подготовки спортсменов в дисциплине спортивного туризма «дистанция-пешеходная»  
*Veber E.* – The software and methodological support for the groups of initial training of athletes in the discipline of sports tourism “distance- hiking” ..... 70
- Даниелян М.Г.** – Беспереводное чтение как средство обогащения речи студентов-иностранцев  
*Danielyan M.* – Non-translated reading as a mean of enriching the speech of foreign students ..... 76
- Иванова Л.В.** – Стратегии цифровизации поликультурной среды вуза в условиях VUCA  
*Ivanova L.* – Digital strategies of university polycultural environment under VUCA ..... 79
- Кияшко Е.Ю.** – Основные направления коррекционно-развивающей деятельности в дошкольном образовательном учреждении (на примере развития речи)  
*Kiyashko E.* – Basic directions of correction-developing activities at preschool institution (on the example of speech development) ..... 82
- Ковалева Т.А., Карасева А.А.** – Особенности деятельности обучающихся в малых группах сотрудничества на среднем этапе обучения иностранному языку  
*Kovaleva T., Karaseva A.* – Features of students’ activities in small groups of cooperation at the middle stage of foreign language training ..... 85
- Котикова О.В.** – Социализация учащихся с особыми образовательными потребностями как социально-педагогическая проблема  
*Kotikova O.* – Socialization of pupils with special educational needs as social-pedagogical problem . 88
- Курникова Т.А., Лабаева Т.А., Дицина С.А.** – Методика проведения занятий по теме «Законы распределения вероятности случайных величин» в вузах с техническим направлением с целью улучшения знаний в области теории надежности  
*Kurnikova T., Labaeva T., Dicina C.* – Methods of conducting classes on the topic «Laws of probability distribution of random variables» in universities with a technical direction in order to improve knowledge in the field of reliability theory ..... 93
- Мулявина Э.А., Омельченко И.Н.** – Дополнительное профессиональное образование в вузе культуры  
*Mulyavina E., Omelchenko I.* – Additional vocational education at the university of culture ..... 97
- Рельян Н.А.** – Основные трудности формирования языковой компетенции у студентов технических специальностей  
*Relyan N.* – Main difficulties of forming language competence for students of technical specialties . 100
- Сун Юй** – Продвижение интернационализации магистерских программ: стратегии, средства и каналы коммуникации  
*Song Yu* – The advance of internationalization of master programs: strategy, means and communication channels ..... 103
- Тюрина Т.В., Хлякин О.С., Константинова Е.С., Фомина Е.Г.** – Традиции гуманизма и нравственные идеалы современных студентов медицинских специальностей  
*Tyurina T., Khlyakin O., Konstantinova E., Fomina E.* – Traditions of humanism and moral ideals of modern medical students ..... 108
- Цао Дань, Юй Ган** – Исследование курсов изобразительного искусства в российских университетах  
*Cao Dan, Yu Gang* – Art course research in russian universities ..... 111

**Цзян Вэньцзэ** – Французская и американская школа классического саксофона: сравнительный анализ методики преподавания

*Jiang Wenjie* – French and american school of classical saxophon: comparative analysis of teaching methods. ....114

**Шишов С.Е., Солонников Д.В.** – Социально-педагогическая среда молодежного общественного объединения как условие формирования гражданской казачьей молодежи

*Shishov S., Solonnikov D.* – Socio-pedagogical environment of the youth public association as a condition for the formation of citizenship of the cossack youth. ....120

## Филология

**Абдукадырова Т.Т., Арсаханова М.А.** – Семантико-синтаксические структуры как когнитивный фактор реального процесса речепорождения

*Abdukadyrova T., Arsakhanova M.* – Semantic-syntactic structures as a cognitive factor of the real process of reception. ....126

**Герасимова А.С., Середа Е.** –

Прагмалингвистический компонент коммуникативного поведения англичан при публичном общении

*Gersimova A., Sereda E.* – Pragmalinguistic component of english communicative behavior in public speech interaction. ....132

**Глущенко А.Н.** – Манипулятивная тактика размежевания в политическом интернет-дискурсе (на основе микроблога Twitter)

*Glushchenko A.* – Manipulative tactics of distribution in political internet discourse (based on Twitter) ..137

**Доу Цзин** – Анализ диалектизмов в произведениях Мо Яня и способы их перевода с китайского языка на русский

*Dou Jing* – Analysis of dialecticisms in the works of Mo Yan and their methods of translation from chinese into russian. ....140

**Дрёмов А.Ф.** – Структура и этапы простейшего коммуникативного акта

*Dremov A.* – The structure and stages of an elementary act of communication. ....144

**Ли Мэй** – Исследование передачи цепной связи с местоимениями в русско-китайском переводе

*Li Mei* – Research of transmission of chain communication with locations in the russian-chinese translation. ....149

**Минасян З.Т.** – Концепт «сочувствие» в языковой картине мира (на материале русского и английского языков)

*Minasyan Z.* – «Empathy» concept in the language picture of the world (based on the material of russian and english languages) .....155

**Россолова О.А.** – Коммуникативно-прагматические способы и средства репрезентации речевого акта запрета

*Rosolova O.* – Communicative-pragmatic methods and means of representing the speech act of prohibition. ....159

**Танков Е.В.** – Исследование политического дискурса: бинарные концептуальные оппозиции

*Tankov E.* – Studying political discourse: binary conceptual opposition. ....165

**Цатурян М.А.** – Эвфемизмы и дисфемизмы: лингвопрагматические особенности в политическом дискурсе

*Tsaturyan M.* – Euphemisms and dysfemisms: linguistic and pragmatic features in political discourse. ....170

## Информация

Наши авторы. Our Authors. ....173

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале. ....175

## ПОДДЕРЖКА КАЗАХСТАНА АФРИКАНСКИМИ СТРАНАМИ В ПРОВЕДЕНИИ ЭКСПО-2017

**Азербает Салават Губайдуллоевич**

*К.и.н., профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана,*

*Алматы, Казахстан  
salavat\_azersmir@mail.ru*

### SUPPORT OF KAZAKHSTAN BY AFRICAN COUNTRIES IN HOLDING EXPO-2017

**S. Azerbayev**

*Summary:* In the article, the author draws attention to the active activity of Kazakhstani politicians and diplomats to attract foreign countries to hold the international exhibition EXPO-2017 in support of Astana, and then to participate in its work. Special emphasis is placed on the African countries that have made a significant contribution both to the victory of Astana for the right to host EXPO-2017, and then to the decision to demonstrate their experience in the field of future energy in the form of renewable energy sources at the exhibition.

*Keywords:* Kazakhstan, Africa, future energy, diplomacy.

*Аннотация:* В статье автор обращает внимание на активную деятельность казахстанских политиков и дипломатов по привлечению зарубежных стран сначала в поддержку Астаны провести международную выставку ЭКСПО-2017, а затем принятию участия в ее работе. Особый акцент делается в сторону стран Африки, которые внесли свой весомый вклад как в деле победы Астаны на право проведения ЭКСПО-2017, а затем принятию решения демонстрации на выставке своего опыта в области энергетики будущего в виде возобновляемых источников энергии.

*Ключевые слова:* Казахстан, Африка, энергия будущего, дипломатия.

Став суверенным государством после распада СССР, Казахстан поставил перед собой задачу стать достойным и равноправным членом мирового сообщества. За годы независимости Республика Казахстан проделала определенную работу на международной арене, чтобы продемонстрировать свое полное право занять достойное место в мировом сообществе. Для этого Республика стала активно участвовать во многих международных мероприятиях с целью демонстрации своей миролюбивой внешней политики, готовность развивать взаимовыгодное культурно-экономическое сотрудничество с зарубежными странами. Одним из каналов для ознакомления мировой общественности со своим культурно-экономическим потенциалом стало участие Казахстана в различных международных выставках.

На международной выставке «ЭКСПО-2008», прошедшей в Сарагосе (Испания), Казахстан успешно продемонстрировал широкомасштабные экономические возможности своей страны, заняв 3 место среди 104 стран-участниц. После такого успеха президент РК Н.А. Назарбаев выдвинул идею организации Международной выставки ЭКСПО-2017 в Астане. За право проведения этой выставки свои кандидатуры выдвинули Канада (Эдмонтон или Монреаль), бельгийский Льеж и французский Лилль. Заявки упомянутых городов предполагало упорную борьбу за право устроить будущую выставку в Казахстане. Для ЭКСПО-2017 Казахстан выбрал тему «Развитие энергии будущего. Новые виды энергетики». Это было связано с тем, что в мире все большую актуальность обретает вопрос энергоснабжения и внедрения альтернативных источников энергии [1].

Тема ЭКСПО-2017 - «Энергия будущего» была выбрана не случайно. Она стала весьма актуальной поскольку в настоящее время в мире еще существуют проблемы, связанные с нехваткой энергии. Целые континенты страдают от отсутствия должного количества электроэнергии. Достаточно сказать, что половине населения Африки почти недоступно электричество. С другой стороны, человечество сталкивается с угрозой экологического кризиса. В случае сохранения использования традиционных источников энергии – угля, нефти, газа - планете Земля грозит экологическая катастрофа. Используя названные виды сырья для производства электроэнергии, а также выбросы в атмосферу промышленных отходов в виде CO<sub>2</sub>, как отмечают ученые, способствуют повышению температуры на планете. А это вызовет серьезные катаклизмы в природе в виде наводнений, землетрясений, ураганов, цунами и т.п.

Перед мировым сообществом стоит серьезная задача – сократить повышение температуры хотя бы на 1,5 – 2 градуса. Этому может способствовать поиск альтернативных источников энергии. В начале XXI века ведущие страны мира начали задумываться о будущем планеты и стали вести работы по внедрению возобновляемых источников энергии (ВИЭ). Организаторы выставки EXPO – 2017, взявшись за тему «Энергия будущего», посчитали, что она послужит платформой для обмена опытом по всему миру в области альтернативной энергетики, сектора, который стал быстро расти в последнее время [2].

И как показало последующее время, тема предстоящей выставки по развитию ВИЭ была высоко оценена генеральным секретарем МБВ Висенте Лоссерталесом.

Во время своего посещения Астаны в 2016 г., для участия в работе Собрания международных участников Выставки ЭКСПО-2017, В. Лоссерталес отметил: «Актуальность темы «Энергия будущего» делает Выставку интересной для обсуждения новых идей и демонстрации передового опыта. ЭКСПО-2017 поможет понять проблемы глобальной энергетики и какие существуют вызовы в этой сфере. Для участников ЭКСПО-2017 Выставка станет возможностью представить свои решения и разработки в сфере «зеленой энергетики» [3].

10 июня 2011 г. в Париже штаб-квартире Bureau International des Expositions (BIE) [Международного бюро выставок (МБВ)] ответственный секретарь МИД РК Р. Жошыбаев вручил господину В. Лоссерталесу от имени Правительства Казахстана заявку на проведение в 2017 году в Астане Международной специализированной выставки EXPO [4].

Столь грандиозное мероприятие мирового масштаба нужно было завоевать в упорной борьбе с французским городом Льеж, т.к. другие страны впоследствии сняли кандидатуры своих городов. Понимая всю ответственность и сложность предстоящей борьбы за право стать местом проведения выставки, руководство страны предприняло ряд мер по привлечению на свою сторону тех, кто должен голосовать на выборах. В этом деле Правительство Казахстана проделало огромную работу, в первую очередь, по подготовке презентации Астаны, как города-кандидата. Для этого был специально создан организационный комитет во главе с вице-премьером РК К. Келимбетовым. В его работе активно принимали участие ряд министерств и ведомств. За полтора года работы официальные представители Казахстана провели целую серию двусторонних встреч с послами и делегатами при МБВ многих стран Европы, Азии, Африки и Латинской Америки, которые выразили готовность к сотрудничеству с учетом экономического потенциала Казахстана и его опыта по развитию энергетической и природоохранной сфер [5].

В качестве примера о привлечении африканских стран поддержать кандидатуру Астаны можно привести встречу министра иностранных дел РК Е. Идрисова с руководителем внешнеполитического ведомства Мадагаскара Пьеро Раджаонаривело 12 ноября 2012 г. В ходе беседы Е. Идрисов ознакомил своего зарубежного коллегу с кандидатурой города Астана на право проведения Международной специализированной выставки «ЭКСПО-2017», а также информировал своего собеседника о том, что «Африканский континент представляет большой интерес с точки зрения вложения казахстанских инвестиций в стратегически важные объекты» [6].

12 июня 2012 г. в Париже на 151-й Генеральной ассамблее МБВ состоялась официальная презентация Астаны,

в ходе которой со специальным видеообращением к делегатам обратился Президент Казахстана. В своем выступлении Н. Назарбаев гарантировал приложение максимальных усилий к успешному осуществлению проекта в случае победы Астаны [7].

Через 5 месяцев в результате тайного голосования 22 ноября 2012 г. в Париже на 152-й Генеральной Ассамблее МБВ столица Казахстана Астана большинством голосов была избрана местом на проведение международной выставки ЭКСПО-2017. Решение о проведении ЭКСПО - 2017 в Астане президент РК Н. Назарбаев назвал историческим событием и выступил с видеообращением к гражданам страны, где, в частности, сказал: «Я хочу с большой радостью сообщить, что только что стало известно об очередной очень большой победе нашей страны» [8].

Победа Астаны была признана представителями ряда зарубежных стран. Так, Бенджамин Лоринг, заместитель директора Центра по изучению Евразии, России и Восточной Европы при Джорджтаунском Университете в Вашингтоне, округ Колумбия, оценил успех Казахстана в победе в конкурсе на проведение ЭКСПО-2017 как еще один шаг в процессе интеграции этой страны в мировое сообщество. «Этот регион мира очень плохо понимался за пределами его непосредственных окрестностей в прошлом», - сказал Лоринг в интервью корреспонденту EdgeKz, - «Однако за последние 20 лет регион постепенно открылся для мировой экономики и мирового сообщества. Это будет еще один шаг в этом процессе» [9].

По мнению британского финансового аналитика, сотрудника New York Times, Wall Street Journal и Asiaweek Мартина Хатчинсона: «EXPO не имела бы большого значения, если бы она проводилась в Льеже». Хатчинсон также отметил, что решение на проведение EXPO 2017 в Астане для Казахстана пришлось как нельзя кстати с точки зрения установления и дальнейшего развития республикой международных отношений. Далее Хатчинсон сказал: «Проведение EXPO будет особенно ценным для расширения осведомленности мирового сообщества о Казахстане. Это особенно важно из-за исторически сложившейся географической удаленности страны и региона от крупных экономических центров Азии, Европы и Северной Америки в прошлом» [9].

После избрания Астаны местом проведения ЭКСПО-2017 президент РК Н.А. Назарбаев 26 ноября 2012 г. подписал Указ № 436 «О создании Государственной комиссии по подготовке и проведению Международной специализированной выставки ЭКСПО-2017». А через полтора года, в апреле 2014 г. началось строительство выставочного комплекса ЭКСПО-2017, который стали возводить недалеко от Назарбаев Университета [10].

Следующий шаг для обеспечения участия в работе и посещения представителями зарубежных стран, международных организаций выставки ЭКСПО-2017 президент РК Н.А. Назарбаев осуществил в ноябре 2015 г. Во время официального визита в Париж, он подписал соглашение между правительством Казахстана и МБВ, которое включило ряд визовых, налоговых, таможенных и других преференций для международных участников на ЭКСПО-2017 [11].

В победе Казахстана большую роль сыграли те страны, среди которых была проделана определенная работа казахстанскими дипломатами и политическим и государственными деятелями РК. В числе тех государств, которые выступили в пользу Астаны, значительное число голосов было подано африканскими странами. Об этом говорил Посол ЮАР в РК г-н Шириш М. Сони: «Разделяя радость победы Казахстана в ЭКСПО, я бы хотел особо отметить поддержку стран африканского континента, и в частности, нашего государства. Еще в начале этого года в ходе политических консультаций мы заверили казахстанских дипломатов в том, что сделаем все возможное для поддержки Казахстана в этой трудной борьбе. Если обратить внимание на соотношение цифр – 103 и 44 – столько стран голосовало в Париже в штаб-квартире Международного бюро выставок, то видно, сколько стран оказали поддержку Казахстану» [12].

В числе тех, кто голосовал за Казахстан и агитировал другие государства африканского континента поддержать Астану была Республика Бенин. Такое заявление сделал журналистам 13 мая 2016 г. посол Бенина в Казахстане Анисет Габриэль Кочофа в кулуарах Акорды [13] во время вручения верительных грамот Государственному секретарю РК Гульшаре Абдыкаликовой. Он, в частности, сказал: «Что касается ЭКСПО в 2017 году, Бенин голосовал за Казахстан, Бенин агитировал другие страны африканского континента тоже голосовать. А сегодня наша задача – собрать всех, чтобы мы дружно приехали к вам на следующий год и провели такое ЭКСПО, которое не проводили во всём мире. Я очень люблю Казахстан и надеюсь на следующую встречу» [14]. Посол Бенина своим выступлением как бы поставил уже другую задачу для африканских стран – дружно приехать на ЭКСПО-2017.

Успеху Астаны способствовало то, что многим странам, особенно развивающимся, понравилась тема выставки. В этой связи можно привести слова Хемдана Ибрагима, профессора, атташе по делам культуры при Посольстве АРЕ в РК, который, говоря о победе Астаны на выборах, отметил, что тому сопутствовала удачно заявленная тема выставки «Энергия будущего», которая сразу же привлекла внимание мировой общественности своей актуальностью. Выставка призвана осветить инновационные решения для устойчивого развития энергетики с особым упором на использование возобновляе-

мых источников энергии [15].

После избрания Астаны в качестве месте проведения ЭКСПО-2017 перед республикой встала уже другая более сложная и ответственная задача. Для того, чтобы выставка приняла надлежащий вид и объем необходимо было собрать участников не менее ста стран. Эта ответственная и тяжелая задача вновь легла на казахстанских политиков и дипломатов. Что касается африканского региона, то здесь провели большую организационную деятельность министр иностранных дел, его заместители, представители дипломатического корпуса, аккредитованные в африканских странах. Они также использовали любые возможности во время участия в международных конференциях, проводимые в странах Азии и Африки в рамках ОИС, АС, а также служебные командировки в африканские государства. Кроме этого в Астане было проведено ряд международных встреч и форумов, в рамках которых глава государства, а также руководители выставки приглашали иностранные компании принять участие в предстоящей международной экспозиции.

В ходе визита в Аддис-Абебу в 2013 г. министр иностранных дел РК Е.А. Идрисов отметил, что Африка – это «континент возможностей», и добавил: «Мой визит призван проторить дорогу на африканские рынки для казахстанского бизнеса, который, я уверен, сумеет занять здесь достойную нишу». Он призвал африканские государства принять активное участие в специализированной выставке «ЭКСПО-2017», а также оказать поддержку кандидатуре Казахстана в непостоянные члены СБ ООН на период 2017-2018 гг. [16].

Для привлечения африканских стран участвовать в выставке 9 июля 2014 года – в столичной гостинице «Rixos President Astana» был проведен семинар «Энергия будущего Восточно-африканского, Южно-африканского регионов» с участием зарубежных специалистов [17].

На семинаре обсуждались актуальные вопросы, касающиеся решения энергетических проблем будущего, перспективы использования альтернативных источников энергии Казахстаном. Для участников семинара специалисты АО «НК «Астана ЭКСПО-2017» провели ознакомительную презентацию с подробной информацией о предстоящей выставке.

Относительно Египта надо отметить особо, что предстоящей выставке в Астане египтяне отнеслись достаточно серьезно. Так, 26 ноября 2014 г. посольством РК в АРЕ совместно представителями АО «Национальная компания «Астана ЭКСПО-2017» и Министерством индустрии и торговли, малого и среднего бизнеса АРЕ был организован «круглый стол» на тему «ЭКСПО-2017: «Энергия будущего».

В мероприятии приняли участие представители министерств иностранных дел, индустрии и торговли, туризма, международного сотрудничества Египта, экспертов и научных кругов в сфере возобновляемой энергии, глав и сотрудников ряда дипломатических миссий африканских стран, аккредитованных в Каире, египетского бизнес сообщества, а также журналистов ведущих египетских СМИ [18].

Надо особо отметить и работу президента РК Н.А. Назарбаева по привлечению африканских стран участвовать в ЭКСПО-2017. Он, встречаясь с главами государств как в Казахстане, так и за рубежом на различных встречах и саммитах в беседах, как правило, предлагал им принять участие в выставке ЭКСПО-2017.

Готовность участвовать Египта в ЭКСПО-2017 официально подтвердил и президент Абдель Фаттах Ас-Сиси по итогам переговоров с президентом Казахстана Н. Назарбаевым в феврале 2016 г. Он отметил, что тема выставки соответствует национальной стратегии Египта-2030 по развитию энергосектора. В рамках официального визита Абделя Фаттаха Ас-Сиси в Казахстан было принято совместное заявление глав государств, а также подписаны ряд документов, один из которых был:

*- Договор участия Арабской Республики Египет в международной выставке «ЭКСПО-2017» в Астане [19].*

Вопрос участия в выставке ЭКСПО-2017 президент РК Н.А. Назарбаев поднимал во время встречи с президентом Сенегала М. Саллом в ходе его визита в Астану в мае 2016 г. Президент Сенегала накануне отъезда из РК относительно участия в ЭКСПО-2017, сказал: «Я был на ЭКСПО в Милане, это была очень красивая выставка, Сенегал также будет представлен на выставке в Астане» [20].

Свою лепту в деле привлечения африканских стран участвовать в ЭКСПО-2017 внесли и казахстанские политики. Тогдашний Председатель Сената РК (в настоящее время президент РК) Касым-Жомарт Токаев 14 апреля 2014 г. встретился с Председателем Палаты советников Парламента Королевства Марокко Мухаммадом Аш-Шейхом Биядиллой, прибывшим в Казахстан с официальным визитом. В Сенате состоялась плодотворная беседа спикеров по широкому кругу вопросов казахстанско-марокканских отношений и актуальным международным проблемам. В заключение встречи К-Ж. Токаев сделал официальное приглашение Марокко принять участие в международной выставке «ЭКСПО-2017» в Астане [21].

Чтобы казахстанские дипломаты активнее проводили работу по пропаганде среди зарубежных коллег предстоящей выставки ЭКСПО-2017 Председатель Правления АО «НК «Астана ЭКСПО-2017» А.С. Есимов 2 марта 2016 г. встретился с Чрезвычайными и Полномочными Послами Республики Казахстан за рубежом, Генераль-

ными консулами и Постоянными представителями РК в международных организациях. А. Есимов рассказал о проекте, ходе строительства выставочного комплекса и целях самой выставки, призвал их активнее привлекать иностранцев для участия в Выставке [22].

В дальнейшем Председатель правления компании «Астана ЭКСПО-2017» А. Есимов встретился с комиссаром национальной секции Республики Ангола Альбиной Ассис Африкано. В ходе встречи Глава нацкомпании поздравил комиссара Анголы с недавним назначением на эту ответственную должность, отметил ее большой опыт и вклад в то, что Ангола заняла второе место в одной из номинаций на прошедшей недавно ЭКСПО-2015 в Милане. Одновременно А. Есимов рассказал о проводимой работе по организации предстоящей в Астане выставки на тему «Энергия будущего».

В свою очередь, г-жа А. Африкано отметила: «Мне очень приятно подчеркнуть выбранную тему предстоящей выставки, которая является очень своевременной и актуальной. Ангола выбрала для себя подтему «Энергия для всех», поскольку мы считаем, что реализация этого направления поможет нам в борьбе против бедности и поспособствует установлению своего рода моста к экономическому и социальному развитию страны. Эта тематика является основной, так как совпадает со стратегией в области энергетики Республики Ангола» [23].

Казахстанские дипломаты использовали в деле пропаганды ЭКСПО-2017 и нейтральное поле. Так, 20 октября 2014 г. в Нью-Йорке постоянные представители Республики Казахстан и Маврикия при ООН Кайрат Абдрахманов и Милан Джая Нямрадджингх Митарбхан подписали совместное коммюнике об установлении дипломатических отношений между двумя государствами. Казахский дипломат обменялся мнениями с коллегой о перспективах двустороннего сотрудничества между Казахстаном и Маврикием. К. Абдрахманов от имени Республики Казахстан в адрес правительства Маврикия передал приглашение принять участие в международной выставке ЭКСПО-2017 [24].

23 ноября 2014 г. после установления дипломатических отношений с Демократической Республикой Сан-Томе и Принсипи от имени Республики Казахстан в адрес Правительств Сьерра-Леоне и Сан-Томе и Принсипи было также передано приглашение принять участие в Международной выставке ЭКСПО-2017. Послы двух африканских стран Карлос Филомено Агостиньо дас Ниевес (Сан-Томе и Принсипи) и Ванди Чиди Минах (Сьерра-Леоне) отметили важную роль предстоящей выставки в развитии энергетики, решении проблем нехватки энергоресурсов, особенно для развивающихся стран» [25].

Казахстанские дипломаты в пропагандистских целях

использовали свои дипломатические представитель-ства и в африканских странах.

Так, 17 сентября 2015 г. посольство Казахстана в Эфиопии провело специальное мероприятие, посвященное продвижению РК в состав непостоянных членов СБ ООН на 2017-2018 гг. и международной специализированной выставке «ЭКСПО-2017». На этой встрече с участием заместителя Министра иностранных дел РК Аскара Мусинова присутствовали послы африканских стран, постоянные представители в Африканском союзе, экспертное сообщество Эфиопии.

А. Мусинов во время посещения штаб-квартиры Африканского Союза встретился с заместителем председателя Комиссии АС Эрастусом Мвенча, который выразил поддержку проведения в Астане «ЭКСПО-2017» [26].

24 ноября 2016 г. состоялся рабочий визит комиссара «ЭКСПО-2017» Р. Жошыбаева в Алжирскую Народную Демократическую Республику. В рамках визита были проведены встречи с государственным министром - министром иностранных дел и международного сотрудничества АНДР Рамтаном Ламамра и комиссаром национальной секции, ответственным за участие Алжира в «ЭКСПО-2017» - поверенным в делах премьер-министра АНДР Мустафа Шакиб Халифом.

Господин Ламамра отметил, что ЭКСПО в Астане будет способствовать притоку новых технологий и повышению имиджа Казахстана на международной арене. По итогам встречи Р. Жошыбаев и М. Халиф подписали Договор об участии алжирской стороны в Международной специализированной выставке «ЭКСПО-2017» [27].

В г. Йоханнесбург (ЮАР) с 12 по 15 июня 2016 г. прошла 25-я Ассамблея глав государств и правительств Африканского союза, в работе которой приняла участие казахстанская делегация во главе с заместителем министра иностранных дел РК Аскарком Мусиновым.

В рамках саммита казахстанская делегация провела специальное мероприятие на тему «В поддержку Повестки дня Африки – 2063: продовольственная, энергетическая и водная безопасность». В ее работе, с участием более ста представителей африканских государств, состоялась презентация международной выставки ЭКСПО-2017. Руководителям внешнеполитических ведомств африканских стран были переданы личные послания

Главы государства и Премьер-Министра Казахстана по вопросу участия в предстоящей в Астане ЭКСПО-2017 [28].

О том, какие выгоды и перспективы сулит Астане проведение ЭКСПО-2017, высказал чрезвычайный и полномочный посол ЮАР в РК г-н Шириш М. Сони. Он особо отметил, что, в первую очередь, проведение выставки ЭКСПО-2017 позволит Казахстану приобрести мировую известность, так сказать, стать брендом. Южная Африка, к примеру, стала широко известной после Чемпионата мира по футболу в 2010 году. А бренд - это всегда очень дорого ценится [29].

Из сказанного видно, что президентом РК Н. Назарбаевым, а также казахстанскими политиками и дипломатами была проведена большая работа по привлечению и обеспечению широкого и содержательного участия иностранных государств в международной специализированной выставке «ЭКСПО-2017». Предпринятые усилия казахстанских дипломатов дали ощутимый результат. В сентябре 2016 г. было официально объявлено о выполнении плана по привлечению 100 стран на Международную специализированную выставку «ЭКСПО-2017». Сотой страной, подтвердившей свое участие в «ЭКСПО-2017», стала Южно-Африканская Республика [30].

А всего в итоге свои идеи в связи с темой выставки «Энергия будущего» на ЭКСПО-2017 представили 115 стран-участниц, а также 22 международные организации [31].

В рамках пропаганды Выставки в зарубежных СМИ было опубликовано 430 статей, показано 175 специальных видеорепортажей. Дипломатические представительства и загранучреждения Казахстана за рубежом организовали более 155 выставок и круглых столов. На постоянной основе проводились презентации «ЭКСПО-2017» в рамках крупных международных мероприятий [32].

Таким образом, можно сделать вывод, что подготовительная работа по привлечению минимум 100 стран для участия в ЭКСПО-2017 в 2016 году была успешно выполнена. В этом сложном деле немалую роль сыграла активная работа казахстанских политиков и дипломатов. В общем списке участников около 25 процентов составили африканские страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Романов И. Астана претендует на ЭКСПО // Казахстанская правда, 18.08.2010.
2. EXPO 2017 International Exhibition in Astana. Available at: <https://en.unesco.org/events/expo-2017-international-exhibition-astana>.
3. В Собрании международных участников ЭКСПО-2017 приняли участие делегации более 100 стран мира. Available at: <https://expo2017astana.com/>

- news/2016/mart/02-2016/v-sobranii-mezhdunarodnyix-uchastnikov-ekspo-2017-prinyali-uchastie-delegaczii-bole-100-stran-mira.
4. Шиманский М. EXPO 2017: заявка подана // Казахстанская правда, 11.06.2011.
  5. Омаров Ж. Триумф в Париже // Казахстанская правда, 23.11.2012.
  6. Главы МИД Казахстана и Мадагаскара обсудили в Астане сотрудничество. Режим доступа: [http://tengrinews.kz/kazakhstan\\_news/glavyi-mid-kazakhstana-madagaskara-obsudili-astane-223296/](http://tengrinews.kz/kazakhstan_news/glavyi-mid-kazakhstana-madagaskara-obsudili-astane-223296/).
  7. Проект «ЭКСПО - 2017» - глобальный проект Президента Н.А. Назарбаева. Режим доступа: <https://expo2017astana.com/proekt-ekspo-2017ю>
  8. Курятов В. Поздравляем! Астана – хозяйка EXPO 2017! // Казахстанская правда, 23.11.2012.
  9. Martin Sieff. EXPO 2017 The World Comes to Kazakhstan. Available at: <https://www.edgekz.com/expo-2017-world-comes-kazakhstan/>.
  10. Available at: [https://www.akorda.kz/en/national\\_projects/expo-2017](https://www.akorda.kz/en/national_projects/expo-2017).
  11. Akhmetzhan Yessimov. Successfully Hosting EXPO 2017 Is Very Important for Kazakhstan // the Astana Times, 23.02.2016.
  12. ЭКСПО-2017 сулит немалые выгоды Казахстану – посол ЮАР. Режим доступа: <http://www.locman.kz/newsonly.php?ID=49926>.
  13. Акorda (каз. А орда) — резиденция президента Республики Казахстан.
  14. Лыкова Н. Посол Бенина призвал африканские страны приехать в Казахстан на ЭКСПО-2017. Режим доступа: [http://bnews.kz/ru/news/nacionalnyi\\_proekt\\_exp\\_2017/spetsproekti/nacionalnyi\\_proekt\\_exp\\_2017/posol\\_benina\\_prizval\\_afrikanske\\_strani\\_priehat\\_v\\_kazakhstan\\_na\\_ekspo2017-2016\\_05\\_13-1271187](http://bnews.kz/ru/news/nacionalnyi_proekt_exp_2017/spetsproekti/nacionalnyi_proekt_exp_2017/posol_benina_prizval_afrikanske_strani_priehat_v_kazakhstan_na_ekspo2017-2016_05_13-1271187).
  15. ЭКСПО-2017 «Энергия будущего»: мнение Египта // dknews.kz, 25.08.2016, № 1873154.
  16. Министр иностранных дел РК Е. Идрисов посетил с официальным визитом Эфиопию. Режим доступа: <http://www.nomad.su/?a=3-201>.
  17. АО «НК «Астана ЭКСПО-2017» провело семинар для стран Восточной и Южной Африки. Режим доступа: <https://expo2017astana.com/news/2014/10/ao-nk-astana-ekspo-2017-provelo-seminar-dlya-stran-vostochnoj-i-yuzhnoj-afriki>.
  18. В Египте прошел «круглый стол», посвященный Международной выставке «ЭКСПО-2017». Режим доступа: <https://expo2017astana.com/news/2014/10/v-egipte-proshel-kruglyj-stol,-posvyashhennyj-mezhdunarodnoj-vystavke-ekspo-2017>.
  19. Бизнесмены Египта планируют строить курорты на Каспии. Режим доступа: [https://forbes.kz/process/biznesmenyi\\_egipta\\_planiruyut\\_stroit\\_kurortyi\\_na\\_kaspii](https://forbes.kz/process/biznesmenyi_egipta_planiruyut_stroit_kurortyi_na_kaspii).
  20. Сенегал намерен принять активное участие в работе ЭКСПО-2017. Режим доступа: <https://expo2017astana.com/news/2016/maj/senegal-nameren-prinyat-aktivnoe-uchastie-v-rabote-ekspo-2017>.
  21. Казахстан и Марокко укрепляют межпарламентский диалог. Режим доступа: <http://www.zakon.kz/4618862-kazakhstan-i-marokko-ukrepljajut.html>.
  22. Председатель Правления АО «НК «Астана ЭКСПО-2017» А. Есимов встретился с Чрезвычайными и Полномочными Послами Республики Казахстан за рубежом. Режим доступа: <https://expo2017astana.com/news/2016/mart/02-2016/predsdatel-pravleniya-vstretilsya-s-poslami-respubliki-kazaxstan-zarubezhom>.
  23. Ангола подписала договор участия на ЭКСПО-2017. Режим доступа: <http://www.kazpravda.kz/news/ekonomika/angola-podpisala-dogovor-uchastiya-na-ekspo-2017/>.
  24. Казахстан установил дипотношения с Республикой Маврикий. Режим доступа: [http://total.kz/politics/kazakhstan/2014/10/20/kazakhstan\\_ustanovil\\_dipotnosheniya\\_s\\_respublikoy](http://total.kz/politics/kazakhstan/2014/10/20/kazakhstan_ustanovil_dipotnosheniya_s_respublikoy).
  25. Казахстан установил дипотношения с Сан-Томе и Принсипи и Сьерра-Леоне. Режим доступа: <http://www.zakon.kz/4670172-kazakhstan-ustanovil-dipotnosheniya-s.html>.
  26. В Африканском союзе представлены заявка Казахстана в непостоянные члены СБ ООН и ЭКСПО-2017. Режим доступа: <http://new.inform.kz/rus/article/2819481>.
  27. Алжир подписал договор участия в «ЭКСПО-2017». Режим доступа: <http://24.kz/ru/news/expo/item/150376-alzhir-podpisal-dogovor-uchastiya-v-ekspo-2017>.
  28. В ЮАР презентовали международную выставку ЭКСПО-2017. Режим доступа: <http://strategy2050.kz/ru/news/22611/>.
  29. ЭКСПО-2017 сулит немалые выгоды Казахстану – посол ЮАР. Режим доступа: <http://www.locman.kz/newsonly.php?ID=49926>.
  30. Сотой страной, подтвердившей участие в «ЭКСПО-2017» стала ЮАР. Режим доступа: [http://www.ratel.kz/kaz/sotoj\\_stranoj\\_podtverdivshej\\_uchastie\\_v\\_ekspo\\_2017\\_stala\\_juar](http://www.ratel.kz/kaz/sotoj_stranoj_podtverdivshej_uchastie_v_ekspo_2017_stala_juar).
  31. Кудайбергенова А. «Эффект выставки спорный»: Какой будет жизнь после EXPO-2017. Режим доступа: <https://www.the-village.kz/village/city/situation/163-ekpo-2017>.
  32. Выступление Министра иностранных дел Республики Казахстан на отчетной встрече с населением (г. Астана, 20 июня 2016 года). Режим доступа: <https://www.zakon.kz/4802605-vystuplenie-ministra-inostrannykh-del.html>.

© Азербайев Салават Губайдуллоевич (salavat\_azersmir@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБОЗНОЙ СЛУЖБЫ РУССКОЙ АРТИЛЛЕРИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII-ГО ВЕКА

**Амочаев Павел Александрович,**

*Соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, преподаватель, Академия управления городской средой, градостроительства и печати, Санкт-Петербург  
amochayeff@yandex.ru*

### CREATING OF TRANSPORTATION SERVICE OF THE RUSSIAN ARTILLERY IN THE FIRST HALF OF XVIII-TH CENTURY

**P. Amochaev**

*Summary:* Eighteenth century played an important role in the history of the Russian armed forces. It was the epoch of formation of the Russian regular troops. There was impossible to create a standing army without organization effective conveyance service. At that time, when almost all military industry in the country was subordinate to the Artillery department, artillery means of transportation have got a special importance. What were the reasons that determined formation of the transport troops of the Russian artillery, what stages this process did contain, what were the distinguishing features that it had in this period and what was its importance in history? These are the questions, that the author tries to answer.

*Keywords:* army baggage train, military conveyances, war drivers, transportation service, Russian artillery, army of Peter the Great.

*Аннотация:* Восемнадцатое столетие сыграло в истории отечественных вооружённых сил важную роль. Оно стало эпохой формирования российских регулярных войск. Становление постоянной армии было бы невозможно без создания эффективной обозной службы. В условиях, когда почти всё военное производство в стране было сосредоточено под управлением артиллерийского ведомства, особое значение приобретала артиллерийская служба транспортного обеспечения, более известная как фурштат. Какими факторами было предопределено формирование артиллерийского фурштата русской армии, какие этапы он прошёл на пути этого формирования, какими отличительными чертами он обладал в первой половине XVIII-го века и какова его историческая значимость? Вот вопросы, на которые пытается найти ответ автор, несмотря на скудость источников и слабую проработку темы в научной литературе.

*Ключевые слова:* обоз, фурштат, фурлейт, фурман, служба военных сообщений, русская артиллерия, армия Петра I.

**З**начимость транспортного обеспечения для вооружённых сил трудно переоценить, тем удивительнее, что службы, занимающиеся столь важным делом, нечасто становились объектами исторического исследования. Цель данного труда — хотя бы отчасти восполнить существующий пробел.

Темой работы является артиллерийский фурштат русской армии. Фурштатом принято было называть обоз воинской части и обслуживающий его персонал. Такие команды существовали во всей армии, но артиллерийский фурштат обладал рядом важных отличий. Если в остальных родах войск отсутствие обоза могло вызвать лишь некоторое ограничение в маневренности, то артиллерия, без средств перевозки своей материальной части, вообще не могла существовать. Кроме того, не стоит забывать, что в XVIII веке артиллерия рассматривалась не только как род войск, но и «...яко движимый арсенал и магазин войска» [1, С. 159]. Пехотным полкам полагалось иметь при себе запас пороха всего на 50 выстрелов, весь остальной порох находился в распоряжении артиллеристов [2, Л. 4]. Так что, артиллерийский фурштат играл важную роль в истории не только отечественной артиллерии, но и всех российских вооружённых сил.

Причиной недостаточной освещённости данного вопроса в научной литературе, вероятно, является то, что

он относится к предмету, занимающему место на стыке двух направлений военно-исторической науки: истории артиллерии и военных сообщений. Дореволюционные исследователи истории артиллерии (Д.П. Струков, В.Ф. Ратч, М.Д. Хмыров), как правило, сосредотачивались на рассмотрении вопросов совершенствования материально-технической части и органов управления. Лишь Н.Е. Бранденбург несколько проливает свет на процесс рождения регулярного фурштата [3]. Советские историки больше внимания уделяли социальным и политическим аспектам в развитии артиллерии, но и в их трудах фурштат упоминается лишь вскользь. И.С. Прочко сообщает, что Пётр I ввёл постоянные команды для перевозки орудий [4, С. 82], а Л.Г. Бескровный добавляет, что эти команды получили название фурштата [5, С. 44].

Авторы, изучавшие историю военных сообщений, начинают подробное повествование со времён постройки в России железных дорог, о XVIII-м же столетии сообщается лишь тот факт, что в 1708 году была учреждена должность генерал-вагенмейстера — начальника обозной службы [6, С. 8]. В последнее время появились работы, в которых формирование артиллерийского фурштата рассматривается, более подробно. Наиболее полно проблема раскрыта в диссертации Ю.Е. Манойленко, однако выбранный формат не позволил автору уделить данному вопросу достаточно внимания [7].

Армия допетровской России не знала постоянных обозных частей. Перевозочные средства и извозчики нанимались по мере необходимости и на ограниченный срок. Как правило, перед началом военной кампании, Ближняя канцелярия указывала Земскому приказу количество необходимых перевозочных средств, место их сбора и сроки, после чего Земский приказ передавал этот указ воеводам в уезды и направлял к месту сбора стольников, для контроля за выполнением указа [3, С. 227]. Лошади собирались на нескольких станциях расположенных поблизости от места хранения артиллерийских припасов, где имелись необходимые пастбища.

Ситуацию изменил указ Петра I, в декабре 1706 года. Царь приказал отпустить нанятых весной предыдущего года извозчиков и впредь использовать вместо них рекрут [8, С. 362]. Законодатель не раскрыл причин такого решения, исследователи же выдвигают разные гипотезы.

Прочко утверждает, что основной причиной было частое бегство извозчиков с поля боя [4, С. 82]. Бранденбург, основываясь на документах архива Музея артиллерии, приходит к выводу о несостоятельности прежней системы транспортировки, так как, во-первых, она ставила артиллерию в зависимость от Земского или Ямского приказов, которые ведали комплектованием перевозочных средств, а так же местных воевод и помещиков, которые должны были обеспечивать их непосредственный сбор; во-вторых, формирование таким образом обоза заново под каждую конкретную военную задачу, фактически ставило под угрозу срыва выполнение самой задачи, в случае малейшей нестыковки, которых, на практике, оказывалось множество из-за нерадивости слабо контролируемых подрядчиков [3, С. 229]. Зачастую крестьяне не горели желанием покидать родные уезды и направляться в зону боевых действий, поэтому вскоре начинали саботировать царские поручения и попросту выбрасывать военные грузы в поле [7, С. 119]. Конечно можно было стимулировать их усердие повышением платы, но это ударило бы по бюджету.

Важной предпосылкой можно считать то, что в данный период в российской армии начинают активно практиковаться рекрутские наборы. Такой способ комплектования наполнил армию большим количеством вчерашних крестьян, слабо знакомых с военным делом, зато хорошо умеющих ухаживать за лошадьми. Архивные данные свидетельствуют, что применение рекрут в качестве извозчиков практиковалось в русской армии и ранее, а царский указ, скорее, лишь законодательно зафиксировал давно устоявшееся положение. Например, некий Пётр Папутьев в своей челобитной упоминает, что служит в фурлейтах с 1702 года [9, Л. 163].

По поводу численности и организации артиллерийского фурштата в первые годы его существования, трудно сказать что-то определённое. Указом 1706 года предписывалось лишь «быть в артиллерии и в драгунских и в солдатских полках рекрутам извозчикам шести тысячам человек, и давать им по пяти рублей человеку на год». То есть изначально артиллерийский фурштат не был выделен из общеармейского организационно, но произошло это не позднее мая 1707 года, когда приказано было объединить артиллерийских фурлейтов в 13 команд [7, С. 117].

В 1712 году русская артиллерия получает штатное расписание, по которому артиллерийский фурштат состоял из шталмейстера (в чине армейского капитана), двадцати фургеров (или фурлейтских поручиков), шести десяти фурмейстеров (о которых сказано, что «они суть яко сержанты в роте»), ста двадцати унтер-фурмейстеров (капралов) и 2000 фурлейтов (извозчиков), сведённых в 20 команд. При этом жалование извозчикам было поднято с 5 до 6 рублей в год [8, С. 798]. Таким образом, артиллерийский фурштат был выделен из общеармейского и, судя по табели, состоял в подчинении полкового штаба артиллерийского полка. Чем определялась численность извозчиков в 2000 человек не совсем ясно. Скорее всего, эта цифра была получена путём округления предполагаемых потребностей и никогда не соответствовала действительному числу. К 1714 году удалось укомплектовать лишь 12 команд в составе 1255 человек и 1986 лошадей [5, С. 44].

В 1727 году, когда во главе русской артиллерии оказался педантичный немец И.Я. Гинтер, была предпринята попытка вычислить точное число лошадей и людей, необходимых для перевозки пушек и прочих артиллерийских принадлежностей. За основу была взята грузоподъёмность среднестатистической лошади, которую определили в десять пудов. Рассчитав общий вес всего движимого имущества, Гинтер пришёл к выводу, что для его транспортировки будет необходимо 5370 лошадей, а для ухода за ними 2685 фурлейтов (по одному, на пару лошадей). Весь личный состав фурштата Гинтер предлагал разделить на 22 команды во главе с фурлейтскими поручиками [10, Л. 87]. Однако данный проект не был утверждён.

Правительство стремилось минимизировать военные расходы и в 1730 году предложило сократить фурштат до 8 команд из 938 человек и 1600 лошадей [7, С. 143]. Однако начавшаяся война с Турцией заставила руководство страны на время отказаться от планов по сокращению фурштата и вновь расширить его до 16 команд из 2778 человек и более 5 тысяч лошадей в 1737 году. Лишь после окончания войны Кабинет министров вернулся к программе сокращения 1730-го года. Избы-

точные солдаты были отправлены на службу в гарнизоны, а лошади розданы в полки.

В оперативном отношении шталмейстер подчинялся командиру артиллерийского полка, а в административном — находился под руководством артиллерийского обер-кригс-комиссара. В 1730 году была предпринята попытка передать фурштат в подчинение недавно учреждённой обер-цейхвартерской канторы [11, С. 150], но в 1737 году он вновь переходит в ведение обер-кригс-комиссара [11, С. 185].

В 1757 году, когда русская артиллерия получила новые штаты, она уже состояла из двух полков и фурштат пришлось вывести из подчинения командира полка. Так артиллерийский фурштат превратился в самостоятельное воинское подразделение в составе артиллерийского ведомства российской армии. Должность шталмейстера стала подполковничьей, в помощь ему был придан унтер-шталмейстер (майор), а в их подчинении теперь оказались три капитана, три поручика, три подпоручика и три прапорщика, каждый из которых возглавлял одну из 12 команд в составе двух фурмейстеров, четырёх унтер-фурмейстеров и 141-142 фурлейтов [12, С. 363].

Необходимо отметить, что данный фурштат предназначался для обслуживания нужд исключительно двух артиллерийских полков. Транспортировку же артиллерии обсервационного корпуса и «секретных» Шуваловских гаубиц предполагалось поручить особым фурштатским подразделениям, учреждения которых П.И. Шувалов добивался в 1758 году. Этот проект прекратил своё существование вместе с самим корпусом в 1760 году, а штат 1757 года оставался в силе до конца столетия.

Преимущества использования рекрут вместо наёмных извозчиков очевидны. Это повлекло за собой не только экономические выгоды (ведь фурлейты из рекрут получали жалование даже ниже рядовых солдат армейской пехоты), но и повышение дисциплины. Наёмный извозчик не только обходился казне дороже (по рублю и четырнадцати с четвертью копеек в месяц [13, Л. 7]), но и вовсе мог отказаться сотрудничать, что и произошло, например, в марте 1727 года, когда поручику Петлингу так и не удалось найти извозчиков для перевозки пушек из Выборга в Санкт-Петербург «понеже таких тягостей вести нехотят» [14, Л. 1]. Дело в том, что, поскольку изначально фурштат был структурным подразделением артиллерийского полка, он не обслуживал арсеналы и заводы. Лишь в 1738 году были учреждены особые фурштатские команды из поручика, фурмейстера, двух унтер-фурмейстеров и 50 фурлейтов каждая, для обслуживания нужд Санкт-Петербургского и Московского арсеналов, а так же команду из одного унтер-фурмейстера

и 16 фурлейтов для работы на пороховых заводах [12, С. 245].

Кроме того, выполнение обязанностей извозчика почти не требовало от новобранца специальной подготовки, так как управляться с лошадьми умел каждый крестьянин, зато, за время службы в фурлейтах, он постепенно приобретал навыки необходимые солдату и, при необходимости, его можно было поставить в строй, а на освободившееся место назначить нового рекрута. Впрочем, в армейских полках численность извозчиков была относительно невелика и данный способ подготовки кадров не получил особого распространения. Если первоначально прибывшего рекрута стремились определить в извозчики на два-три года, то после 1735 года эта практика была прекращена и прибывающих рекрутов сразу расписывали по ротам [15, С. 71]. Иначе обстояло дело в артиллерии.

В августе 1725 года артиллерийское руководство направило командиру артиллерийского полка указ: «Понеже из присылаемых в Главную артиллерию из московской артиллерийской канторы месячных и недельных репортов усмотрено что есть в Москве при артиллерии рекрут, а обретаются в артиллерийской службе фурлейты которые по долговременной службе давно уже достойны быть в фузелерах, того ради оные обретающиеся в Москве при артиллерии рекрут сколько их есть написать в фурлейты по рассмотрению артиллерии генерал-лейтенанта и кавалера господина Гинтера и определить им фурлецкое жалование, а оных фурлейтов которые давно при артиллерии служат написать же толикое число колико оных рекрут в фурлейты написано будет, в фузелеры в полевую артиллерию выбрав их здоровых и молодых людей которые могли фузелерскую службу нести и росписать оных по ротам и впредь когда присылаться будут рекруты в комплект то тех приверстывать кроме шляхетства в фурлейты а из фурлейтов комплектовать фузелерские роты, дабы и фурлейты за службы свои в произведении и награждении оставлены не были чего в Главной артиллерии смотреть накрепко» [16, Л. 249].

Данным приказом устанавливался определённый порядок прохождения службы нижними чинами артиллерии. Новоприбранный рекрут зачислялся в фурлейты, где проходил начальную военную подготовку, осваивал азы солдатской службы, после чего его переводили в фузилеры и начинали обучать пушкарскому ремеслу, затем он, наконец, получал чин канонира, то есть становился рядовым артиллеристом. Такая многоступенчатая система отбора и подготовки кадров объяснялась сложностью служебных обязанностей артиллеристов и отсутствием у артиллерии собственной базы для первичной подготовки рекрут в виде рекрутских депо или гарнизонных полков.

Впрочем, подобный порядок обучения предписывался далеко не всем новобранцам. Так, уже в самом приказе оговаривалось, что представителям шляхетства служба в фурулейтах не грозила, они поступали на обучение в артиллерийскую школу, доступ в которую так же был открыт детям артиллеристов и мастеровых. Кроме того, к вышеприведённому приказу вскоре последовало дополнение: «...ежели из вольницы присылать будут в фурулейты не писать, а определять таковых в фузелеры, токмо разве кто из рекрут пришлется. А ежели и из вольницы присылатца будут такие которые в фузелерах быть не годны и таковых не принимать...» [16, Л. 854 об.]. Необходимо отметить, что данная система подготовки кадров не учитывала некоторых объективных трудностей и нуждалась в доработке, на что и указывал И.Я. Гинтер в своём доношении в Главную артиллерию от 9 февраля 1726 года: «...по рассмотрению моему явились немногие из фурулейт кто к службе годны и за старостию им тое службы нести трудно; а помянутые рекруты ещё люди молодая и обретаются уже третий год при артиллерии... так же и экзерциции обучены; Того ради по мнению моему расписал некоторых годных из фурулейтов из денщиков из рекрутов в фузелеры такое ж число какое ныне рекрут обретається; а остальных рекрут назначил в фурулейты о чем подлинно прилагается при сем имянной список...». В приложенном списке означены фамилии ста фузилёров, при этом 5 из денщиков, 24 из фурулейтов, 71 из рекрут, а 29 рекрут зачислены в фурулейты [16, Л. 588].

Приведённая переписка показывает, что, с первых же лет существования артиллерийского фуруштата, на него, кроме его основных обязанностей, была возложена дополнительная и очень важная функция по подготовке кадров. В 1757 году была предпринята попытка закрепить данный порядок законодательно [12, С. 361]. П.И. Шувалов предложил в мирное время незадействованных лошадей распродавать, а фурулейтов использовать для работ при арсеналах, параллельно обучая военному делу, чтобы, при необходимости, заменять ими выбывших из строя артиллерийских фузилёров.

Фуруштат стал кузницей кадров не только для канонирских рот, но и для многих других структурных подразделений артиллерийского ведомства. Прежде всего, фурулейту предоставлялась возможность сделать карьеру в самом фуруштате и заслужить нашивки унтер-фурумейстера, а затем и фурумейстера. Правда такая карьера малого кого могла привлекать, так как фурумейстер хотя и исправлял обязанности ротного сержанта, но жалование получал равное рядовому солдату полевого пехотного полка.

У рекрута владеющего ремеслом была возможность перевестись в мастеровые. Так, например, фурулейты

Козьма Вдовин и Максим Горин оказались весьма искусны в плотницком деле, за что и были отобраны цейхвартером Суитиным для работы в московском арсенале [17, Л. 1]. А когда в петербургском арсенале выявилась нехватка «пильников деревянного дела», то, для обучения этому ремеслу, было отобрано трое фурулейтов [18, Л. 132].

Если рекрут, паче чаяния, владел грамотой, то его ждала более привлекательная карьера канцелярского служащего [19, Л. 238]. Ну а если он, кроме того, ещё и достаточно сметлив и находчив, то вполне мог рассчитывать на место «купчины», то есть снабженца [19, Л. 216]. Фурулейты же, не обладающие специальными навыками, могли быть откомандированы для выполнения менее квалифицированной работы, например работы сторожа [20, Л. 20].

В бою на фурулейтов, как и на всех нестроевых, возлагалась обязанность выноса раненых с поля боя, чтобы строевые чины не отвлекались от ведения огня [15, С. 57].

Пожалуй, самым необычным способом применения фурулейтов можно считать использование их в качестве гребцов. Дело в том, что для переправы через Неву при Главной артиллерии содержался вельбот и несколько небольших лодок — вереек, для обслуживания которых в августе 1726 года велено было сформировать команду из шести гребцов во главе с матросом. Эту команду запрещено было отвлекать в иные работы «дабы они к водному хождению могли обыкнуть» [20, Л. 103].

Шанс сделать быструю карьеру фурулейту предоставляла возможность стать денщиком при одном из офицеров. Проявив определённую расторопность при исполнении своих служебных обязанностей, вчерашний фурулейт мог надеяться на хорошие рекомендации и содействие в дальнейшем продвижении по службе со стороны своего патрона. Конечно, это зависело от влияния офицера, но не меньшее значение имели и личные качества самого солдата. Так, например, штаб-лекарь Гакман оказался недоволен услугами своего денщика Ивана Проскурина и потребовал отослать его обратно в фурулейтскую команду [20, Л. 17]. Зато гораздо больше повезло денщикам Я.В. Брюса. Покидая пост генерал-фельдцейхмейстера, он дал отличные рекомендации большинству своих денщиков, благодаря которым шестеро из них стали фузилёрами, один произведён в капралы, один занял место цейхшребера (писаря) при петербургском арсенале [16, Л. 757], а Никифор Ионин за одиннадцать лет пребывания в денщиках «обучался не токмо грамоте и писать, но и арифметике и части геометрии» [16, Л. 731], за что был произведён сразу в фуруеры. То есть, выполняя обязанности денщика при образо-

ванном офицере, солдат имел возможность повысить и уровень своей грамотности, что серьёзно повышало его шансы на ускоренное продвижение по службе.

Офицерский состав фушштата был представлен шталмейстером и несколькими фурлейтскими поручиками, возглавлявшими отдельные команды. Обращает на себя внимание тот факт, что многие офицеры нестроевой службы в артиллерии начинали свою карьеру в фушштате. Например, комиссар Семён Хитров и обер-комиссар Лев Аристов прежде были фурлейтскими поручиками, а казначей Василий Арсеньев – шталмейстером. Кстати, на место последнего был назначен Алексей Гаврилович Марков, карьера которого довольно типична: в 1705 году он был выпущен из артиллерийской школы фурьером полевой артиллерии, а его первой офицерской должностью была должность фурлейтского поручика, после окончания Северной войны Алексей Гаврилович возглавил московский арсенал, а через два года переведён в Петербург комиссаром на пороховой завод, где и служил, пока не вернулся в фушштат, но уже на должность его начальника. Место фурлейтского поручика так же было первой офицерской должностью для Ивана Парасукова и Семёна Путковского, до того служивших сержантами в полевой артиллерии [18, Л. 230]. Вышесказанное свидетельствует, что фушштат был для артиллерии не только средством транспортировки, но и кузницей кадров.

Что касается лошадей, попадавших на службу в артиллерию, то нам известно, что все они были меринами, покупавшимся у частных лиц или на ярмарках. Например, в апреле 1730 года фурлейтский поручик Василий Секерин получил из казны 1600 рублей на закупку 200 лошадей на Макарьевской ярмарке [18, Л. 40]. Менять лошадей полагалось через пять лет службы [21, Л. 1 об.], либо если она более не могла нести службу по состоянию здоровья. В обоих случаях таких лошадей продавали, но, конечно, по более низкой цене. Так в феврале того же 1730 года другому фурлейтскому поручику, Михаилу Луговскому, удалось выручить за четырёх престарелых лошадей всего 10 рублей и 75 копеек [22, Л. 10]. Служба этих лошадей была очень трудной, о чём можно судить по тому факту, что все лошади предназначавшиеся для продажи были больными или даже имели травмы, а некоторые до такой продажи просто не доживали, падая прямо в упряжи. Впрочем, высокая смертность конского состава артиллерии объяснялась не только тяжестью службы, но и изначально низким качеством этого состава. Артиллерийские закупщики часто встречали препятствие со стороны более влиятельных покупателей, «губернаторов и комендантов» [3, С. 231]. Поэтому не стоит удивляться, что из 200 лошадей, приобретённых поручиком Секериным на Васильевской ярмарке в 1721 году, пять пали ещё в пути, а остальные оказались «...все

средней руки и много мелких и к походу негодных» [23, Л. 32 об.].

Конским составом фушштат обязан был обеспечивать и армейские полки, которым полагалось иметь полковую артиллерию, что доставляло артиллерийскому руководству немало проблем. Например, в 1724 году командование черниговского пехотного полка затребовало лошадей на замену присланным ранее «...которые от той работы и бескормицы захудали и пали» [24, Л. 65 об.]. Артиллерийская канцелярия заподозрила неладное и потребовала предоставить шкуры указанных лошадей с артиллерийским клеймом.

Особую проблему представляло содержание такого количества лошадей, особенно в мирное время, когда особой потребности в них не было. О важности этой проблемы свидетельствует тот факт, что 4 декабря 1724 г. Пётр I собственноручным указом повелел «...о лошадях артиллерийских сыскать способ, а чтоб не всегда держать, например часть на монастыри и архиерейские дома, часть или две на всю армию по полкам роздать в их употребление» [25, Л. 49].

В завершение, необходимо отметить, что, хотя фушштат и относился к артиллерии, но имел статус равный гарнизонным частям, о чём можно судить не только по размеру оклада фушштатских служащих (например фурлейт получал всего 6 руб. в год, в то время, как солдаты полевых полков получали по 10 руб. 80 коп.), но и по тому, что они носили армейские чины и униформу.

Изначально казённые извозчики установленной формы не имели вовсе [26, Л. 51], а с 1728 года фушштатский мундир состоял из серого суконного кафтана с васильковыми обшлагами и воротником, такого же камзола, штанов из козлиной кожи, двух пар сапог и картуза [18, Л. 54].

Учреждение в русской армии артиллерийского фушштата в начале XVIII века оказалось весьма своевременным. Это позволило не только сэкономить значительную часть казённых средств, но и существенно повысить, как степень мобильности отечественной артиллерии, так и уровень боевой подготовки её служителей. Отличительной особенностью развития артиллерийской обозной службы в России первой половины XVIII-го столетия являлось то, что, в условиях низкого уровня образования в стране, ей пришлось решать задачи по начальной подготовке артиллерийских кадров. В целом же, создание новой структуры, по существу, стало новым шагом на пути преобразования русской артиллерии в самостоятельный род войск.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Преображенский А.А. Законодательство Петра I. М.: Юридическая литература, 1997. 880 с.
2. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 2. Д. 48.
3. Бранденбург Н.Е. Материалы для истории артиллерийского управления в России. «Приказ артиллерии». (1701-1720 г.). СПб.: типография Артиллерийского журнала, 1876. 571 с.
4. Прочко И.С. История развития артиллерии: С древнейших времён и до конца XIX в. СПб.: ПОЛИГОН, 1994. 495 с.
5. Бескровный Л.Г. Русская армия и флот в XVIII веке: (Очерки). М.: Воениздат, 1958. 645 с.
6. Михеев Ю.З., Чугунов В.Д. Военные сообщения. М.: ООО ИК «Трейдмастер», 2008. 246 с.
7. Манойленко Ю.Е. Русская артиллерия в первой трети XVIII века: диссертация на соискание учёной степени кандидата исторических наук: 07.00.02. СПб., 2010. 211 с.
8. Полное собрание законов Российской империи. 1-е издание. СПб. 1830. Т. 4.
9. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 6. Д. 10.
10. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 3. Д. 99.
11. Струков Д.П. Главное артиллерийское управление: Исторический очерк. / Столетие Военного министерства: 1802-1902. В 13 т. СПб.: Типография товарищества М.О. Вольф, 1902. Т. 6. Ч. 1. Кн. 1. 533 с.
12. Полное собрание законов Российской империи. 1-е издание. СПб. 1830. Т. 43. Книга штатов.
13. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 8. Д. 438.
14. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 8. Д. 402.
15. Баиов А.К. Русская армия в царствование императрицы Анны Иоанновны. Война России с Турцией в 1736-1739 гг. СПб.: Электро-типография Н.Я. Стойковой, 1906. 556 с.
16. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 3. Д. 86.
17. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 8. Д. 311.
18. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. «Генеральное повытье». Д. 149.
19. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. «Генеральное повытье». Д. 148.
20. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 8. Д. 16.
21. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 3. Д. 11.
22. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. «Генеральное повытье». Д. 147.
23. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 2. Д. 20.
24. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 2. Д. 74.
25. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 3. Д. 96.
26. Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Фонд 2. Оп. 2. Д. 299.

© Амочаев Павел Александрович (amochayeff@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КООПЕРАТОРЫ: ОРГАНИЗАТОРЫ КУЛЬТУРНО-МАССОВОГО ОТДЫХА В ЧУВАШИИ

### COOPERATORS: ORGANIZERS OF CULTURAL AND MASS RECREATION IN CHUVASHIA

**O. Vyazova  
T. Semenova**

*Summary:* The article considers the role of cooperation in the formation of a system of cultural and mass recreation in Chuvashia on the basis of archival materials that are being put into circulation for the first time. The authors study the appearance and activity of cooperative structures that organize the recreation of cooperators. Various directions of work of the cooperative social insurance system in the field of forming the tourism sector in the Republic are shown. The successes and difficulties encountered by co-operators in this field were noted.

*Keywords:* cooperative mutual assistance funds, cooperative social insurance, Chuvashpromstrakhkassa, recreation center, excursion activities, children's recreation, sanatoriums and resorts, organization of recreation for teenagers.

**Вязова Ольга Георгиевна**

*К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»  
o-vyazova2008@mail.ru*

**Семенова Татьяна Витальевна**

*К.и.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»  
tsemenova\_chuvsu@mail.ru*

*Аннотация:* В статье на основе впервые вводимых в оборот архивных материалов рассматривается роль кооперации в становлении системы культурно-массового отдыха в Чувашии. Исследуются появление и деятельность кооперативных структур, занимающихся организацией отдыха кооператоров. Показаны различные направления работы кооперативной системы социального страхования в области формирования сферы туризма в республике. Отмечены успехи и трудности, с которыми приходилось сталкиваться кооператорам на этом поприще.

*Ключевые слова:* кооперативные кассы взаимопомощи, кооперативное социальное страхование, Чувашпромстрахкасса, дом отдыха, экскурсионная деятельность, детский отдых, санатории и курорты, организация отдыха подростков.

В последние годы российским правительством и регионами все больше внимания уделяется развитию туризма. Сфера туризма серьезно стала рассматриваться как отрасль, способная приносить реальные доходы в федеральный и местные бюджеты. Еще в 2011 г. была принята федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011-2018 годы)». Она показала свою востребованную высокую эффективность, когда на затрачиваемый рубль бюджетных средств привлекался более 2,5 рублей внебюджетных инвестиций. В рамках этой программы в Чувашской Республике были созданы этноэкологический комплекс «Ясна» в Чебоксарском районе и этнокомплекс «Амазония» на территории Чебоксарского парка культуры и отдыха имени 500-летия города Чебоксары [1]. Начатая работа по развитию туризма была продолжена, и с 2019 г. в стране стала реализовываться новая федеральная целевая программа по созданию туристских кластеров в Российской Федерации [5]. Чувашия принимает активное участие и в этой программе. С 2019 г. начал реализовываться инвестиционный проект «Туристский кластер «Чувашия – сердце Волги», который включает в себя два субкластера: «Чебоксары – центр речного круизного туризма» и «Чувашия – центр оздоровительного туризма». Реализовать его планируется в течение шести лет [7].

Организации туризма или культурно-массового отдыха в Чувашской республике специально стали уделять внимание с 1930-х гг., когда завершился процесс восстановления экономики региона после гражданской войны и голода 1920-1921 гг. Этими вопросами занимались кассы социального страхования, создававшиеся в нашей стране с начала 1920-х гг. Они организовывались как в государственной промышленности, так и в системе промысловой и инвалидной кооперации. Следует отметить, что система социального страхования промысловой и инвалидной кооперации слабо изучена, как в рамках всей страны, так и отдельных регионов. Можно отметить только работы Н.Г. Назарова и одного из авторов данной статьи [2,6]. Между тем она выполняла важную функцию по социальному обеспечению кооператоров, в то время как государственное социальное обеспечение было распространено только на наемных рабочих. Функции касс социального страхования в 1930-х гг. были достаточно широки. В предлагаемой статье планируется рассмотреть только работу кооператоров в области организации культурного отдыха населения Чувашии.

Отчет истории системы кооперативного социального страхования можно начать с декабря 1922 г., когда в Москве при Артельбанке по инициативе Д.П. Зайкина была создана первая касса взаимопомощи [6, с. 42,43]. Для создания юридической основы функционирования

вновь создаваемых в разных районах и городах страны касс взаимопомощи при кооперативах 16 января 1928 г. было принято Постановление ВЦИК и СНК РСФСР «О кассах взаимопомощи промысловой кооперации». Решением ВЦИК и СНК кассам официально было разрешено выдавать пособия при временной или постоянной утрате трудоспособности, безработице, инвалидности, на беременность и роды, оказывать обслуживаемым ее участникам лечебную помощь во всех ее видах, выдавать пособия членам семей при смерти застрахованного кооператора, вести санитарную и культурно-просветительскую работу, организовывать культурный отдых кустарей и др. [8]. В ноябре 1928 г. создается Всероссийский союз касс взаимопомощи, председателем которого становится М.В. Петров-Цивильский. Он даже присутствует на собрании учредителей Чувашской республиканской кассы взаимопомощи, проходившем в Чебоксарах 14 февраля 1929 г. [4, Д. 5. Л.5.]. 26 июня 1929 г. Постановлением ЦИК и СНК СССР «О взаимном страховании кустарей» кассы взаимопомощи были превращены в кассы социального страхования.

В связи с созданием Нижегородского края и вхождением в него Чувашской АССР 1 июля 1929 г. на краевом собрании уполномоченных касс взаимного страхования и взаимопомощи промысловой кооперации была создана Нижкрайпромкасса, в состав которой вошла и Чувашская касса. На этом же собрании было принято положение, регулирующее деятельность Нижкрайпромкассы. Согласно ему Нижкрайпромкасса должна была координировать усилия краевой системы взаимного страхования в области нового строительства, снабжения собственных лечебных учреждений и касс оборудованием, медикаментами, организовывать аренду мест в санаториях, на курортах и домах отдыха [4, Д. 4. Л. 83]. Краевое собрание наметило и задачи, которые необходимо было решать системе кооперативного страхования Нижегородского края. Во-первых, все действующие кассы должны были добиться 100% охвата кустарей взаимным страхованием; во-вторых, широко и всесторонне развернуть работу по обслуживанию некооперированных кустарей и вовлечению их в систему промысловой кооперации; в-третьих, так поставить всю работу, чтобы кустари, занятые в обобщественном секторе промысловой кооперации, имели бы все, чем пользовались рабочие государственной промышленности по линии социального страхования, охраны труда, здравоохранения. Уже в 1930 г. Чувашской кассой взаимного страхования кустарей и ремесленников промкооперации было арендовано 150 мест в «Ильинском» доме отдыха, а также 10 человек были направлены в Чуварлейский санаторий для туберкулезных больных [4, Д. 5. Л. 72].

В начале 1930-х гг. система кооперативного социального страхования Чувашии приступила к организации самостоятельного культурного отдыха кооператоров.

В 1931 г. Чувашпромкасса в 7 км от Чебоксар на левом берегу Волги начала строительство дома отдыха «Имения 12-летия Чувашии», в последующем он получил название «Кувшинский». Весной 1933 г. дом отдыха принял первых отдыхающих [3]. Предполагалось, что за смену будут отдыхать 150 человек. Впервые не только советские служащие, рабочие, но и кустари-кооператоры получили возможность культурно отдыхать и поправлять свое здоровье в заволжских сосновых лесах. Кооператоров можно отнести к одним из организаторов культурно-массового отдыха в Чувашии, так как в то время в республике действовал всего один дом отдыха, принадлежащий страхкассе.

Следует отметить, что различные бюрократические преграды были причиной того, что в первые годы работы дома отдыха не все складывалось благополучно. Все продукты для обеспечения питанием отдыхающих приходилось покупать на рынке, что было достаточно дорого, в то время как дом отдыха «Ильинский», принадлежащий страхкассе, все получал через систему Народного комиссариата снабжения. Решить эту проблему за счет развития собственного подсобного хозяйства не удалось, так как дому отдыха не были отведены земельные угодья. Наоборот, выделенные Чебоксарским риком в 1932 г. 10 га лугов в 1933 г. Наркомзем ЧАССР своим постановлением изъял. Руководству дома отдыха и Чувашпромстрахкассе пришлось обратиться к председателю Комитета промысловой кооперации и кустарной промышленности СНК ЧАССР и в коллегии Наркомснаба для разрешения сложившейся противоречивой ситуации. В результате небольшой земельный участок дому отдыха был выделен, но руководство не смогло там организовать основательное приусадебное хозяйство, за что неоднократно подвергалось критике. Президиум Чувашской кассы в 1939 г. добился передачи в распоряжение дома отдыха озера Линево, где рекомендовал организовать образцовое рыбное хозяйство для обеспечения рыбой отдыхающих [4, Д. 145. Л. 15], а вот в плановое снабжение продуктами питания дом отдыха так и не был включен.

Существовавшая в первое время система управления дома отдыха непосредственно Горькрайпромкассой приводила к принятию совершенно необоснованных решений. В 1934 г. за 2 месяца до открытия летнего отдыха президиум Горькрайпромкассы сократил врача, который хорошо работал и пользовался большим авторитетом. В связи, с чем дом отдыха при 150 отдыхающих остался без врачебной помощи [4, Д. 75. Л. 7]. В результате неоднократных обращений в Горькрайпромкассу в 1936 г. Чувашпромстрахкасса все же добилась передачи дома отдыха в ведение промкассы Чувашской Республики.

Деятельность дома отдыха очень часто подвергалась

критике, что было не всегда обоснованно, так как ежегодно что-то в нем делалось для улучшения проживания кооператоров. В 1939 г. были построены танцевальная площадка, купальня, электростанция, приобретена звуковая киноустановка, устроена беседка [4, Д. 145. Л. 14], строились и новые жилые корпуса, что позволяло ежегодно расширять прием отдыхающих. Если в 1933 г. за одну смену могли отдохнуть 150 человек, в течение летнего сезона, как правило, организовывалось 4 смены, то в 1937 г. уже отдохнули 1075 кооператоров, в 1939 г. – 1470 человек. При чем, дом отдыха принимал не только кооператоров, в нем могли летом отдохнуть учителя, врачи. В 1939 г. была организована детская комната, в которой днем под присмотром воспитателей могли находиться маленькие дети, приезжающие в дом отдыха со своими мамами [4, Д. 151, Л. 1 об.]. Руководство Чувашпромстрахкасы проявляло постоянную заботу о повышении комфортности пребывания отдыхающих. В 1936 г. оно даже обратилось в чувашское правительство с просьбой о запрещении охоты на дичь, как на озере Линевое, так и в километровой зоне от озера, аргументируя это необходимостью предоставления полного спокойствия приезжающим на отдых гражданам. Данное обращение было поддержано и издано специальное Постановление СНК ЧАССР [4, Д. 151. Л. 16]. Разрабатывались планы о переводе дома отдыха на круглогодичный период работы. Замечания, высказываемые в адрес работы дома отдыха, были связаны с тем, что по мере освоения организованного, коллективного отдыха росли и требования к нему у самих отдыхающих и у руководства Чувашпромстрахкасы. Участники III пленума Чувашпромстрахкасы, проходившего 10-11 апреля 1940 г., рекомендовали руководству дома отдыха больше уделять внимания на культурно-массовую, политико-воспитательную работу среди отдыхающих, заняться формированием библиотеки [4, Д. 145. Л. 23].

Промстрахкасса не только организовывала отдых кустарей в своем регионе, но и предоставляла путевки на различные курорты страны. Ежегодно увеличивалось количество людей, отдохнувших и поправивших таким образом свое здоровье, и размеры денежных средств, выделяемых промстрахкассой Чувашии на эти нужды. Если в 1933 г. было истрачено 23,7 тыс. руб., то в 1937 г. уже – 301,4 тыс. руб., в 1937 г. были отправлены на различные курорты и в санатории 167 человек, в 1940 г. – 184 человека.

В 1930-е годы получают распространение познавательные и активные формы культурного отдыха, к ним пытаются привлечь и кооператоров. Чувашпромстрахкасса организовывала различные экскурсии, ежегодно расширялась их география. К примеру, в 1940 г. экскурсионные поездки были организованы в Казань, Баку, Тбилиси, на южный берег Крыма, в Мичуринск и другие места. В том же году были разработаны два маршрута на

байдарках: Казань – Ульяновск и Волжско-Свияжская [4, Д. 151. Л. 46].

Кооперативная система социального страхования, как и государственная, распространяла свое влияние и на детей застрахованных лиц. Именно в 1930-е годы формируется система детского летнего загородного отдыха. Не имея собственного лагеря, Чувашпромстрахкасса отправляла детей кооператоров в лагеря других организаций республики. Как и в случае со взрослыми ежегодно увеличивалось количество детей, приобщавшихся к новым формам отдыха. Так, если в 1937 г. в республиканских пионерских лагерях отдохнули 58 детей кооператоров, то в 1940 г. – уже 96, в детских санаториях – 15 человек, в 1940 г. – 40 детей. С каждым годом экскурсионные программы для детей становились все разнообразнее. В 1940 г. состоялись экскурсии в Москву, Ульяновск, Ленинград, в Астрахань, на Кавказ и в Закавказье. Увидеть разные места нашей страны получили возможность 59 человек [4, Д. 151. Л. 32, Д. 117. Л. 39].

Учитывая, что в промысловых артелях, особенно в сельской местности, активно работали подростки, а также с целью привлечения молодых рабочих кадров Президиум Всекопромсоветкасс 3 января 1937 г. принимает специальное решение, ориентирующие промстрахкасы на местах больше внимания уделять работе среди подростков. Так, рекомендовалось 10% путевок, выделяемых региональным страхкассам, предоставлять молодежи или подросткам [4, Д. 91, Л. 24 об.]. В Чувашии упор был сделан на предоставление однодневных путевок или их еще можно назвать путевками - выходного дня. Они лучше подходили молодежи, не обремененной семьей и домашними проблемами в выходные. К примеру, в 1938 г. из 363 однодневных путевок, выделенных Чувашпромкассой, 150 – было предоставлено подросткам [4, Д. 117. Л. 74].

В деле организации культурно-массового отдыха Чувашпромкасса в 1930-х гг. сталкивалась не только с проблемами финансового характера, но и с отсутствием понимания со стороны руководителей, да и самих членов артелей о необходимости вообще организации этого отдыха. Даже в 1937 г. далеко не все артели заключали договора с кассой о санаторно-курортном обслуживании своих членов, часты были случаи, когда выделенные путевки оказывались не востребованными.

Таким образом, в 1930-х гг. система кооперативного социального страхования активно включилась в формирование туристической сферы Чувашской Республики, создав и постоянно расширяя работу дома отдыха «Имени 12-летия Чувашии», одного из двух, действовавших в республике в то время. Кооператорами ежегодно делалась разнообразнее экскурсионная программа, ориентирующаяся, как на взрослых, так и на детей. Занимаясь

организацией культурно-массового отдыха населения, Чувашпромстрахкассе приходилось преодолевать и психологические установки, для членов артелей в большинстве своем, вчерашних выходцев из деревни или жителей сельской местности, не стало еще правилом

проведение отпуска вне дома, поездка в дом отдыха, на южный курорт или с экскурсией по городам страны. Это все было для них новым и необычным, и в результате даже бесплатные путевки не всегда находили «своих хозяев».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. В Чувашии создадут туристический кластер [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.cap.ru/publication?gov\\_id=49&id=2535999](http://www.cap.ru/publication?gov_id=49&id=2535999). Дата обращения 01.04.2019.
2. Вязова О.Г. Документы Государственного Архива Российской Федерации и Государственного исторического архива Чувашской Республики по истории кооперативного социального страхования в СССР в 20-30-х гг. XX века // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. 2009. № 3 (69). С. 47-54 и др.
3. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). Ф. 202. Оп.1.Д. 89. Л. 271.
4. ГИА ЧР. Ф.1787.Оп.1.
5. Иван Моторин встретился с заместителем руководителя Федерального агентства по туризму [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.cheboksary.ru/chuv/tag/%F2%F3%F0%E8%F1%F2%F1%EA%E8%E9%20%EA%EB%E0%F1%F2%E5%F0>. Дата обращения 17.04.2019.
6. Назаров П.Г. История кредитно-промышленной кооперации в России. Часть VII. Челябинск, 1994.
7. Ростуризм инвестирует свыше 2 млрд рублей в проект «Чувашия – сердце Волги» [Электронный ресурс] / Режим доступа: [https://forum.na-svyazi.ru/?sho\\_wtopic=2665491&st=15&p=18100550#entry18100550](https://forum.na-svyazi.ru/?sho_wtopic=2665491&st=15&p=18100550#entry18100550). Дата обращения 15.04.2019.
8. Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства РСФСР (1917-1938 гг.). М.: Издание Наркомюста, 1928. №17. Ст. 135.

© Вязова Ольга Георгиевна (o-vязова2008@mail.ru), Семенова Татьяна Витальевна (tsemenova\_chuvsu@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Гребенюков Владимир Иванович**

к.и.н., профессор, ФГБОУ ВО «Нижевартовский  
государственный университет»

grebenukov@mail.ru

**Шуляк Тимур Ильгамович**

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный  
университет»

koraka\_nyva@mail.ru

### SOME PROBLEMS OF USING CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

**V. Grebenyukov  
T. Shulyak**

*Summary:* It is impossible to address any topic without taking into account the opinions of leading figures and experts who form policy in this area. This is why the article refers to the events that have defined the industry's strategy for many years. The most important event was the «Round table» of the Federation Council in 2004. The premise of this article was the idea expressed by M. L. Dementieva about the need for broad educational activities in the field of preserving historical and cultural heritage. Any education is related to the selection of information. The selection of reliable information is impossible if the problem of publication coverage of materials obtained both as a result of archaeological excavations and explorations is not solved. Only a fleeting analysis of the state of Affairs in this area shows deplorable results.

Meanwhile, the comprehensive publication of materials in the form of a report will not only provide an opportunity for broad discussions of professionals, but also allow everyone to adequately assess their abilities to work in a complex field of knowledge. Such publications will also be invaluable for teachers of history, local history, and Museum workers.

*Keywords:* cultural and historical heritage, educational activities. Archaeological monuments, Nizhnevartovsky district, Khanty-Mansi Autonomous District - Ugra, publication lighting, profession «archeologist».

*Аннотация:* Обращение к любой теме невозможно без учета мнения ведущих деятелей и специалистов, формирующих политику в данной области. Именно этим обусловлено обращение в статье к событиям, определившим стратегию отрасли на многие годы. Важнейшим событием стал «Круглый стол» Совета Федерации 2004 года. Посылком к настоящей статье стала мысль, высказанная Деметьевой М.Л., о необходимости широкой просветительской деятельности в области сохранения историко-культурного наследия. Любое просвещение связано с отбором информации. Отбор достоверной информации невозможен, если не решить проблему публикационного освещения материалов полученных как в результате археологических раскопок, так и разведок. Всего лишь мимолетный анализ состояния дел в этой области демонстрирует плачевные результаты.

Между тем, исчерпывающая публикация материалов в форме отчета даст возможность не только для широких дискуссий профессионалов, но и позволит всем желающим адекватно оценить свои способности для работы в сложной отрасли знания. Неоценимыми такие публикации будут и для учителей истории, краеведения, музейных работников.

*Ключевые слова:* культурно-историческое наследие, просветительская деятельность. археологические памятники, Нижневартовский район, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, публикационная освещенность, профессия «археолог».

**Н**овейшая история нашей страны стала временем активизации общественности в деле обсуждения и поиска путей решения в сфере экономически не рентабельной, но чрезвычайно значимой в познании далекого прошлого – сохранении памятников археологии. «Лихие девяностые» вскрыли пласт проблем так или иначе известных в дореволюционной России, но благополучно забытых с советскую эпоху – «бугровщики», иные «любители» древностей, право частной собственности и... большое число людей пытающихся выжить в новых экономических реалиях. К счастью, большую часть «черных копателей» занимает не материальная сторона дела,

ими движет интерес к прошлому [22, с. 67-73]. Усложняет этот факт ситуацию с охраной культурно-исторического наследия или упрощает, вопрос спорный и практически не изученный. Интерес зачастую является первым шагом к профессии, в данном случае к профессии археолога<sup>1</sup>. Вплоть до недавнего времени такой профессии не существовало. В массовом сознании, археология присутствовала как некая романтика, доступная лишь «избранным» чужакам. Требования к профессиональной квалификации (высшее историческое образование), отсутствие возможности реализации своего интереса на ином профессиональном уровне формировало специфический

1 Постановление Госстандарта РФ от 26.12.1994 N 367 (ред. от 19.06.2012) «О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016-94» (вместе с «ОК 016-94. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов») (дата введения 01.01.1996).

ореол вокруг профессии.

Невзирая на изменившиеся условия, радения части профессионалов [35, с. 89-93] знаковых деятелей науки (Лихачев, Д.С. Письмо сорок первое ПАМЯТЬ КУЛЬТУРЫ) и общественников не позволяли затушевывать новые проблемы в деле сохранения культурно-исторического наследия. Сохранялась и развивалась государственная система охраны историко-культурного наследия. В непростых условиях конца девяностых, была в основном сформирована федеральная база объектов исторического наследия. Примером может служить Постановление Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа «О постановке на государственный учёт и охрану как памятников истории и культуры окружного значения вновь выявленных объектов историко-культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа» № 89 от 04.03.1997 г. касавшееся почти тысячи памятников археологии, Для сравнения можно упомянуть Постановление Совета Министров РСФСР «О дальнейшем улучшении дела охраны памятников культуры в РСФСР» № 1327 от 30.08.1960 г. в приложении к которому на охрану был поставлен один памятник археологии на территории Округа стоянка «Чес-Тый-яг» и городище.

Новый импульс делу сохранения дал Федеральный Закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» от 25.06.2002 г. Общественные обсуждения по итогам его реализации проявили обеспокоенность профессионалов и администраторов по большому кругу вопросов [23, с.120-132].

Наиболее значимым событием стал «Круглый стол» Совета Федерации прошедший 19 марта 2004 года. В соответствие со статусом события, обсуждались фундаментальные вопросы сохранения культурно-исторического наследия [17, с.42-44]. Директор Эрмитажа Пиотровский М.Б сделал акцент на экспертизе и учете памятников [37, с.9]. Академик Деревянко А.П. поставил вопрос о совершенствовании законодательной базы в части перемещения предметов культурно-исторического наследия [18, с.10-12]. Макаров Н.А., директор Института археологии Российской академии наук обратил внимание на проблему грабительских раскопок [30, с.13-24]. Вызвала обеспокоенность и практика чрезмерного числа выданных Открытых листов на проведение археологических раскопок [49, с.24-26]. Вместе с реалистичными высказывались соображения, по сути, здравые, но их реализация дело не просто хлопотное, но практически не реализуемое [31, с.38-39]. Наука, преподавание и управление, понятия редко совместимые в современных условиях. Много материалов «круглого стола» было посвящено совершенствованию законодательной базы, с учетом накопленной правоприменительной практики [15, с.61-65; 28, с.44-48].

С учетом внедрения в практику планирования системы проектов, у отдельных исследователей стала популярна идея разработки и принятия долгосрочных государственных программ, направленных на реализацию конкретных проектов с учетом современных реалий социально-экономического развития регионов [1, с.86].

Начальник отдела охранных раскопок ИА РАН Энговатов А.В. провела колоссальную статистическую работу по числу грабительских раскопок, по доле археологических работ проводимых негосударственными организациями и др. Была приведена информация о публикационном освещении археологических исследований в некоторых странах Европы, а аналогичная ситуация в нашей стране видимо так плачевна, что не нашлось слов и автор ограничилась определением «ничтожно мал». Было высказано и пожелание публикации отчетов в электронном виде с оговоркой «полностью исследованных раскопками» [65, с.45].

Подобный подход, в основе которого лежит нежелание давать информацию «черным копателям», можно расценивать по-разному. С одной стороны, яркие находки могут привлечь специфических «любителей старины». С другой стороны, авторы случайных открытий, порой из добрых побуждений несут в местные краеведческие музеи все «что блестит». Понятно, что их не интересует контекст, они о нем ничего не знают. По открытому «адресу» выезжают специалисты, добирают то, что осталось, как то публикуют, используют в обобщающих публикациях, выставляют на сайт «зрелище».

Однако обратимся к конкретным фактам региона проживания авторов к тому же не перенасыщенного археологическими исследованиями.

Комплекс Агрнъёган 1 был случайно открыт в 2003 г. местными жителями. Он находится в среднем течении р. Аган в окрестностях города Радужный в Нижневартовском районе Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. Памятник был сильно разрушен. В 2003 г. эколого-этнографический музей г. Радужный приобрел коллекцию, включавшую 120 изделий из бронзы и железа — украшения и предметы вооружения. В 2004 г. совместно с музеем и администрацией города была организована экспедиция под руководством Карачарова К.Г. В результате работ при его изучении извлечено еще 115 предметов и фрагментов. Найденные останки как минимум четырёх людей и фаунистические остатки двух особей северного оленя позволило интерпретировать памятник как могильник. Небольшая заметка с фотографиями отдельных предметов и частичная публикация фотографий в научно-популярном труде исчерпывают наше представление о комплексе [25, с.82-110; 26, с.179-184; 36, с.48-87; 64, с.137-141]. В дальнейшем о материалах упоминалось в некоторых обобщающих статьях [2,

с.217-261; 3, с.41] и интернет-заметках<sup>2</sup>. Спустя пятнадцать лет зрелищные и редкие материалы не введены в научный оборот. Можно апеллировать к собственнику – музею города Радужный. Но музей не частная структура, он часть экспозиционного пространства музейного сообщества субъекта Российской Федерации, финансируемого из государственного бюджета [не важно какого уровня], а функции по охране и надзору памятников [в нашем случае археологии] возложены на службу государственной охраны объектов культурного наследия. Очевидно, у специалистов были основания требовать исчерпывающей публикации материалов. Но сегодня мы не владем информацией касающейся металлургической базы использованной для изготовления изделий. Применительно к региону, где отсутствует собственная сырьевая база цветных металлов, состав бронз может дать дополнительные и разноплановые сведения. Детальное исследование железных изделий так же было бы не лишним. Не хотелось бы для этих находок судьбы известных утраченных для науки и будущих поколений находок и комплексов [14, с.58-59].

На территории Нижневартовского района на сегодняшний день зарегистрировано около 500-т памятников археологии различных эпох<sup>3</sup>. В соответствии с Федеральным Законом №73-ФЗ «Об объектах культурного наследия [памятниках истории и культуры] народов Российской Федерации» от 25.06.2002 г. все выявленные памятники археологии находятся под охраной в статусе федеральных. Столь высокий уровень охраны связан с особой значимостью археологических объектов культурного наследия. Большая часть человеческой истории может быть изучена исключительно на археологических материалах. Эта аксиома и легла в основу логики современного законодательства. Методы археологических исследований постоянно совершенствуются. Каких то столет назад никто и знать не мог о радиоактивных методах датирования, а дендрохронология казалась вершиной естественно-научных методов датирования. Расширяется спектр использования естественнонаучных данных в интересах археологической науки. Постоянно возрастают требования к оформлению отчетной документации по итогам полевых исследований<sup>4</sup>.

Первые археологические исследования на территории Нижневартовского района связаны с именем

Посредникова В.А.<sup>5</sup> В 1969 году им были открыты и исследованы Большеларьякское поселение II, грунтовые могильники Ларьякский I-II, поселение Корлики, поселения Чехломеевские I-III [31, с.207-208; 38, Посредников 1969: с.76; 40, с.261; 42, с.233; 45, с.217]. Экспедиция под руководством Посредникова В.А. работала на территории Нижневартовского района до 1975 года. Помимо сбора подъемного материала, шурфов и небольших раскопок, Посредников В.А. проводил археологические раскопки на Большеларьякском городище и поселениях Большой Ларьяк II и III [21, с.116-131]. Результаты археологических разведок и раскопок были отражены в одиннадцати публикациях, шесть из которых информационного характера [38, с.76; 39, с.207-208; 40, с.261; 42, Посредников 1973: с.233; 45, с.217; 46, с.227-228]. Одна заметка была посвящена обзору материалов Большеларьякского городища [48, с.299-306] и четыре статьи обобщающие [41, с.32-33; 43, с.95-107; 37, с.3-28; 44, с.217-220]. Тем не менее, на такую далеко не полную информацию в дальнейшем ссылался целый ряд исследователей [10, с.13-14; 11, с.31-33; 4, с.41; 9, с.3-14; 62, с.48; 33, Мызников, Косинская, Стефанов 2012: с.69; 6, с.3-13; 24, с.146]. Посредникова В.А. сменил Васильев Е.А. проводивший в 1976 году первые археологические исследования в бассейне р. Аган. Им были обследованы территории в верхнем течении р. Аган от озера Мэнсавэктор до посёлка Новоаганск. Возможно, переориентация на исследования в Советском и Березовском районах Ханты-Мансийского автономного округа [5, с.213; 7, с.212; 8, с.194] отвлекли исследователя и не позволили подвести итоги своих изысканий в Нижневартовском районе. Прорисовки фрагментов отдельных сосудов поселений Большой Ларьяк II, Большой Ларьяк III, Чехломеевского поселения не могли заменить полноценную публикацию материалов раскопок [6, с.3-13, рис. 1,2.]. Не забывал Васильев Е.А. Югорскую археологию и в нулевые двадцать первого столетия [12, с.296-301; 13, с.514-518], но к полеченным ранее материалам так и не вернулся.

Исследования проводившиеся на территории Нижневартовского района в период с 1975 по 1980 год не нашли своего отражения даже в ежегоднике «Археологические открытия». И только труды Стефановой Н.К., Борзунова В.А. [62, с.105] и Зайцевой Е.А. [21, с.121] позволяют увидеть хронику исследований перечислить фамилии тех, кто вел исследования, но не опубликовал

2 ООО НПО «Северная археология 1». <http://археологиясевера.рф/>

3 Информация о деятельности Службы государственной охраны объектов культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в 2016 г. [с.4-32] Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Сб. статей / Отв. ред. К.Г. Карачаров и Я.А. Яковлев. – Томск; Ханты-Мансийск; Изд-во Том. ун-та, 2017. Вып. 15. 512 с.

4 ПОЛОЖЕНИЕ о порядке проведения археологических полевых работ и составления научной отчётной документации. УТВЕРЖДЕНО постановлением Бюро Отделения историко-филологических наук Российской академии наук от «20» июня 2018 г. No 32. : [http://www.archaeolog.ru/media/2018/Polozhenie\\_2018\\_2.pdf](http://www.archaeolog.ru/media/2018/Polozhenie_2018_2.pdf) Проверено 02.02.2020 г.

5 Сотрудник проблемной научно-исследовательской лаборатории истории, археологии, этнографии Сибири Томского государственного университета.

их итоги. Васильев Е.А., Смирнов Н.Г., Байдин В.И.

Остались в основном не опубликованными материалы археологических экспедиций Семёновой В.И., научного сотрудника Тюменского областного краеведческого музея. Изученные ею раскопками поселение и городище в районе поселка Урьёво удостоились информации в сборнике «Археологические открытия» за 1980 и 1981 гг. [50, с.208-209; 51, с.230]. Такая же судьба постигла и материалы городища Лангепас 1 [58, с.256-257]. Недостаток публикаций можно было списать на общую ситуацию с возможностями публикации материалов в Советский период, но в 90-е годы открылись широкие возможности для публикаций и исследователь достаточно активно пользовалась ими [52, с.189-191; 54, с.64-84; 55, с.140-159; 53, с.178-180; 56, с.78-79; 57, 296с. и др.]. Нам остается лишь догадываться, какие материалы были получены при раскопках 3-х жилищ на городище Урьевское I и одного жилища на Урьевском III и верить «на слово» предложенным датировкам [50, с.208-209].

В 1992 году к исследованиям в Нижневартовском районе присоединилась экспедиция Тобольского педагогического института работала. По заданию Мегионского историко-этнографического музея проводилось сплошное обследование бассейна р. Аган. Были проведены раскопки на городищах Старые Покачи I, Старые Покачи III, Старые Покачи IV и поселениях Варъеган VI, Аган III По этим раскопкам нет ни одной публикации [62, с.105].

Больше всего «повезло» остаткам речного деревянного судна (барки) 1-й трети XIX в., обнаруженные в 1997 г. местным жителем на берегу протоки Кирьяс (левобережье реки Обь) [19, с.95-107; 27, с.56-62; 59, с.317-328]. В 1998 Нижневартовском районе группа под руководством В. М. Морозова исследовала этот объект [20, с.156-159]. Практически исчерпывающая публикация полевых материалов изучения судна редкий случай для археологии региона.

Одним из основных учреждений занимающимся археологическими исследованиями в Нижневартовском районе можно назвать ООО «НПО «Северная археология»». За 20 лет коллектив ООО «НПО «Северная археология»» реализовал на территории района комплекс охранных работ. За 20 лет произведены противоаварийные раскопки на 30 памятниках археологии: городища Старые Покачи 5, Мохтикъеган 5, селища Коттымъеган 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, Нёх-Урий 3, 3.2, 5, 5.1, 6.1, Мохтикъеган 4, 8, 15, 16, 17, 19, 22; могильники Нёх-Урий 3.5, Мохтикъеган 23, ловчие ямы Нонкъеган 6, 7, Старый Аган 5 и другие. Об-

щая площадь раскопов около 27 000 кв. м.<sup>6</sup> К сожалению, лишь небольшая часть материалов полученных в ходе археологических раскопок удостоилась серьезного публикационного освещения. Из доступного к ознакомлению материала часть была опубликована в соавторстве со специалистами из Екатеринбурга, либо исключительно последними [16, с. 259-275; 32, с. 459-462; 31, с.146-169; 59, с.84-96; 60, с.48-84].

Где брать материалы для серьезной просветительской работы, о которой говорила Н.Л. Деметьева (с сентября 1998 по апрель 2004 года — первый заместитель министра культуры РФ) [Деметьева 2004: 42-44] видимо так и будет риторическим вопросом. При таком положении дел мы вновь и вновь вынуждены повторять, что культурное наследие не интегрировано в современную жизнь общества [1, Бахшиев 2015: с.77-88]. Если, по мнению Наполеона I Бонапарта «История — это лишь версия случившихся событий в нашей интерпретации», то памятники археологии неоспоримый факт. Другой вопрос, как этот факт получен и насколько скрупулезно зафиксированы события культурного слоя, где артефакты весомая, но лишь малая часть этого факта. Что популяризировать и как просвещать — самая большая проблема, решение которой не имеет простого решения. Любое просвещение связано с отбором информации. Можно придумать информацию, что успешно делается отдельными «популяризаторами». Можно опереться на зрелищность отдельных артефактов или их комплексы. Можно музеефицировать комплексы и ансамбли. По нашему мнению, все это мало будет содействовать популяризации региональных древностей и не решит проблему публикационного освещения материалов полученных как в результате археологических раскопок, так и разведок.

Исчерпывающая публикация материалов в форме отчета даст возможность не только для широких дискуссий профессионалов, но и позволит всем желающим адекватно оценить свои способности для работы в сложной отрасли знания. Неоценимыми такие публикации будут и для учителей истории, краеведения, музейных работников.

Не менее важен такой подход и для популяризации знаний о прошлом в визуальной форме, ибо позволит привлечь художников, специалистов декоративно-прикладного профиля для использования материалов древности в качестве сюжетов для своего творчества.

Электронная публикация отчетов позволит музеям динамично обновлять и расширять виртуальные экспо-

6 Информация на сайте ООО «НПО «Северная археология»»: <http://археологиясевера.рф/страница-два-тест/археология-севера/исследования-в-западно-сибирской-тай/> Проверено 02.02.2020 г.

зиции древностей региона. Отсутствие в штатах музеев профессиональных археологов может быть компенсировано передачей подобной работы на аутсорсинг, а растущие возможности удаленной работы позволяет выполнять такой заказ специалистами из любого региона.

Такая работа не требует серьезных финансовых затрат, археологи предоставляют отчеты в институт архе-

ологии РАН в электронном виде. Остается сделать их доступными для всех желающих.

Публичность итогов археологических исследований сделала археологию общественно значимым видом деятельности. Более того, Конституция нашей страны гарантирует гражданам право на доступ к культурным ценностям (реализация ст. 44 Конституции РФ п. 2)<sup>7</sup>.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бахшиев И.И. 2015. Сохранение объектов археологического наследия в Республике Башкортостан на современном этапе (особенности государственного регулирования и узловые проблемы). Сохранение археологического наследия: проблемы и перспективы. Материалы конференции «Противодействие незаконной деятельности в области археологии». Москва, 9–10 декабря 2013 г. — М.: ИА РАН, 2015. с.77-88.
2. Борзунов В.А., Чемякин Ю.П. 2012. Карымское общество таёжного Приобья: некоторые аспекты его генезиса, развития и взаимодействия с соседями. // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Сб. статей / Отв. ред. Я.А. Яковлев. — Томск; Ханты-Мансийск: Изд-во Том. ун-та, 2012. Вып. 10. с.217-261.
3. Борзунов В.А., Чемякин Ю.П. 2012. Карымские памятники таёжного Приобья: основные характеристики. // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Сб. статей / Отв. ред. Я.А. Яковлев. — Томск; Ханты-Мансийск: Изд-во Том. ун-та, 2012. Вып. 10. С. 155-216.
4. Борзунов В.А., Чемякин Ю.П. 2013. Карымские памятники таёжного Приобья: История изучения, хронология и территория распространения. Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2013. № 1 (20) с.34-46.
5. Васильев Е.А. 1978. Работы в Нижнем Приобье. Археологические открытия 1977 года. // М.: Наука, 1978. с. 213.
6. Васильев Е.А. 1978. Гребенчато-ямочная керамика Среднего Приобья. Этнокультурная история населения Западной Сибири. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1978. С. 3-13.
7. Васильев Е.А. 1979. Исследования памятников эпохи бронзы в таёжном Приобье. Археологические открытия 1978 года. // М.: Наука, 1979. с.212;
8. Васильев Е.А. 1980. Работы в Нижнем Приобье. Археологические открытия 1979 года. // М.: Наука, 1980. с.194.
9. Васильев Е.А. 1982. Северотаежное Приобье в эпоху поздней бронзы // Археология и этнография Приобья. — Томск: Изд-во Том.ун-та, 1982. — С.3 — 14.
10. Васильев Е.А. 1987. Миграционные процессы в таежной полосе Западной Сибири в неолитическую эпоху (причина и динамика) // Смены культур и миграции в Западной Сибири. Томск: Изд-во ТГУ, 1987. С. 13–14.
11. Васильев Е.А. 1991. К проблеме среднеазиатско-западносибирских связей в неолитическую эпоху // Проблемы хронологии и периодизации археологических памятников Южной Сибири: Тез. докл. Барнаул, 1991. С. 31–33.
12. Васильев Е.А. 2004. Раскопки неолитического поселения Чэс-Тый-Яг на Приполярном Урале. // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Сб. статей / Отв. ред. Я.А. Яковлев. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. Вып. 2. с.296-301.
13. Васильев Е.А. 2010. Древности Конды: Субъективные заметки (Кокшаров С.Ф. Памятники энеолита севера Западной Сибири. — Екатеринбург: Изд-во НППМ «Волот», 2009). // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Сб. статей / Отв. ред. Я.А. Яковлев. — Томск; Ханты-Мансийск: Изд-во Том. ун-та, 2010. Вып. 8. с.514-518.
14. Вдовин А.С., Н.П. Макаров. 2011. Утраченные археологические коллекции Красноярского музея. Второй век подвижничества. // Красноярск: КККМ. 2011, с.58-59.
15. Гетманский С.А. 2004. Вопросы сохранения археологического наследия Российской Федерации. «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ. 91 с, с. 61-65.
16. Данилова, Е.Н., Бахарев П.С. 2016. Река Аган на заре железного века. // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Вып. 14 Томск; Ханты-Мансийск, 2016 Вып. 14. С. 259-275.
17. Дементьева Н.Л. 2004. О деятельности Министерства культуры и массовых коммуникаций по сохранению культурного наследия. «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ с.42-44.
18. Деревянко А.П. 2004. Археологическое наследие России: Проблемы сохранения и исследования. «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ с.10 -12.
19. Дубровин Г.Е. 2003. Обское судоходство XVI-XIX вв. и судно с протоки Кирьяс / Г.Е. Дубровин, В. М. Морозов // Проблемы истории России. Екатеринбург: Волот, 2003. Вып. 5: На перекрестках эпох и традиций. С. 95-107.
20. Дубровин Г.Е., Морозов В.М., Гасникова Н.А. 2000. Судно с протоки Кирьяс и обское судоходство (XVI-XIX вв.) // Русские старожилы: Материалы III Сиб. симп. «Культ. наследие народов Зап. Сибири» (Тобольск, 11-13 дек. 2000 г.). Тобольск, 2000, с. 156-159.

<sup>7</sup> Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ).

21. Зайцева Е.А. 2012. История археологических исследований Сургутского Приобья (конец XIX – 90-е годы XX вв.). Вестник угроведения №1(8), 2012. с.116-131.
22. Зеленцова О.В. 2010. Сохранение археологического наследия и проблема грабительских раскопок. Тамбовские древности. Археология Окско-Донской равнины, археологический сборник. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; ответственный редактор: С.И. Андреев. Тамбов, 2010. Издательство: С. 67-73.
23. Казанцева О.А. 2015. Популяризация археологического наследия как форма предупреждения незаконных раскопок. Сохранение археологического наследия: проблемы и перспективы. Материалы конференции «Противодействие незаконной деятельности в области археологии». Москва, 9–10 декабря 2013 г. – М.: ИА РАН, 2015. 192 с.
24. Карачаров К.Г. 2006. Вожжайская археологическая культура // Уральский исторический вестн. Екатеринбург: УрО РАН, 2006. №14. С. 135–149.
25. Карачаров К.Г. 2011. Комплекс предметов раннего железного века, найденный у городища Нивагальское 20 на р. Агане // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого. – Томск; Ханты-Мансийск: Изд-во Том. ун-та, 2011. – Вып. 9. – С. 82–110.
26. Карачаров К.Г., Носкова Л.В. 2006. Исследования в Нижневартовском и Сургутском районах Ханты-Мансийского автономного округа // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого. – Томск; Ханты-Мансийск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – Вып. 3. – С. 179–184.
27. Копейкин М.Л., Кухтерин С.А. 2015. Кирьясская барка. Опыт раскопок, извлечения и транспортировки. Вопросы подводной археологии. 2015. № 06. С. 56-62.
28. Левина Н.В. 2004. Совершенствование законодательного обеспечения в области сохранения археологического наследия народов Российской Федерации [практика применения действующего законодательства на территории Тверской области]. «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ, с. 44-48.
29. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С.Лихачёв. - М., 1989. - С. Письмо сорок первое «Память культуры»; URL: <https://mirkultura.ru/pisma-o-dobrom-i-prekrasnom-pismo-40-41-o-pamyati-d-s-lihachyov/> (07.02.2018).
30. Макаров Н.А. 2004. Грабительские раскопки как фактор уничтожения археологического наследия России. «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ, с.13-24.
31. Медведев Г.И. 2004. Состояние ископаемых культурных запасов Байкальской Сибири и меры, необходимые для их сохранения и изучения. . . «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ, с.38-39.
32. Мызников С.А. Селище Савкинская речка 1 — памятник эпохи бронзы в низовьях р. Вах // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого. Ханты-Мансийск; Томск, 2011. Вып. 9. С. 459–462.
33. Мызников, С.А., Косинская Л.Л., Стефанов В.И. 2012. Селище Савкинская Речка 1: новые материалы по бронзовому веку среднетаежного Приобья // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2012. № 3. с. 60-72.
34. Носкова Л.В., Карачаров К.Г. Энеолитический могильник Старые Покачи 5.1 на реке Аган // Барсова Гора. Екатеринбург; Сургут: Урал. изд-во, 2008. с. 146–169.
35. Обыденнов М.Ф., Яминов А.Ф. 1996. Развитие законодательства об обеспечении сохранения культурного наследия / М.Ф.Обыденнов, А.Ф.Яминов // Система законодательства Республики Башкортостан: становление и дальнейшее развитие: Материалы республиканской научно-практической конференции, 27 февраля 1996, г.Уфа / Отв. ред. Ф.М.Раянов. Уфа, 1996, с. 89-93.
36. Перевалова Е.В., Карачаров К.Г. 2006. Река Аган и её обитатели. – Екатеринбург; Нижневартовск: Изд-во УрО РАН; Студия «Графо», 2006. 352 с.
37. Пиотровский М.Б. 2004. О проблемах сохранения культурного наследия «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ, с.8-9.
38. Посредников В.А. 1969. Археологические работы на р. Вах. Из истории Сибири. Выпуск второй. Полевые работы 1969 года. // Томск: ТГУ. 1969, с.76.
39. Посредников В.А., Кирюшин Ю.Ф. 1970. Разведка на реках Вах и Васюган. // АО 1969. М.: Наука, 1970, с. 207-208.
40. Посредников В.А., 1972. Раскопки неолитического поселения на р. Вах. АО 1971 года. // М.: Наука, 1972, с.261.
41. Посредников В.А. 1972. Культурно-генетическое место комплексов Самусь-IV и некоторых других памятников Приобья // СА. 1972. № 4. С. 28–41.
42. Посредников В.А. 1973. Работы на р. Вах. АО 1972 года. // М.: Наука, 1973, с. 233.
43. Посредников В.А. 1973б. О культурно-этнической принадлежности поселения Большой Ларьяк II и некоторых других памятников в таежном Приобье (эпоха бронзы). Из истории Сибири. Вып. 7. Томск, 1973, с. 95-107.
44. Посредников В.А. 1973в. К вопросу об основных этапах истории Среднего и Верхнего Приобья в эпоху бронзы // Происхождение аборигенов Сибири и их языков. Томск: Изд-во ТГУ, 1973, с. 217-220.
45. Посредников В.А. 1974. Исследования в Сургутском Приобье. АО 1973 года.// М.: Наука, 1974, с.217.
46. Посредников В.А. 1975а, Работы в Сургутском Приобье.// АО 1974 года. М.: Наука, 1975, с. 227-228.
47. Посредников В.А. 1975б, Хозяйство еловского населения Приобья // Из истории Сибири. Томск, 1975. Вып. 16, с. 3-28.
48. Посредников В. А., 1981. Большеларьякское городище // СА. 1981, № 2. М.: Наука, с. 299-306.
49. Седов В.В. 2004. Полевые археологические исследования в России: Проблемы научной и правовой документации. «Круглый стол» Совета Федерации «Сохранение археологического наследия России» 19 марта 2004 года. Издание СФ, с.24-26.
50. Семёнова В.И. 1981. Раскопки Урьевских городищ. // АО 1980 года. М.: Наука, 1981, с. 208-209.
51. Семёнова В.И. 1983. Исследования в окрестностях пос. Урьево. // АО 1981 г. М.: Наука, 1983, с.230.
52. Семенова В.И., 1992. Хронология погребений могильника Усть-Балык // Археологические культуры и культурно-исторические общности Большого Урала. Тез. докл. Екатеринбург: ИИА УрО РАН, УрГУ, с. 189-191.
53. Семенова В.И., 1993. Русские вещи из раскопок хантыйского городка Мункьсы Урий к. XVI – н. XVII вв. // Культурно-генетические процессы в Западной

- Сибири. Тез. докл. Томск: ТГУ, с.178-180.
54. Семенова В.И. 1995. Предметы вооружения из погребений могильника Усть-Балык (конец I—II тыс. н.э.) // Древняя и современная культура Западной Сибири. — Тюмень, 1995, с.64 - 84.
55. Семенова В.И. 1997. Итоги работы Северного отряда археологической экспедиции объединения ТОКМ (1983—93) // Ежегодник ТОКМ. — Тюмень, 1997, с.140-159
56. Семенова В.И., 1999. Оппозиции «мужской – женский», «левый – правый» по материалам Киняминских могильников // Обские угры. Тобольск – Омск: ОмГПУ, с. 78-79.
57. Семенова В.И., 2001. Средневековые могильники Юганского Приобья. Новосибирск: Наука, 296 с.
58. Семёнова В.И., 2002. Раскопки городища Лангепас I в Нижневартовском районе. // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Сб. статей / Отв. ред. Я.А. Яковлев. - Томск; Ханты-Мансийск, 2002. - Вып. 1, с. 256-257.
59. Скоробогатова А.Ю., Пушкарёв А.А., Кухтерин С.А., Копейкин М.Л. 2016. Работы по изучению и сохранению выявленного объекта археологического наследия «Кирьясская барка» в Нижневартовском районе ХМАО-Югры. // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого: Сб. статей / Отв. ред. Я.А. Яковлев. - Томск; Ханты-Мансийск, 2016. - Вып. 14. 452 с. Последние полевые сезоны: 2014–2015 гг с.317-328.
60. Стефанов В.И., Данилова Е.Н. Кульгёганские древности среднего Агана // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого. – Томск; Ханты-Мансийск: Изд-во Том. ун-та, 2013. – Вып. 11, с.84–96.
61. Стефанов В.И., Косинская Л.Л., Карачарова Л.В. Энеолитический комплекс селища Нёх-Урий 3.2 в бассейне р. Аган. // Ханты-Мансийский автономный округ в зеркале прошлого. Вып. 12: (сборник статей) Томск; Ханты-Мансийск, 2014 Вып. 12, с.48-84.
62. Стефанова Н.К., Борзунов В.А. 2002. Археология таежного Обь-Иртышья. (Хроника полевых исследований на территории Ханты-Мансийского автономного округа) Екатеринбург. 2002, 146 с.
63. Чемякин Ю.П. 2013а. Антропоморфные глиняные фигурки белоярской культуры. Вестник Пермского университета. Выпуск 1 (21) 2013, с.48-52.
64. Чемякин Ю.П. 2013б. Культурная металлопластика сургутского варианта Кулайской культуры. Вестник Томского государственного университета. История. 2013. №2 (22), с.137-141.
65. Энговатова А.В. 2013. Сохранение археологического наследия в России: современное состояние // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия История, филология. 2013. Т. 12. № 3, с. 32-47.

© Гребенюков Владимир Иванович (grebenukov@mail.ru), Шуляк Тимур Ильгамович (kopaka\_nyva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижневартовский государственный университет

## ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА ИСЛАМСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ИРАН В УРЕГУЛИРОВАНИИ НАГОРНО-КАРАБАХСКОГО КОНФЛИКТА

**Егиков Артём Александрович,**

Аспирант, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова; учитель, МОУ СОШ №15 им. Героя Советского Союза Х.З. Мильдзихова, г.

Владикавказ

araxxbrat777@rambler.ru

### FOREIGN POLICY OF THE ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN IN THE SETTLEMENT OF THE NAGORNO-KARABAKH CONFLICT

**A. Egikov**

*Summary:* The relevance of scientific research is to study the influence of Iran's mediation in resolving the conflict between Armenia and Azerbaijan over the Nagorno-Karabakh region. The history of the formation of contradictions between these countries over disputed territories is traced, the causes of the conflict are identified. In order to formulate a general picture of the reasons for Iran's interference in this armed confrontation, a comparative analysis of Tehran's foreign policy has been carried out since the overthrow of the Shah's regime in 1979 and right up to the assumption of the powers of President A. Rafsanjani. In this regard, the international situation of Armenia and Iran in the considered chronological period is analyzed, the reasons for their close cooperation in various respects are revealed. The scientific novelty of the study consists in revealing the reasons for the active presence of Iran in the settlement of this conflict. The role of the South Caucasus and its member states for Tehran's foreign policy strategy is analyzed.

*Keywords:* Armenia, Azerbaijan, Iran, Turkey, conflict settlement, Nagorno-Karabakh.

*Аннотация:* Актуальность научного исследования заключается в изучении влияния посреднической деятельности Ирана в урегулировании конфликта между Арменией и Азербайджаном за регион Нагорного Карабаха. Прослеживается история формирования противоречий между этими странами за спорные для них территории, выявляются причины конфликта. Для формирования общей картины причин вмешательства Ирана в данное вооруженное противостояние, проведен сравнительный анализ внешней политики Тегерана с момента свержения шахского режима в 1979 г. и вплоть для вступления в полномочия президента А. Рафсанджани. В этой связи анализируется международное положение Армении и Ирана в рассматриваемый хронологический период, выявляются причины их тесного сотрудничества в различных отношениях. Научная новизна исследования состоит в раскрытии причин активного присутствия Ирана в урегулировании данного конфликта. Анализируется роль Южного Кавказа и государств, входящих в него, для внешнеполитической стратегии Тегерана.

*Ключевые слова:* Армения, Азербайджан, Иран, Турция, урегулирование конфликта, Нагорный Карабах.

Южный Кавказ – довольно сложный в геополитическом плане регион. Такие крупные акторы, как Россия, Иран и Турция всегда имели определенные цели в отношении него. С распадом СССР в 1991 г., который сопровождался образованием независимых Армении, Грузии и Азербайджана, ситуация в Закавказье обострилась до предела. Причиной этому служили острые этнотерриториальные конфликты. Ярким примером в этой связи явилось вооруженное столкновение за Нагорный Карабах между Ереваном и Баку. Логичным выглядит утверждение, что оно привлекло внимание третьих сторон. В данном контексте актуальна роль Исламской республики Иран в урегулировании данного конфликта.

В начале XX в. Нагорный Карабах представлял из себя регион, который населяли преимущественно лица армянской национальности.[5, р. 164] После революции 1917 г. в Закавказье были образованы три независимые республики – Армения, Грузия, Азербайджан. В состав последнего должен был войти Карабах, но его армянское население отказалось подчиняться решениям Баку. После установления советской власти оставался открытым вопрос о его принадлежности. В 1920 г. Азербайджанский революционный комитет своей декларацией признал Зангезур и Нахичевань частью Армянской ССР, а Карабаху предоставил право на самоопределение. Думается, данное решение поставило регион в весьма неопределенное положение.

Советскому государству в конечном итоге пришлось законодательно закрепить его за Азербайджанской ССР, учитывая сложную международную обстановку, заключавшуюся в дипломатической блокаде со стороны мирового сообщества. Похожая ситуация была в Турции, где был установлен режим М. Кемалю. Исходя из этого, между ними сложились дружественные взаимоотношения. Благоприятная позиция Анкары по отношению к Азербайджану, склонила Москву к передаче Нагорного Карабаха в пользу Баку. Данное решение было подтверждено постановлением пленума Кавбюро ЦК РКП (б) от 3 июня 1921 г., однако окончательное решение было принято пленумом Кавбюро ЦК РКП (б), состоявшимся 5 июля того же года: «Нагорный Карабах оставить в пределах Азербайджанской ССР, предоставив ему широкую областную автономию». [3, с. 292-305]. Несомненно, это вызвало недовольство со стороны армянского населения региона. Ситуация оставалась неизменной вплоть

до 1991 г.

В период нахождения у власти М. Горбачева вопрос территориальной принадлежности Карабаха обострился. Политика «гласности», проводимая им, спровоцировала те центробежные силы, выступавшие за отделение спорной территории от Азербайджанской ССР. Последний же приветствовал сохранение положения «статус-кво» в регионе.

Практически одновременно с распадом СССР в 1991 г., идеологическое противостояние за будущее Карабаха перешло в открытую вооруженную фазу между Ереваном и Степанакертом с одной стороны, и Баку с другой. Как отметил С. Корнелл: «Из всех кавказских конфликтов карабахский конфликт имеет наибольшее стратегическое и общерегиональное значение. Этот конфликт – единственный на территории бывшего Советского Союза, в который непосредственно вовлечены два независимых государства. Более того, в конце 1990-х гг. Карабахский конфликт способствовал формированию на Кавказе и вокруг него противостоящих друг другу группировок государств».[6, р. 1-3]

Вооруженное противостояние шло с переменным успехом для каждой из сторон. Широкое распространение получило участие в конфликте наемных отрядов. Турецкие подразделения так же были замечены на данном театре военных действий. [2, с. 107-136]

Несмотря на численное и техническое преимущество Азербайджана, последним было допущено ряд стратегических ошибок, приведших к победе армянской стороны. Успехи Еревана и Степанакерта привлекли пристальное внимание европейских стран, России и Ирана, были приняты меры к остановке военных действий и выработке «дорожной карты» урегулирования Нагорно-Карабахского конфликта. При посредничестве Минской группы ОБСЕ был подписан Бишкекский протокол 5 мая 1994 г. между участниками вооруженного противостояния. С тех пор ситуация в регионе характеризуется положением «ни мира, ни войны».

Исламская республика Иран приняла активное участие в урегулировании данного конфликта. Прежде чем анализировать данный аспект, следует проследить эволюцию внешнеполитической стратегии Тегерана с момента свержения шахского режима и вплоть до президентства А. Рафсанджани. Шиитское духовенство, пришедшее к власти в 1979 г. в результате исламской революции имело своё видение на международное положение Ирана. Ориентация на исламские государства, враждебное отношение к СССР и США были характерными чертами внешнеполитической стратегии Ирана в рассматриваемый период. [1, с. 450-499]

Смерть Р. Хомейни в 1989 г. и избрание на пост президента А. Рафсанджани, более прагматичного в своей политике, видоизменили внешнеполитическую доктрину Тегерана. Начался процесс нормализации дипломатических отношений с множеством стран, в приоритете было установление союзнических отношений в первую очередь с соседними государствами. [1, с. 520-525]

Южный Кавказ представлял для Ирана прекрасную возможность закрепления своей внешнеполитической доктрины. Это сопровождалось развитием дипломатических взаимоотношений с государствами данного региона. Особенно это было необходимо Армении, которая в условиях противостояния с Азербайджаном за Нагорный Карабах осталась практически в полной изоляции. Установление союзнических взаимоотношений шиитского Ирана с христианской Арменией в противовес Азербайджану явилось доказательством того, что Тегеран решительно отошел от прежних установок во внешней политике. Однако это не встретило понимания в Баку.

В условиях проживания в северных провинциях Ирана больших этнических групп армян и азербайджанцев, иметь в непосредственной близости от них вооруженный конфликт между Арменией и Азербайджаном, было крайне опасно для территориальной целостности Тегерана. Из этого следует вывод, что для Ирана, важно было претендовать на роль дипломатического арбитра при решении конфликта

После вступления Азербайджана в СБСЕ, вооруженное столкновение в Нагорном Карабахе стало привлекать внимание не только региональных стран, но мировых, которые могли под видом урегулирования конфликта вносить свои коррективы в политическую жизнь Армении, НКР и Азербайджана. В этой связи следует указать про стремление Турции занять то геополитическое пространство, которое образовалось после распада СССР. В частности, Анкара планировала объединить в единое территориальное пространство все тюркские страны с исламской идеологией. Нахождение же Нагорного Карабаха в составе Армении не позволяло реализовать данную идею, ввиду отсутствия прямого сообщения с Азербайджаном. Для Ирана претворение в жизнь турецкого плана означало бы полную изоляцию от Южного Кавказа. Так же нейтралитет Тегерана в урегулировании конфликта, в котором участвует шиитский Азербайджан, мог негативно сказаться на общественных настроениях внутри страны.

В рамках реализации своей политики в Нагорном Карабахе, в Баку 25 февраля 1992 г. пребывает министр иностранных дел Ирана А. Велаяти. Он предлагает конфликтующим сторонам подписать договор о перемирии, что и произошло 26 февраля. Боевые действия

прекращались с 27 февраля по 1 марта. Несмотря на это, армянские вооруженные силы свели на нет дипломатические успехи Ирана, заранее спланировали наступление на Ходжалы, являвшимися «воротами» в НКР, имея важное стратегическое значение для обеих сторон конфликта. [8, р.6] Армянская сторона вследствие успешного наступления на азербайджанские позиции добилась значительного преимущества.

Иранские дипломаты не остановились в своих миротворческих намерениях, и снова предложили Еревану и Баку сесть за стол переговоров, но уже на территории своей страны. В марте 1992 г. в Тегеране состоялась встреча глав Армении, Азербайджана и Нагорно-Карабахской республики, в ходе которой обсуждались мирные инициативы в данном конфликте. [7]

В мае 1992 г. Иран организовал второй раунд переговоров между Арменией и Азербайджаном, пригласив представителей последних в Тегеран. Они при посредничестве иранской стороны подписали «Совместное заявление глав государств в Тегеране», по результатам которой противоборствующие стороны обязывались организовывать на высшем уровне дипломатические встречи для решения сложившейся военной проблемы

между двумя государствами. Так же по итогам переговоров Ирану удалось добиться разблокировки различных коммуникаций между ними и инициировать прекращение огня в зоне боевых действий. [4, с. 91-94]

Армянская сторона, спустя 5 часов после переговоров в Тегеране, начала наступление по захвату населенных пунктов Лачин и Шуша. Данным событием были сведены на нет дипломатические усилия Ирана в урегулировании конфликта. Его присутствие вплоть до конца войны было относительно минимальным, уступив дипломатии других государств. Ситуация в Нагорном Карабахе перешла под полный контроль Минской группы ОБСЕ. Последняя начала осуществлять активную посредническую деятельность по примирению сторон. Логичным завершением данных действий явилось подписание Бишкекского протокола в 1994 г. Однако вопрос территориальной принадлежности данного региона остается открытым, что не может не создавать определенной напряженности между Ереваном и Баку на современном этапе. Постоянное нарушение режима перемирия, установленное после подписания вышеуказанного протокола, обостряет сильнее с каждым разом данную проблему, что требует мониторинга третьих стран в деле поддержания мира в регионе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев С.М. История Ирана. XX век. М: ИВ РАН – Крафт+, 2004. 648 с.
2. Демоян Г. Турция и Карабахский конфликт. Ереван: Проспектус, 2006. 255 с.
3. Нерсисян М.Г. История армянского народа с древнейших времен до наших дней. Ереван: Издательство Ереванского университета, 1980. 460 с.
4. Саркисян М. Нагорный Карабах: Война и политика. Война в Нагорном Карабахе и внутренний конфликт в армянском обществе. Ереван: Армянский центр стратегических и национальных исследований, 2010. 219 с.
5. Bradshaw M.J. Contemporary World Regional Geography: Global Connections, Local Voices. N. Y: McGraw-Hill (Tx), 2004. 640 p.
6. Cornell E.S. The Nagorno-Karabakh Conflict. Uppsala: Department of East European Studies, 1999. 164 p.
7. Iran's Role as Mediator in the Nagorno-Karabakh Crisis. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://poli.vub.ac.be/publi/ContBorders/eng/ch0701.htm> (дата обращения: 27.03.2020)
8. Panico C., Rone J., Human Rights Watch / Helsinki. Azerbaijan: Seven Years of Conflict in Nagorno-Karabakh. N.Y: Human Rights Watch, 1994. 118 p.

© Егиков Артём Александрович (araxxxbrat777@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВОЕННАЯ ДИПЛОМАТИЯ ПО-СУВОРОВСКИ

**Заусайлов Дмитрий Дмитриевич,**

редактор-переводчик, Международное информационное агентство «Россия сегодня»  
dzausailov@yandex.ru

### MILITARY DIPLOMACY IN SUVOROVSKY

**D. Zausailov**

*Summary:* The paper describes the role of Generalissimo Alexander Suvorov in the reunification of Crimea with Russia in the latter half of the XVIII century when seen through the prism of recondite facts. It also seeks to draw analogy with the events that have taken place in the Crimea in 2014. Furthermore, the study represents an attempt to re-examine Suvorov's experience (the object of research), focusing on the key points of tactics and strategy, military psychology, craft of intelligence and diplomacy. The holistic method (systematic research approach) was shown to be an effective way of analyzing, compiling and new interpretation of already known facts.

*Keywords:* Alexander Suvorov, Crimea, Turkey, Aqyar Bay, Haji Meghmet, Shagin Giray, Pamir Giray, resettlement, 'Nativ' (Liaison Bureau), Alexandre de Langeron, Konstantinov, Makarov, Gambon, Prozorovsky, Abdul Hamid.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается роль генералиссимуса А. В. Суворова в присоединении Крыма к России через призму малоизвестных фактов. Приведено сравнение событий второй половины XVIII века с происходившим в Крыму в 2014 году. Объектом исследования является попытка по-новому рассмотреть опыт полководца А.В. Суворова с упором на ключевые моменты тактики и стратегии, военной психологии, искусства разведки и дипломатии. Основное внимание уделяется новой интерпретации и сведению воедино ранее известных данных посредством использования системного метода исследования.

*Ключевые слова:* Суворов, Крым, Турция, Ахтиарская бухта, Гаджи Мегмет, Шагин Гирей, Памир Гирей, переселение, «Натив», Ланжерон, Константинов, Макаров, Гамбон, Прозоровский, Абдул Хамид.

*Меняются лишь времена, методы остаются те же*  
**Б.А. Березовский**

*Война — это путь обмана. Поэтому, даже если ты способен, показывай противнику свою неспособность. Когда должен ввести в бой свои силы, притворись бездейственным. Когда цель близко, показывай, будто она далеко; когда же она действительно далеко, создавай впечатление, что она близко.*

**Сунь – Цзы. «Искусство войны»**

«Крым наш» – эта фраза впервые зазвучала в XVIII веке благодаря А.В. Суворову. И хотя в иную эпоху всё Чёрное море именовалось Русским, современная история Крыма как части России берёт начало в годы правления Екатерины Великой. Подобно ситуации 2014 года, присоединение Крымского полуострова в далёком XVIII веке также проходило в несколько этапов.

В дважды позапрошлом столетии Крым являлся ничем иным, как «плацдармом» Османской империи для организации набегов на русские, украинские, польские и молдавские земли. Исходный момент перелома ситуации – Кючук-Кейнарджийский мирный договор. По нему в 1774 году Крым обрёл независимость от Турции. Фактическое же его присоединение к Российской империи – второй этап «партии» за полуостров. Завершающая стадия этой политической «двухходовки», то есть установление реального военно-политического влияния в Крыму – всецело заслуга будущего генералиссимуса А.В. Суворова.

В жизни полководца до сих пор много «белых пятен», но крымский период интересен особо, так как вся деятельность Александра Васильевича в тот период обнаруживает в нём не столько военное начало, сколько характеризуют его как хитроумного дипломата, блистательного разведчика и отличного хозяйственника.

Такое амплуа А.В. Суворов не выбирал специально. Его ему диктовали сложившиеся условия, в частности возникновение несвойственных для армии того времени задач. Необъявленная, скрытая, партизанская, экономическая, гибридная война – так можно охарактеризовать современными понятиями то, что происходило на полуострове в период командования там Александра Васильевича. Акции военного устрашения, демонстрация силы, поддержка политических ставленников центральной власти, развитие торговли, переселение народов, организация пограничной службы, разведки, примирение враждующих сторон – весь этот пласт непростых задач лёг на плечи полководца в марте 1778 года, когда генерал-поручик А.В. Суворов принял командование войсками в Крыму и на Кубани.

Для примера рассмотрим сначала эпизод с Ахтиарской бухтой, мало кому тогда известной. Лишь сегодня мы понимаем, о чём идёт речь – на берегах этой бухты стоит город Севастополь. Сама она уже давно переименована в «Севастопольскую» и стала настолько удобной для навигации и размещения судов, что уже в наши дни с ней могут посоперничать лишь Сиднейская и Гонконгская бухты. Но тогда, в конце XVIII века первым из крупных военачальников своё внимание на это стратегиче-

ски важное место обратил не кто иной, как Александр Васильевич: «Подобной гавани не только у здешнего полуострова, но и на всем Черном море другой не найдется, где бы флот лучше сохранен и служащие на оном удобнее и спокойнее помещены были...» – писал он в те годы [1].

Турецкие адмиралы в то время аналогично понимали ценность данного стратегического объекта. В итоге, презрев условия Кючук-Кейнарджийского мира, они разместили в бухте с десяток своих кораблей. Кроме того, стремясь к реваншу, Порта направила в Чёрное море ещё три эскадры.

Екатерина II поставила командованию российского флота и сухопутных сил чёткую задачу: противостоять высадке турецкого десанта на данном направлении. За её выполнение взялся А.В. Суворов, справедливо считая, что лучшим решением проблемы станет вытеснение турок из самой бухты. Но разрешить дело саблей в тот момент – наихудший вариант. Умело используя случай, молодой генерал поступил иначе.

В один из дней турецкими матросами был убит русский казак. Командиром Крымского корпуса было выдвинуто требование найти и выдать убийцу. На этот запрос командующий турецким флотом отреагировал непоследовательно: дипломатично уверил российскую сторону в лице А. В. Суворова в дружбе, однако само дело «спустил на тормозах».

Александр Васильевич ответил проведением оригинальной военно-дипломатической акции. По его приказу шесть пехотных батальонов под покровом ночи приступили к возведению батарей по обеим сторонам входа в бухту. Места их возведения выбирались лично А.В. Суворовым и были вовсе не случайны: именно там батареи позволяли моментально перекрыть артиллерийским огнём вход и выход кораблей из бухты.

Турецкий адмирал Гаджи Мегмет, обнаружив поутру эту неожиданную для себя картину обстановки, потребовал разъяснений. А.В. Суворов ответил подобным полученному им ранее письмом, в котором уже он высказывал большое уважение к турецкому «коллеге», и сводил всё объяснение к выражению мирных и дружественных намерений [2].

На следующий день батареи лишь увеличились, что создало реальную угрозу для блокирования турецких кораблей в бухте. Гаджи Мегмету не оставалось ничего, кроме как отдать приказ о выводе кораблей из залива. При этом турки ещё пару недель находились в прибрежных водах, выжидая развития ситуации. И вот уже 170 судов противника блокировали крымские берега. Однако и на этот случай у А.В. Суворова был заготовлен простой и гениальный план – на запрос турецкой стороны сойти

на берег «для прогулки и набора пресной воды» Александр Васильевич дал жёсткий отказ, мотивируя запрет тем, что турецкие корабли прибыли из портов, где фиксировались вспышки чумы. Аналогично, чума и засуха на самом полуострове «не позволили» русским войскам поделиться с «дорогими турецкими гостями» и каплей пресной воды («...во охранение от той привредной заразы учрежденный карантин не позволяет отнюдь ни под каким предлогом спустить на берег ни одного человека из ваших кораблей!») [3]. Туркам пришлось удалиться в Босфор ни с чем. Так суворовские войска впервые «вежливо» отстояли Крым без единого выстрела.

Одновременно с «Ахтиарской операцией» по поручению Г.А. Потёмкина А.В. Суворов приступает к осуществлению масштабной акции по переселению христиан – греков, армян, грузин – из Крыма в земли Новороссии. Вся организационная работа, по сути, легла тогда на плечи одного человека. Для сравнения, в XX веке для выполнения схожих задач в течение более длительного времени в Израиле понадобилась целая профильная спецслужба – «Натив» (ивр. הַתִּיב — לְיִשׁוּב הַקְּדוּשָׁה).

Официальный повод к началу данного предприятия – спасение христианского населения от мусульманского гнёта. Но чем же это было на самом деле? В зависимости от цели, ответ будет разным: для школьного учебника истории подойдёт слово «переселение», «добровольный исход», а журналистская статья с претензией на сенсационность или избобличающая власть будет пестрить терминами вроде «насильственная депортация», «выселение». Жёсткие сроки и порядок переселения, применение силы, случаи вынужденного перехода христиан в мусульманство в целях остаться на Родине; одновременно выделение земли переселенцам, освобождение их от налогов и рекрутской повинности – всё это имело место. Был пряник, был кнут. Но являлось ли «убережение от мстивого ятагана» лейтмотивом данных событий? Лишь отчасти. Поэтому акцию А.В. Суворова скорее следует назвать «асимметричными действиями» в контексте военно-политической операции.

Эта операция как часть экономической войны на полуострове имела целью лишить крымского хана важнейшей категории налогоплательщиков, дабы упрочить позиции центральной власти на полуострове. Речь идёт о последнем крымском хане Шагин Гирее. Кем был этот хан? Патриотом своей малой Родины – Крыма, политическим ставленником Санкт-Петербурга или же «агентом влияния» Турции? Вероятно, он сочетал в себе эти роли.

На самом начальном этапе вхождения полуострова в орбиту влияния России первостепенной задачей российского военного командования стала дача отпора туркам, затем возникла необходимость «примирения» правящих на полуострове политических кругов и вы-

движения «своего человека» в качестве хана. Тогда выбор пал на кандидатуру Шагин Гирея (рис. 1), молодого, умного и амбициозного человека.



Рисунок 1. Шагин Гирей. Последний крымский хан.

Его противник и конкурент – Девлет Гирей – был «устранён» при помощи «суворовских штыков». Такая деликатная работа была проделана А.В. Суворовым в высшей степени профессионально, без капли пролитой крови и в обход формального действия тогдашнего «международного права». Войско Девлет Гирея Александр Васильевич рассеял одними лишь манёврами своих вооружённых сил, сознательно не вступая в боестолкновения.

В инструкциях «суворовцам» – пехотинцам, драгунам и казакам – русский генерал требовал избегать конфликтов, воздерживаться от применения силы и оружия, «с покорившимися соблюдать полное человеколюбие» [4] (читай «быть вежливыми»).

Стоит отметить, что война тогда велась и на «невидимом фронте». В этих условиях А.В. Суворов выступал также в роли начальника контрразведки, направляя «своих людей» (например, полковников Макарова и Гамбома) для захвата и/или скрытой физической ликвидации тайных агентов Турции, действовавших в Крыму под видом купцов [5].

Тем не менее, как показало время, ставка на Шагин Гирея не оправдалась. Получив власть, он демонстрировал прямо-таки диктаторские наклонности: казнил недо-

вольных и взвинчивал налоги, стремясь устроить свой быт, жизнь полуострова и армии по западному образцу. Пристрастиями к роскоши, каретам, французской кухне и неуважением к традициям он нажил себе врагов даже среди значительной части мусульман. Этим воспользовалась Турция, подослав своего ставленника Селим-Гирея и осуществив его руками политический переворот. Таким образом мятеж перекинулся на всю территорию полуострова. Шагин Гирей бежал в расположение русских войск, которые, в свою очередь, двинулись обратно к Бахчисараю. Под командованием растерянного командующего корпусом российских войск в Крыму А.А. Прозоровского (предшественник А.В. Суворова на этом посту) они уничтожили две тысячи заговорщиков и силой вернули власть Шагин Гирею.

Александр Васильевич же с самого начала решил действовать иным образом. С момента вступления в должность командующего Крымским корпусом, А.В. Суворов стал «связующим звеном» между Санкт-Петербургом, русским дипломатическим корпусом, представителями церкви и местной знатью, то есть аккумулировал большой массив оперативной информации [6]. Он специально завязал отношения с греческим митрополитом в целях официального «признания» возможности переселения и ведения посредством него соответствующей пропаганды среди христиан полуострова. После возврата в Крым в феврале 1779 г. Александр Васильевич «виделся и беседовал со многими ногайскими султанами, вникал в их отношения и в положение дел» [7]. При этом, оказавшись в Бахчисарае, он установил дружеские отношения и с новым ханом: наносил неформальные визиты, пил с ним кофе, играл в шахматы, одновременно выслушивая и ненавязчиво поправляя инициативы и решения своего собеседника. «Правой рукой» и помощником А.В. Суворова в то время являлся русский резидент (устар. «дипломатический представитель, посол») в Крыму по фамилии Константинов, ставший впоследствии близким другом полководца и крестным отцом его дочери. (Любопытным фактом является то, что 18 марта 2014 года Председатель Государственного Совета Республики Крым В.А. Константинов подписал международный Договор о принятии Республики Крым в Российскую Федерацию).

Другими словами, Александр Васильевич в своей деятельности не разделял военную сферу и политическую, демонстративно выставляя напоказ успехи лишь в первой и тщательно скрывая свои действия во второй. На Западе такой стиль поведения часто приписывают легендарному директору ЦРУ США Аллену Даллесу. О нём говорили следующее: «Даллес был первым офицером разведки, который имел смелость распространить свою деятельность на политические аспекты войны» [8]. Теперь же очевидно, что пионером подобных методов легендарный шеф ЦРУ всё же не являлся, как мини-

мум, в сравнении с А.В. Суворовым. Не зря современник генералиссимуса, будущий генерал-губернатор Новороссии и Бессарабии (с 1815 по 1822 год) А.Ф. Ланжерон, имевший честь общаться с А.В. Суворовым лично, вспоминал об Александре Васильевиче: «*Это великий полководец и великий политик...*» [9].



Рисунок 2. Памятник «Вежливым людям» в Симферополе.

На памятнике нашлось место даже бронзовому коту, а вот А. В. Суворов попросту «не вписался в композицию». Сегодня всё меньше людей помнят о том, что именно ему страна обязана русским Крымом как таковым.

Между тем, Шагин Гирей сразу же после возврата власти в Крыму продолжил проводить карательную политику. Даже его родные братья Бадыхар и Арслан были буквально спасены от смертной казни лишь по решению Санкт-Петербурга. «Добровольно-принудительное» отречение Шагин Гирей от ханского престола состоялось 14 апреля 1783 года, а 19 апреля того же года, согласно манифесту Екатерины II, Крым был включён в состав Российской империи.

В целях стабилизации обстановки на полуострове

хану было вежливо предписано переехать в центральные области империи. За столь неоднозначное, но всё же «сотрудничество», его ждала вполне достойная плата – Андреевский орден, переделанный специально для мусульманина и солидная ежегодная пенсия.

После нескольких предупредительных писем хан всё же выехал из Крыма, но проживать в другом месте отказался. Свой отказ он выразил весьма своеобразно – посредством «эмиграции» в Османскую империю, где в 1787 года на о. Родос был казнён по приказу султана Абдул-Хамида, а там, как говорится, и «концы в воду».

Интересно, что посланник России в Турции А.И. Булгаков незадолго до смерти Шагин Гирей делился своими наблюдениями: «*Не знаю истинной причины перехода сюда Шагина, но он сам просится о возвращении и рассказывает тысячу раз о сей глупости*» [10]. Примечательной ремаркой послужит тот факт, что Шагин Гирей был удушен шёлковым шнуром [11].

Узнаем ли когда-нибудь всю правду о жизни хана и его связях с Турцией? Шансы такого расклада примерно равны шансам ознакомления с делом другого человека с большими деньгами, который сыграл значительную роль в истории уже современной России. Он также подался за границу, пожалел об отъезде и, кажется, мечтал вернуться. Однажды в своём имении в Лондоне он якобы повесился на шёлковом шарфе, «переживая за долги». Закрытые похороны. Закрытый гроб. Закрытый город и краткие репортажи российских СМИ, которыми он прежде руководил. Именно так работает многовековая практика защиты свидетелей в Великобритании. Важно ли это сегодня? Причём здесь суворовская эпоха? Вероятно, ни при чём, как и то совпадение, что в Лондоне в настоящее время проживает Джеззар Раджи Памир Гирей – наследник дома Гиреев, официально заявивший свои права на Крымский престол... Меняются лишь времена, методы остаются те же...

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ганичев В. Ушаков. М., 1990. С. 150.
2. Суворов А.В. Документы (под общей редакцией полковника Г. П. Мещерякова). 18 июня 1778 г. – Письмо А.В. Суворова командующему турецким флотом Гаджи-Мегмет-Аге с уверениями в дружбе и желании сохранить мир. Т.И. М.: Воениздат, 1951. С. 70.
3. Суворов А.В. Документы (под общей редакцией полковника Г. П. Мещерякова). 11 сентября 1778 г. – Письмо А.В. Суворова Гаджи-Али-Паше и Гассан-Паше о запрещении туркам сходить с кораблей на берег. Т.И. М.: Воениздат, 1951. С. 113–114.
4. Петрушевский А.Ф. Генералиссимус князь Суворов. Изд. 2-е. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1900. – 788 с.
5. Суворов А.В. Документы (под общей редакцией полковника Г. П. Мещерякова). 27 июня 1778 г. – Рапорт А.В. Суворова П.А. Румянцеву о посылке Турцией тайных агентов в Крым и на Кубань и мерах, принятых для их поимки. Т.И. М.: Воениздат, 1951. С. 83-84.
6. Соловьев С.М. История России в царствование Императрицы Екатерины II. Том V. Москва, 1879.
7. Петрушевский А.Ф. Генералиссимус Князь Суворов. – М.: Культурно-просветительский Русский издательский центр имени святого Василия Великого, 2016. – 1096.: ил., карты. с. 121.
8. Ворopaев С. Энциклопедия Третьего Рейха. Локид - Пресс, 2005. «Д» Даллес Аллен Уэлш.

9. Шильдер Н.К. Русская армия в год смерти Екатерины II. I-IV [Текст]: Состав и устройство русской армии. - [Б. м.] : [б. и.], [1885]. Отр. из «Рус. Старина», 1885, т. 83, март-апр., с. 147-166, 145-177, 185-202.
10. Лашков Ф.Ф. Л32 Шагин-Гирей, последний крымский хан. Ист. очерк. «Ордера секунд-майору Розенбергу, бригадиру Фону и Арабатскому коменданту Каховскому», 7 февраля 1786 г. Донесение Караценова. (Из дела «О ханской свите»). Симферополь: Редотдел Крымского облполиграфиздата. 1991.
11. Лашков Ф.Ф. Л32 Шагин-Гирей, последний крымский хан. Ист. очерк. «Ордера секунд-майору Розенбергу, бригадиру Фону и Арабатскому коменданту Каховскому», 7 февраля 1786 г. Донесение Караценова. (Из дела «О ханской свите»). Симферополь: Редотдел Крымского облполиграфиздата. 1991. Там же на странице 48.

---

© Заусайлов Дмитрий Дмитриевич (dzausailov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ИНОСТРАННЫЕ ОБОЗРЕВАТЕЛИ О РУССКИХ РЕВОЛЮЦИОНЕРАХ НА СТРАНИЦАХ УРАЛЬСКОЙ ПРЕССЫ В 1905-1907 ГГ.

### FOREIGN OBSERVERS ABOUT RUSSIAN REVOLUTIONARIES ON THE PAGES OF THE URAL PRESS IN 1905-1907

*A. Leontieva*

*Summary:* The article is devoted to the analysis of the political views of foreign observers against Russian revolutionaries on the pages of the Ural periodic press 1905-1907. The author concludes that foreign States were very wary of the Russian revolutionaries, tried to protect the masses from them, prevented entry into their territory, considered the revolutionaries murderers, robbers, rebels. European states feared that their people would not fall under the influence of Russian revolutionaries.

*Keywords:* Revolution, revolutionaries, Russian emigrants, socialists, foreigners, periodical printing, anarchy, revolutionary terror, Ural, Western Europe.

**Леонтьева Анна Алексеевна**

*К.и.н., Трехгорный технологический институт – филиал  
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный  
университет «МИФИ»  
Baeva.ania2011@yandex.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу политических взглядов иностранных обозревателей в отношении русских революционеров на страницах уральской периодической печати 1905-1907 гг. Автор приходит к выводу о том, что иностранные государства очень настороженно относились к русским революционерам, старались оградить народные массы от них, не допускали проникновения на свою территорию, считали революционеров убийцами, грабителями, мятежниками. Европейские государства опасались, чтобы их народ не попал под влияние русских революционеров.

*Ключевые слова:* иностранцы, революция, революционеры, социалисты, периодическая печать, анархия, революционный террор, Урал, Западная Европа.

На протяжении десятилетий не спадает интерес исследователей к истории революционного движения в России. Противники революционного движения активно опубликовывали на страницах Уральской периодики воззрения иностранных обозревателей на события революции 1905-1907 гг. В них правые элементы искали поддержку своих политических взглядов и методов, используемых в борьбе с социалистами. Сами же революционеры представляли себя в исключительно положительном образе, рекламировали себя в качестве борцов за свободу и социальную справедливость.

Изучая мнения иностранных обозревателей, можно утверждать, что русская революция 1905-1907 гг. оказывала большое влияние на множество государств и вынуждала их правительства остерегаться русских революционеров. В статье «Иностранцы и русская революция» в 1906 г. описывалось, что в отношении иностранцев к русской революции произошел определенный перелом: «сочувствие сменилось недоумением перед бессмысленным разрушением русскими революционерами своего Отечества. Затем, когда революционеры эмигрировали за границу, полным разочарованием и опасениями за свою собственную безопасность». [1] Многие государства принимали меры против русских революционеров и выдворяли их, как опасных полити-

ческих рецидивистов.

В русских революционерах за границей видели деятелей не русской революции, а в принципе, революции ради революции, людей одинаково опасных как в России, так и за ее пределами. Эти опасения подтверждали и санкционировали сами левые политические силы своим руководящим участием в анархистских беспорядках, политических и социалистических демонстрациях и в уголовных преступлениях. Иностранцы придерживались мнения, что революционеры представляли огромную опасность для всех стран: «Русской революции – позорная слава!». [1]

Подобного рода настроения вынуждали германское правительство задерживать и высылать русских эмигрантов, несмотря на их протесты и ссылки на международное право, предоставлявшее политическим эмигрантам убежище в других странах. При этом принимались меры к недопущению их в высшие учебные заведения Германии, но в тоже время не отказывали в образовании иностранцам. К русским студентам относились с особой осмотрительностью, в виду их сомнительной политической благонадежности.

В венской газете «Fremdenblatt» было помещено

несколько статей о «русских делах». Касаясь известий о подавлении революционного движения в Москве, «Fremdenblatt» на своих страницах писал о том, что московская революция не была восстанием народа. [2] По данным газеты, большие массы русского народа желали мирного прогресса, путь который был проложен министерством графа Витте, проводившим реформы. Революционеры не обращали внимание на настроения средних классов и на противоречия со стороны рабочих. Только гибель тысяч сторонников и недостаток вооруженных средств могли парализовать революционную деятельность. Но пока Россия не была освобождена от революции, о реформах можно было лишь составлять планы, проводить их в действительность было не возможно. Иностранцы были возмущены тем, что «как можно было совершать работу по организации выборов, пока в русских городах происходили мятежи? Как можно было создавать социальные реформы в пользу фабричных рабочих, когда во всей экономической деятельности застой. Разум русского народа задавал себе эти вопросы?» [2]

В «Gazecie Polskiej» был обозначен интересный факт о том, что варшавские газеты уделяли много внимания протестам против убийств, которые совершались под лозунгом революционного террора. Газета осуждала насильственные действия социалистов. Борьба, которую вели национал демократы с социалистами, не была безрезультатной, это доказывает следующая заметка: «На варшавских фабриках, в обеденное время не перестают появляться агитаторы от имени социалистических партий. Работа агитаторов за последнее время была бесплодна. Рабочие принимают их свистками и вышучиванием. На днях на одной из фабрик рабочие порвали квитанции по уплаченным взносам и заявили агитатору, что впредь в пользу социалистов ничего платить не будут». [3] В итоге рабочие люди пришли к выводу о том, что поскольку их лишают возможности работать, вовлекая в забастовки, то и платить социалистам незачем.

В «Пермских губернских ведомостях» в 1906 г. в статье «Заграница. Англия и русские революционеры» были описаны способы, при помощи которых Англия оберегала себя от русских революционеров. Во времена Уильяма Гладстона въезд иммигрантов в Англию был облегчен. Впоследствии возникали случаи нарушения чиновниками правил, которые были установлены для иммигрантов. Многим иммигрантам было отказано в праве въезда в Англию, несмотря на то, что они отвечали всем требованиям устава. Некоторые, из не допущенных утверждали, что были вынуждены оставить Россию по политическим причинам, но, были отправлены обратно. Другие из не допущенных вполне отвечали экономическим требованиям и могли представить пять фунтов, но все же не были впущены на том основании, что, по мнению чиновников, не могли бы найти в Англии заработка. Иммиграционный совет, в большинстве случаев,

подтверждал постановление чиновников, которые заявляли владельцам судов, перевозящих иммигрантов, что «известные облегчительные инструкции министра Уильяма Гладстона являются не действительными и что впредь капитаны судов не должны принимать пассажиров, которые не могут предоставить пяти фунтов». [4]

В Англии в 1906 г. смотрели на русских людей как на опасных революционеров и анархистов, и, когда отголоски событий раздавались по всему миру, допущение русских иммигрантов, «зараженных революционным духом» [4], являлось нежелательным.

Таким образом, в западноевропейских политических сферах взгляд на русскую революцию и на ее представителей сильно изменился не в их пользу. Моральная беззащитность «освободителей» постепенно лишила их образа борцов за возвышенные принципы. Выясняющиеся постепенно политические и социальные взгляды русских революционеров демонстрировали «прочность между анархическими стремлениями, где присутствовало отрицание собственности, семьи, принципов власти и дисциплины – занимали первое место». [4] Следовательно, взгляды культурных людей Запада, которые привыкли ценить все выше перечисленные элементы, приобретенные трудом целых поколений, отвернулись от русских революционеров.

Сотрудник «La Petite Republique» Габриель Бертран объехавший всю Россию, впоследствии свидетельствовал о том, что если «сопоставить и координировать все факты, то можно заметить, что в России происходило страшное и грозное сражение». [5] Французские газеты множество раз выражали свое изумление тем фактом, что богатая буржуазия больших городов, профессора, адвокаты, врачи, инженеры относились благоприятно к народным движениям и присоединялись к стачкам.

По мнению иностранной печати, объединяло либеральные и социалистические элементы, интеллигентную буржуазию и народ – это стремление освободиться от самодержавного режима, обеспечить глубокие реформы и завоевать свободу. Иностранцы указывали на бедность русских рабочих и крестьян, но недостаточно подчеркивали, какой тяжестью давил на них абсолютизм. Все силы производства и труда объединялись, чтобы разрушить правительственные традиции. «Репрессии, убийства женщин и детей, произвольные расстрелы побуждали всеобщее порицание: Россия разучилась быть почтительной». [5]

Рассматривая и анализируя множество фактов в отношении русских революционеров, складывается вывод о том, что Западная Европа относилась к русским социалистам очень сурово. Европейские государства не хотели пускать на свою территорию «политических бан-

дитов» [6], которые могли внести с собой революцию, нарушить всеобщий покой, подвергнуть риску жизнь и имущество жителей. «Иностранцы не попадались на обман «социал-демократов» и считали, что под данным термином скрыто «убогое и дикое содержание». [6]

В рассматриваемый период Европа, в своих обращениях к русскому народу, советовала быть умнее и осторожнее: «Ваши социал-демократы не пророки, а разрушители покоя и благосостояния людей». [6] Иностранцы не хотели оказывать русским людям гостеприимства, так как считали, что они его не заслужи-

вали.

При анализе публикаций и воззрений иностранных обозревателей с уверенностью можно сказать, что они считали Россию очагом революционной смуты. Даже те государства (Великобритания, Франция, Швейцария), которые изначально поддерживали революционеров и считали их борцами за свободу, впоследствии кардинально изменили свое мнение на их счет. На Западе революционеры воспринимались безнравственными людьми, пытавшимися разорить Россию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вятский вестник. 1906. 16 августа. № 177.
2. Пермские губернские ведомости. 1906. 4 января. № 3.
3. Пермские губернские ведомости. 1906. 1 июля. № 141.
4. Пермские губернские ведомости. 1906. 10 августа. № 174.
5. Оренбургский листок. 1906. 12 февраля. № 34.
6. Уфимский край. 1907. 6 мая. № 99.

© Леонтьева Анна Алексеевна (Baeva.ania2011@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Трехгорный технологический институт – филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

## ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ В 1953-1970-Е ГОДЫ XX ВЕКА

**Москаленко Елена Владимировна**

ФГБОУ ВО «Кубанский Государственный Университет»

Helen-345@mail.ru

### CHANGES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE KRASNODAR TERRITORY IN THE 1953-1970S OF THE XX CENTURY

**E. Moskalenko**

*Summary:* The period 1953-1970-ies of the twentieth century is characterized by significant political, state and social changes in the Soviet state, understanding the relationship between the economic success of the country and the rise in the level of education of Soviet citizens. The leadership of the USSR at that time very well understood that the leading positions in the world will be taken by countries with powerful intellectual potential. Education in the USSR has always been a priority. In 1949, the course was taken for universal seven-year education, followed by the implementation of universal secondary education for young people. This article discusses the main aspects of changes in the educational environment of the Krasnodar territory in the 1953-1970-ies of the XX century. At the end of the article, conclusions were made based on the results of the study.

*Keywords:* education, educational environment, educational system, social situation, educational reforms.

*Аннотация:* Период 1953–1970-е годы XX века характеризуется значительными политическими, государственными и общественными изменениями в советском государстве, пониманием взаимосвязи экономического успеха страны с подъемом уровня образования советских граждан. Руководство СССР на тот момент очень хорошо понимало, что передовые позиции в мире займут страны, обладающие мощным интеллектуальным потенциалом. Вопросы образования в СССР всегда были в приоритете. В 1949 году был взят курс на всеобщее семилетнее образование, а вслед за ним – на осуществление всеобщего среднего образования молодежи. В данной статье рассмотрены основные аспекты изменения образовательной среды Краснодарского края в 1953-1970-е годы XX века. В конце статьи были сделаны выводы по итогам проведенного исследования.

*Ключевые слова:* образование, образовательная среда, система образования, социальная ситуация, реформы образования.

**Д**есталинизация после 1953-го года и процессы обновления политической и общественной жизни страны объективно создавали условия успешного продвижения её в сторону социального прогресса. При этом необходимо помнить, что в ходе реформ 1950-х годов развитие сферы образования было все-таки недостаточным, а поставленные задачи не в полной мере содействовали решению существующих проблем, одна из которых заключалась в недостаточном финансировании.

Для сравнения, в годы восстановления после немецко-фашистской оккупации на просвещение выделялось 14 % государственного бюджета (что стало наиболее высоким показателем в истории СССР) [1], а в 1950-е гг. удельный вес части национального дохода, направляемой на финансирование образования, снизился с 10,24 % до 6,1 % [22].

В связи с отсутствием финансирования в начале 1950-х годов произошел отказ от масштабного образовательного проекта – перехода в течение десяти лет к среднему всеобщему образованию.

Между тем, проект был направлен на радикальное изменение всей системы образования и социальной ситуации в стране в целом: школа становилась учреждением, системно готовящим молодежь к взрослой жизни, а не отдельную часть учащихся к продолжению обучения в техникумах и вузах.

К задаче среднего всеобщего образования вернулась новая Программа КПСС, которая предполагала два этапа своего разрешения: 1960-е годы – процесс всеобщего среднего образования детей школьного возраста, 1970-е годы – обучение станет обязательным для всего населения.

Несмотря на объективно существующие неблагоприятные тенденции развития государства в 1950–1960-е годы, отечественная система образования стремится к последовательному совершенствованию. Реформы 1959–1962-го годов способствовали ее выходу на качественно новые рубежи.

Значительных успехов в развитии системы образования в рассматриваемый период достиг и Краснодарский край, передовой аграрный регион. В частности, к 1966-му году в крае была в основном реализована государ-

ственная программа по ликвидации безграмотности и малограмотности среди взрослого населения СССР. При этом целый ряд сельских районов даже отапортовал руководству, что «неграмотных и малограмотных граждан нет». Однако подобная отчетность вызывала недоверие руководства края. Так, Краснодарским сельским крайкомом отмечалась «беспринципность в учете малограмотного и неграмотного населения», фиксировались факты занижения отчетных цифр в десятки раз [23;24;25].

В целом в крае наблюдается значительный прогресс в развитии школьной системы. Так, уже в годы первой семилетки (1958-1965 годы) в Краснодарском крае модернизирована основная часть старых образовательных учреждений, созданы 62 новые общеобразовательные школы, построено 960 школьных зданий на 239 319 учебных мест.

В основном такой подъем системы образования был обеспечен всемерным поощрением так называемого «инициативного» строительства школ и интернатов методом «народной стройки» за счет активного привлечения финансовых и материальных средств колхозов, совхозов и промышленных предприятий. Например, программа расширения действующих школ, позволившая к уже указанным выше ученическим местам добавить еще 32 888, финансировалась преимущественно колхозами. За счет же плановых государственных вложений на территории Краснодарского края было выстроено только 154 здания для осуществления образовательной деятельности на 89 625 учебных мест. Совершенно очевидно, что рост материальной базы способствовал увеличению количества обучающихся. Так, за это время число учащихся общеобразовательных школ возросло с 487,7 до 736,5 тысяч человек. Контингент учащихся вечерних школ также увеличился с 27,7 до 61,6 тысяч обучающихся, а школ-интернатов с 5 до 10,5 тысяч человек. Безусловным достижением можно считать и рост количества учителей. В 1958-1965 годах их число возросло с 29 430 до 38 214 человек [7].

В рассматриваемый нами период перед образованием была поставлена новая задача всеобщего восьмилетнего обучения. И следует отметить, что к началу восьмой пятилетки задача успешно осуществлялась. Значительная часть молодежи оказалась вовлечена в образовательный процесс, что в целом благоприятно сказывалось на социальной ситуации в государстве вообще и регионе в частности. Процент молодежи, получающей образование в Краснодарском крае в тот период, составил 73 % [6]. Однако по-настоящему активно задачи всеобщего начали решаться лишь на рубеже 1960-1970-х годов. Несмотря на это, уже в 1960-е годы существенно увеличился прием обучающихся в техникумы и вузы. К 1966-му году он практически удвоился по стране [20]. Преимущество в соответствии с Законом о школе (1958

год) получили вечерняя и заочная формы подготовки.

На основании постановления Совета Министров СССР от 18 сентября 1959 года «Об участии промышленных предприятий, совхозов и колхозов в комплектовании вузов и техникумов в подготовке специалистов для своих предприятий» был установлен порядок направления работающей молодежи на обучение.

Несмотря на положительную динамику в развитии системы образования, общая ситуация оставалась достаточно сложной. С 1963-го года происходит резкое снижение финансирования государством средних специальных учебных заведений. Общеобразовательные школы испытывают огромные трудности. Масштабное строительство образовательных учреждений не могло пока исправить сложившейся ситуации: 60 % школ, действовавших в 1965-м году, было построено еще до 1940-го года; в том числе: 37 % – до 1918 года и 23 % – в 1918–1940-х годах. Одна школа могла располагаться в нескольких корпусах, иногда даже в 16-ти. 78 школ находилось в аварийном состоянии, которое оценивалось как угрожающее «жизни и здоровью учащихся». Краевым отделом народного образования сообщалось: «Промедление с решением этого вопроса может привести к гибели учащихся». Обычной в школах была ситуация с многосменностью занятий, недостатком мебели и наличием в некоторых школах керосинового освещения. Нарушение элементарных норм привело к тому, что к середине 1960-х годов появилась негативная тенденция роста числа учащихся с пониженным зрением, искривленным позвоночником и подобным [5].

Ситуация осложнялась еще и тем, что финансирование колхозами постройки образовательных учреждений стало ограничиваться, по этой причине со второй половины 1960-х годов восстановление и строительство объектов народного образования было возложено на государственные организации, работающие по договорам с колхозами, также возникла необходимость «решить вопрос о существенном укреплении производственной базы межколхозных строительных организаций» [23].

Особого внимания заслуживает проблема кадрового обеспечения школ. С середины 1960-х годов в школах повсеместно отмечается значительная нехватка кадров, которая возникает по ряду объективных причин: недостаточная привлекательность учительского труда, низкий уровень заработной платы, бытовая неустроенность педагогов – примерно треть сельских учителей проживала на частных квартирах. На Кубани в годы семилетки удельный вес учителей с педагогическим стажем менее 10 лет сократился с 49 % до 33,3 %, наибольшее падение приходилось на группу со стажем от 5 до 10 лет [4]. В целом отмечается отсутствие в школе молодых кадров, а также значительное снижение количества опытных пе-

дагогов, пришедших на работу в школы накануне или в первые годы семилетки.

Стоит сказать о том, что значительная часть учителей имела среднее или даже незаконченное среднее образование. Среди руководства школой наблюдается такая же ситуация: директоров школ и их заместителей к категории «недостаточно профессионально соответствующих своей должности» в 1966-м году в Краснодарском крае относилось 18 человек с общим средним и более 400 со средним специальным образованием [24].

В связи с этим руководством государства был взят курс на профессионализацию системы образования, осуществление которой началось во время реформы 1958-го года. Предполагалось, что средняя общеобразовательная школа совместит процесс обучения и производственным трудом. Эта идея активно претворялась в жизнь, однако уже к середине 1960-х годов стало ясно, что средняя школа не решает возложенной на нее задачи – выполнение функций профессионального технического образования. Хотя данный принцип обучения не подвергается критике и сегодня. В результате к концу 1960-х годов в государстве развернулась масштабная программа развития системы средних профессионально-технических училищ.

Курс на профессионализацию образования в целом оказал серьезное положительное и долговременное влияние на общеобразовательную школу. Так, например, в рамках профессионализации особое значение приобрела деятельность по организации групп и школ продленного дня, призванных обеспечить занятость детей и подростков в то время, когда их родители находятся на работе (постановление ЦК КПСС и Совмина СССР от 15.02.1960 года «Об организации школ с продленным днем»).

В Краснодарском крае в 1965–1966 учебном году учащихся 1–8-х классов, охваченных группами продленного дня, насчитывалось от 31 тыс. до 39 тыс. человек, а в 1970–1971 учебном году – уже 72–75 тыс. человек. Введение групп и школ продленного дня в известной степени актуализировало вопрос о питании учащихся [2].

Выделяя специфические черты анализируемого периода нельзя не остановиться на зародившемся в это время явлении, негативно повлиявшем на развитие отечественного школьного образования. Речь идет о так называемой «борьбе» за повышение успеваемости учащихся.

В исторических условиях «строительства коммунизма» и формирования соответствующей идеологии от педагогов школ все чаще требовалось уделять внимание «воспитываемому» характеру оценки знаний. Учителя

обязаны были сделать все возможное, чтобы не ставить плохих отметок даже при условии явного незнания учебного материала. Руководство школ, отделов народного образования вело жесткую борьбу с большинством учителей, стремившихся к объективной оценке знаний обучающихся. Ситуация доходила до того, что уровень квалификации и профессиональных знаний педагогов ставился в прямую зависимость от наличия в классах неуспевающих учащихся. Как результат, отмечается рост учащихся, успевающих на «хорошо» и «отлично», а также предупреждение второгодничества. Эти два явления стали настоящей проблемой советского образования.

На территории Краснодарского края также отмечен рост успеваемости учащихся: в годы семилетки успеваемость поднялась с отметки в среднем 2,8 % до уровня 96,8 % [3]. Подобное понимание задачи повышения «качества знаний» в целом отрицательно влияло на образовательный процесс.

Однако было бы неправильным не отмечать на фоне большого количества негативных явлений все-таки значительной деятельности по развитию системы образования и предупреждению ее недостатков. Очень настойчиво велась работа по развитию материальной и учебной базы, общему наведению порядка. Доказательством тому являются факты, содержащиеся в документах 1950–1960-х годов. Именно в это период началась реализация крупномасштабных проектов, предусматривавших резкое повышение всеобщей грамотности населения, в том числе и в сельской местности.

Очевидно, что образовательная политика того периода, принципиально изменившая отечественную образовательную среду, должна рассматриваться как важная составляющая общегосударственной политики восстановления эквивалентных отношений между городом и деревней. В то же время она позволила эффективно мобилизовать внутренние ресурсы сельского сообщества.

В 1960-1970-е гг. в системе образования СССР появились новые типы образовательных учреждений, увеличилось количество полных средних школ и десятилетним сроком обучения. Параллельно идет процесс уменьшения числа школ-восемилеток и реструктуризация их в школы с десятилетним обучением. В сельской местности остаются малокомплектные школы для того, чтобы обеспечить обучение детей без отрыва от семьи. Заметная акселерация в 1970-х годах обусловила переход с четырехлетнего на трехлетнее начальное обучение без снижения объема получаемых детьми знаний и при усложнении теоретического уровня начального обучения. В целом же в этот период укреплялась материальная база школ, что отвечало задачам трудового обучения и политехнического образования; возникали межшкольные учебно-производственные комбинаты

(УПК), где обучающиеся проходили трудовую подготовку предпрофессионального характера.

Таким образом, рассматривая культурно-образовательное развитие Кубани в 1953–1970-е годы, нужно выделить ряд важных моментов. Как и в целом в стране, на территории Краснодарского края период «эпохи застоя» отличался противоречивостью. С одной стороны, происходили масштабные достижения в области науки, образования, просвещения; отмечен значительный рост числа обучающихся и повышение качества обучения в целом; возросла роль культурно-массовой работы, по-

являлись выдающиеся деятели искусства, творческие коллективы, известные не только в СССР, но и далеко за его пределами. Но при этом, с другой стороны, наблюдается рост социальной несправедливости в сфере высшего образования, слабая техническая оснащенность и отставание учебно-образовательного процесса от требований реальной жизни. Культурная и образовательная сферы жизни советского человека как один из важнейших «идеологических фронтов» коммунистической партии подвергались чрезмерной идеологизации и опеке со стороны партийных органов, что, безусловно, отрицательно сказывалось на их качестве и потенциале.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большевик. – 1947. – № 11. – С. 11.
2. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 2. Д. 612. Л. 3; Д. 853. Л. 4; Д. 637. Л. 27.
3. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 2. Д. 612. Л. 6.
4. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 2. Д. 612. Л.Л. 6-7.
5. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 2. Д. 637. Л.Л. 24-28.
6. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 2. Д. 853. - Л. 4.
7. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 2. Д. 612. Л.Л. 5-13.
8. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 5. Д. 112. Л. 188.
9. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 5. Д. 112. Л. 2-22, 23-30, 71-81, 91-111, 113-114, 127-130, 135-145, 185-198, 208-212.
10. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 5. Д. 112. Л. 28.
11. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 5. Д. 112. Л. 72.
12. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 5. Д. 113. Л. 26.
13. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 5. Д. 113. Л. 26-30, 35.
14. ГАКК. Ф. Р-1561. Оп. 5. Д. 113. Л. 35, 67-74, 75-78, 104-110, 116-117, 139-143.
15. ГАКК. Ф. Р-1893. Оп. 1. Д. 7. Л. 107, 108.
16. ГАКК. Ф. Р-1893. Оп. 1. Д. 7. Л. 138, 157, Д. 14. Л. 56-57.
17. ГАКК. Ф. Р-1893. Оп. 1. Д. 7. Л. 47-50, 59-60.
18. ГАКК. Ф. Р-1893. Оп. 1. Д. 1, 2 ; Д. 24, 25, 26, 27, 28.
19. Зубкова Е.Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность. 1945-1953 гг. [Электронный ресурс] / Е.Ю. Зубкова. – URL: <https://docplayer.ru/58983131-Elena-zubkova-poslevoennoe-sovetskoe-obshchestvo-politika-i-povsednevnost.html>.
20. Народное образование, наука и культура в СССР [Электронный ресурс]. – М.: Статистика, 1971. – 403 с. – URL: [http://alldata.narod.ru/Nar\\_Obrazov\\_1971/Nar\\_Obrazov\\_1971.pdf](http://alldata.narod.ru/Nar_Obrazov_1971/Nar_Obrazov_1971.pdf).
21. Правофланговые 12-й пятилетки народного образования Кубани. Краснодар, 1987. ЦДНИИКК. Ф. 1774-Р. Оп. 2. Д. 1408. Л. 290-316.
22. Проблемы экономики и планирования образования: сборник трудов лаб. / под ред. канд. экон. наук С.Л. Костянина; М-во просвещения РСФСР. Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. Проблемная лаб. соц.-экон. исследований в области нар. образования. – М., 1973. – 235 с. – С. 6-7.
23. ЦДНИКК. Ф. 1774-А. Оп. 12. Д. 219. Л. 1.
24. ЦДНИКК. Ф. 1774-А. Оп. 13. Д. 183. - Л.Л. 2-3.
25. ЦДНИКК. Ф. 1774-А. Оп. 11. Д. 172. Л.Л. 1, 2, 5, 7, 30.

© Москаленко Елена Владимировна (Helen-345@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЧЕЧЕНСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

**Абдукадырова Тумиша Таштиевна,**

*к.п.н., доцент, Чеченский государственный университет  
tumischa-uni@mail.ru*

### FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF CHECHEN-RUSSIAN BILINGUALISM

**T. Abdukadyrova**

*Summary:* In the process of learning foreign languages, the use of the native language is an effective methodological support for students. The native language motivates students' cognitive and communicative activities, helping them to achieve success in learning a foreign language. Chechen-Russian bilingualism has created the necessary conditions for the development of methodological tools for the formation of a mechanism for switching bilinguals from one language to another. The trilingual (German-Russian-Chechen) dictionary helps to consolidate links in the interaction of three languages German, Russian and Chechen. The use of trilingual dictionaries of teaching a foreign language allows students to successfully overcome interference, which helps motivate students to learn their native, Russian and foreign languages.

*Keywords:* german-russian-chechen trilingual dictionary, chechen-russian bilingualism, bilingual, interference, bilingual space.

*Аннотация:* Чеченско-русский билингвизм создал необходимые условия разработки методического инструментария для формирования механизма перехода билингвов с одного языка на другой.

Трехязычный (немецко-русско-чеченский) словарь способствует укреплению взаимосвязи между языками – немецким, русским и чеченским.

Использование трехязычных словарей обучении иностранному языку позволяет обучающимся успешно преодолеть интерференцию, что способствует мотивации обучающихся к изучению родного, русского и иностранного языков.

*Ключевые слова:* чеченско-русский билингвизм, методический инструментарий, билингв, интерференция, билингвальное пространство.

Как известно Россия входит в число стран с самым высоким в мире языковым многообразием, в настоящее время население нашей страны использует около 100 языков коренных народов. В то же время лишь третья часть из них используется в качестве языка обучения [5, с.7].

Для большинства нерусских народов России, и народа Чеченской Республики в том числе, национально – русский билингвизм является неизбежностью, так как на территории всей страны русский язык – общегосударственный.

Проблема обучения иностранным языкам в билингвальной и даже полилингвальной аудитории – один из наиболее актуальных вопросов в современной лингводидактике. Вопрос о билингвизме достаточно отражен в исследованиях отечественных и зарубежных авторов, Ю.Д. Дешериева, Н.В. Барышниковой, М. Колкер, Р.К. Миньяр-Белоручева, М.Р. Овахдова, А.Ж. Махмудовой и других хотя и распространен не менее, но изучен недостаточно, особенно в районах с преобладанием коренного населения.

Чеченско-русский билингвизм интересен также тем, что при рассмотрении его в трех плоскостях – языковой, культурной и религиозной – мы обнаруживаем разнополярные языковые семьи, культур и вероисповеданий. Поликультурная пестрота отражается через призму элементов исламской и христианской религий, основ вайнахского этикета и славянской культуры. Следовательно, необходимо учитывать уникальность этого феномена при обучении иностранным языкам и культурам, так как по словам С.Г. Тер-Минасовой «понятие языковой и культурной картин мира играет важную роль в изучении иностранных языков» [11, с.84].

Следует отметить, что процесс обучения иностранному языку и культуре в билингвокультурной аудитории, представленной чеченскими учащимися, имеет целый ряд психологических, социокультурных, лингводидактических особенностей, учёт которых необходим в практике преподавания. Следовательно, для более эффективного обучения чеченских школьников иностранному языку необходимо определить тип билингвизма в данных сложившихся условиях.

Определяя тип билингвизма в анализируемых усло-

виях, мы приходим к выводу о том, что чеченским учащимся присущ репродуктивный билингвизм, поскольку они могут воспроизводить речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, но не могут порождать их, то есть не могут порождать речевые произведения на русском языке на достаточном уровне для осуществления коммуникации [3, с.12].

Следует также отметить, что в Чеченской Республике в связи с известными событиями конца XX – XXI веков преобладает коренное население (чеченцы). Отсутствие внимания к естественному билингвизму школьников, использование методик и средств обучения, применяемых для носителей русского языка (монолингвов), а также недостаточный учет этнических характеристик обучаемых являются причиной низкой результативности обучения иностранным языкам, о чем свидетельствуют, к примеру, результаты ОГЭ и ЕГЭ выпускников Чеченской Республики по английскому и немецкому языкам.

В учебных планах школ Чеченской Республики всех типов родной язык значится как основной предмет. Поэтому большинство учащихся средних школ нашей республики билингвальны и знание двух языков - чеченского и русского – составляет тот фон, на основе которого начинается обучение иностранному языку, образуя, таким образом, триглоссию/триязычие или трилингвизм, термины, которые рассматриваются большинством специалистов, как синонимы [9, с.84].

Трилингвизм – достаточно сложный речевой феномен, в котором контактируют три языка. К началу изучения иностранного языка навыки использования национального и русского языков в повседневной жизни учащихся являются прочно установившимися, они оказывают влияние на овладение третьим по порядку языком.

Можно характеризовать трилингвизм как уверенное владение родным языком, умение общаться, читать, писать на втором языке, и умение осуществлять определенную коммуникацию на иностранном языке. Третий изучаемый язык «становится компонентом трилингвизма не с момента начала его изучения, а с момента достижения учащимися известного уровня владения» третьим языком [5, с.8].

Используя определение Н.В. Барышникова, мы считаем искусственным трилингвом «того человека, который кроме своего родного языка не в сравнимой степени, но компетентен в двух языках, способен при необходимости на коммуникативно достаточном уровне пользоваться тем или иным из них последовательно или попеременно» [5, с.9].

Реализация процесса достижения необходимого уровня владения лексикой иностранного языка в усло-

виях билингвизма сопровождается дополнительными трудностями, проявляющимися вследствие взаимодействия лексических систем контактирующих языков.

Особенности обучения иностранным языкам в билингвальных условиях проявляются в настоящее время в следующих факторах:

- отсутствие программ и учебников, отражающих региональные, национальные, этнокультурные особенности обучающихся;
- несоблюдение принципов, учитывающих специфику обучения в условиях естественного билингвизма;
- несоблюдение принципа учета родного языка при изучении иностранных языков.
- В следствие проведенного нами (на примере немецкого языка) анализа выявлены нарушения употребления лексических единиц немецкого языка на фонетическом уровне, в результате чего определились следующие тенденции:
- учащиеся -билингвы используют фонетические признаки чеченского и русского языков;
- фонетические правила иностранного языка (немецкого, английского) усваиваются достаточно медленно, что вызвано интерференцией чеченского и русского фонетических строев;
- структурная сложность фонетического строя языка не получает полного освоения, что определяется тенденцией к редуцированию правил и опоре на фонетику чеченского и русского языков.

Действительно, владение словом иностранного языка – сложное комплексное умение. Обучение иноязычной лексике особенно в билингвальной аудитории должно быть направлено на предупреждение затруднений, основанных на недостаточной дифференциации тех аспектов лексической единицы, которые не совпадают.

Формирование качественных характеристик владения иноязычной лексикой в условиях чеченско-русского двуязычия осложняется межъязыковой интерференцией контактирующих языков, вследствие которой появляются многочисленные трудности. По нашему мнению, для предупреждения имеющих место затруднений важно предусмотреть специальные приемы, сокращающие отрицательное влияние лексических систем чеченского и русского языков на формирующуюся иноязычную лексическую компетенцию учащихся.

В школах Чеченской Республики нами была определена методическая стратегия обучения иностранному языку (немецкому) по определению типа билингвизма учащихся на основании результатов опроса школьников и учителей. Как было отмечено выше «..условия обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе в Чеченской республике позволили нам определить

билингвальное состояние обучающихся. Мы пришли к выводу о том, что учащиеся Чеченской республики обладают репродуктивным (по числу усвоенных действий, выполняемых на основе умения), чистым (по соотношению речевых механизмов), опосредованным (по связи с мышлением), субординативным (по характеру взаимодействия контактирующих языков в сознании учащегося), близким к искусственному (по условиям формирования) типом билингвизма...» [3, с.19].

Данное обстоятельство объясняет наличие трудностей в процессе формирования билингвальной языковой личности, изучающих более трех языков. Условия обучения в школах Чеченской республики можно назвать уникальными. Обучение всем предметам в школах осуществляется на русском языке, а билингвальное состояние обучающихся (плохое владение русским языком) является препятствием для эффективного овладения предметными знаниями. В процессе обучения иностранному языку используются учебники федерального перечня, в которых пояснения, комментарии, переводные упражнения, базовый словарь даны на русском языке, что исключает опору на родной чеченский язык. Русский язык, являясь языком обучения, в то же время является языком - посредником между родным и немецким языком в овладении последним. В этих условиях следует признать, что «речевые навыки на родном языке оказывают непосредственное влияние на усвоение немецкого языка. Родной язык как доминирующий оказывает влияние на усвоение иностранного языка, как на продуктивном, так и на репродуктивном уровнях» [3, с.129].

Встает вопрос о разработке методического инструментария, разработанного с учетом принципов билингвизма, и который может быть использован в процессе обучения иностранному языку. Таким инструментарием может стать трехязычный (немецко-русско-чеченский) словарь, разработанный нами на примере абстрактной лексики немецкого, русского и чеченского языков, так как на практике, чеченские обучающиеся испытывают большие трудности в обучении иноязычной абстрактной лексике.

Приведем несколько примеров.

В трехязычном словаре абстрактной лексики употребление слов демонстрируется в контексте предложений на трех языках. Первое место занимает изучаемый иностранный язык (немецкий), второе место занимает русский язык, поскольку обучение ведется на русском языке и третье место занимает родной чеченский язык. Например, словарная статья со словом *die Ablenkung* – развлечение и его синонимами:

1. Er sucht Ablenkung.

Он ищет *развлечений*.

Иза *самукъадоккхург* лъохуш ву.

2. Ich suche Zerstreuung.

Я ищу *развлечений*.

Со *самукъадолу* хлума лъохуш ву.

В данном случае учащиеся могут наблюдать совпадение в двух языках - в чеченском и русском, когда во всех трех случаях употребляется одно и то же слово *развлечение* – *самукъадаккхар*, *самукъадалар*, тогда как в немецком языке в трех предложениях употребляются разные абстрактные лексические единицы: *die Ablenkung*, *die Zerstreuung*.

При сопоставлении трех языков учащийся приходит к выводу о том, что одно значение, которое в родном языке выражается одним словом, в немецком языке может быть выражено несколькими разными словами.

Приведем еще один пример употребления немецкого слова *das Muster*. Немецкое слово *das Muster* – означает *образец*, *образец (для подражания)*, *образец (узор)*. В данном случае наблюдается частичное совпадение немецкого и русского языков и несовпадение с чеченским языком.

Каждая абстрактная лексическая единица имеет несколько значений, и они не могут быть продемонстрированы с помощью визуального материала, поэтому существенно важное значение имеет параллельное представление материала на немецком, чеченском и русском языках.

Например: абстрактная лексическая единица *die Auffassung* имеет следующие значения: точка зрения, понимание, мнение. Эти значения демонстрируются в следующих примерах:

*Ich lehne diese Auffassung ab.* (нем. яз.)

Я не согласен с этой точкой зрения. (рус.яз.)

Хъан ойланца со реза вац. (чеч.яз.)

*Das ist eine richtige (falsche) Auffassung.* (нем. яз.)

Это (не) правильное понимание. (рус.яз.)

Иза нийса кхетар (цакхетар) ду. (чеч.яз.)

*Ich teile deine Auffassung.* (нем. яз.)

Я разделяю твоё мнение. (рус.яз.)

Хъуна хетарг сунахета а! (чеч.яз.)

При построении трехязычного словаря учитывался принцип изучения языков и культур, который предполагает демонстрацию неразрывной связи языка и культуры, в данном случае языкового явления и культуры его употребления в разных языках (немецком, русском, чеченском). Для воплощения этого принципа вся работа от презентации абстрактной единицы до вариантов ее употребления сопровождается сопоставлением с соответствующей культурой.

Представляем примерный фрагмент трехязычного (немецко-русско-чеченского) словаря абстрактной лек-

сики (Таблица 1).

Результаты, полученные в процессе экспериментального обучения, подтвердили сформулированную гипотезу исследования о том, что обучение немецкой абстрактной лексике в условиях чеченско-русского билингвизма будет более эффективным, если оно осуществляется с использованием специально разработанного трехязычного методического инструментария (немецко-русско-чеченского словаря [4, с.136].

Обучение иностранному языку на основе уже имеющегося филологического опыта обучающихся в родном и русском языках способствует расширению их лингви-

стического мировоззрения, повышает интерес к изучению языков, позволяет быть способными осуществлять коммуникативную деятельность в полилингвальной среде.

Исходя из вышесказанного следует добавить, что применение трехязычных словарей в процессе обучения иностранному языку и выполнение упражнений и заданий с их использованием, по нашему мнению, будет способствовать не только формированию механизма билингвизма, преодолению интерференции, но и вызовет интерес учащихся к изучению родного, русского и иностранного языков, поскольку поможет им преодолевать языковые трудности в любой полилингвальной среде.

Таблица 1.

Фрагмент трехязычного (немецко-русско-чеченского) словаря абстрактной лексики

Немецкий язык	Русский язык	Чеченский язык
- Das steht nicht in meiner Macht. - Durch die Macht der Umstände bin ich gezwungen.	- Это не в моих силах. - Я вынужден в силу обстоятельств.	- Иза дан сан ницкъ бац. - ТӀехӀобттинчу хьолех со деекхарийлахь ву.
<b>Die Kraft</b> - Das sind ungleiche Kräfte. - Man muss alle physischen und geistigen Kräften in Bewegung setzen.	- <b>сила, мощность</b> - Это неравные силы. - Надо мобилизовать все физические и духовные силы	- <b>ницкъ, глора</b> - Хьорш цхьатера ницкъеш бац. - Массо глора-ницкъ тӀетало беца.
<b>Die Gewalt</b> – - Mit aller Gewalt. - mit Gewalt geht es nicht.	- <b>сила (власть)</b> - Всеми силами. - Силой ничего не добьёшься.	- <b>ницкъ, ледал</b> Ницкъ махьуьллу! Ницкъонца хӀумма дайталур дац.
<b>Der Eindruck</b> – - Ich habe von ihm den Eindruck eines lieben Menschen. - Wir tauschen unsere Eindrücke aus. - Diese moderne Stadt hinterlässt einen schönen Eindruck. - Unter dem Eindruck des soeben Gehörten.	- <b>впечатление</b> - Он представляется мне просто милым человеком. - Мы обмениваемся мнениями. - Этот современный город оставляет прекрасное впечатление - Под впечатлением от только что услышанного.	- <b>битам, битамалла</b> - Сунна и дика адам хита. - Тхо тхайн битамаш буйцуш дара вовшийн. - Цу гӀаланах лаьцна исбаьхьа битам бисира тхан. - Со хӀинцца хезинчо ецваьккхина.
<b>Der Empfang</b> – - Man bereitete uns einen feierlichen (festlichen, herzlichen, kalten, warmen) Empfang.	- <b>приём, встреча</b> - Нам устроили торжественный (праздничный, сердечный, холодный, тёплый) приём.	- <b>схаэцар, тӀеэцар</b> -Тхо чӀогӀа деза (деза, даггара, шийла, тӀехула, довха) тӀеийцира.
<b>Der Erfolg</b> – - Er hat keinen Erfolg im Leben. - Aber er hatte damit keinen Erfolg. - Die Premiere war ein Erfolg. - Ich bin stolz auf deine Erfolge	- <b>успех</b> - Он не имеет успеха в жизни. - Но из этого ничего не вышло. - Премьера была удачной. - Я горжусь твоими успехами.	- <b>аьтто, кхиам, толам, ларам</b> - Аьтто хуьлуш яц иза дахарехь. - Цхьа а хӀума ца хилира оцуьнах - Прмьера аьтто болуш нисьели. - Со воккхаве хьан кхиамех.
<b>Die Errungenschaft</b> – - Ich zweifle nicht an der Errungenschaft. - Sie müssen die modernen Errungenschaften kennenlernen.	- <b>успех (достижение).</b> - Я не сомневаюсь в успехе. - Вы должны познакомиться с современными достижениями.	- <b>кхиам, толам</b> - Сан шеко яц толам хиларан. - Шуна довза деза вайн заманан кхиамаш.
<b>Die Leistung</b> – - Die Leistung der Fußballmannschaft waren nichts besonders.	- <b>успех (результат)</b> - Результаты футбольной команды были неважными.	- <b>жамӀ, кхиам, хилам</b> - Футболан командан хиламаш ледар дара.
<b>Die Erholung</b> – - Er braucht Erholung. - Sie ist zu Erholung in Sotschi. - Erholung kenne ich nicht.	- <b>отдых</b> - Он нуждается в отдыхе. - Он отдыхает в Сочи. - Я не знаю отдыха.	- <b>садалар, сацам</b> Иза садала дезаш ву. - Иза Сочехь садолуш ву. - Сан сацам бац.

ЛИТЕРАТУРА

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа— М.: Просвещение, 2011. - 342 с. - (Стандарты второго поколения).
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка, Монография. — Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; МГЛУ, 2001-2003. — 259 с.
3. Абдукадырова Т.Т. Обучение немецкому языку в условиях чеченско-русского билингвизма/Монография - /LAPLAMBERT, Academic Publishing, Saarbrücken. 2011. 163с.
4. Абдукадырова Т.Т. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению учащихся иноязычной абстрактной лексике в условиях чеченско-русского билингвизма (на основе трехязычного словаря) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Т.Т. Абдукадырова. – Ставрополь, 2009. – 23 с.
5. Барышников Н.В. Дидактический трилингвизм. // Н.В. Барышников. Теоретическая и экспериментальная лингводидактика (сборник статей). Пятигорск, 2003. - с.6–15.
6. Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия /Ю.Д. Дешериев, И.Ю. Протченко //Проблемы двуязычия и многоязычия: – М.: Наука, 1972.С. 26 - 42.
7. Колкер, Я.М. Роль родного языка в обучении иностранному / Я.М. Колкер // Иностр. языки в школе. 2004. - № 2. – С. 20-27.
8. Миньяр-Белоручев, Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка в обучении иностранному // Иностр. языки в школе. - 1996. - № 5. - С. 15- 17
9. Махмудова А.Ж. Субординативная триглоссия как феномен, характеризующий современное языковое образование в многонациональных регионах Российской Федерации [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. - М.: Буки-Веди, 2016. — С. 83-85.
10. Овхадов М.Р. Социально-лингвистический анализ чеченско-русского двуязычия: Автореферат дис. доктора филол. наук. М., 2001. - 40 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Война языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2008. - 344с.
12. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1984. - 111 с.
13. Atkinson D. Teaching Monolingual Classes. - L: Longman, 1993.
14. Prodromou L. The Role of the Mother Tongue in the Classroom//IATEFL Issues, Issue 166, April-May 2002.

© Абдукадырова Тумиша Таштиевна (tumischa-uni@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

### FEATURES OF ELECTRONIC TEACHING RESOURCE FOR CORRESPONDENCE STUDENTS

**E. Avdosenko  
T. Panina  
A. Kuidin**

*Summary:* The paper considers the issue of the design and introduction of the effective forms of teaching material presentation in the electronic educational resources, which are an educational base for correspondence students. The objective of the research is to analyze of the acceptable and applicable educational submission formats in the electronic teaching resource for students of correspondence form of education to master the disciple of "Foreign Language". In the course of the recent research, we used the general theoretical method to describe the learning electronic resource structure as well as the methods for analyzing and comparing forms and ways of filling electronic educational resources. As an experiment, in the electronic educational resource various formats for learning material presentation were applied; the method of statistical calculation allowed us to collect the data displaying the dynamics of the quality of discipline mastering.

*Keywords:* correspondence course, e-learning, distance educational technologies, electronic educational resource, quality of discipline mastering.

**Авдосенко Елена Валериановна**

к.филол.н., доцент, Иркутский национальный  
исследовательский технический университет  
aev74@mail.ru

**Панина Татьяна Геннадьевна**

к.филол.н., доцент, Иркутский государственный  
университет  
panina111@mail.ru

**Куйдин Анатолий Анатольевич**

Восточно-Сибирский институт экономики и права,  
г. Иркутск  
kuidin.aa@gmail.com

*Аннотация:* На сегодняшний день актуальным является вопрос разработки и внедрения качественных электронных ресурсов, являющихся образовательной базой для студентов заочной формы обучения. Целью данного исследования является анализ возможных и используемых форматов представления учебных материалов в электронном образовательном ресурсе для освоения студентами заочной формы обучения учебной дисциплины «Иностранный язык». В ходе проведенного исследования использовался общетеоретический метод описания структуры учебного электронного образовательного ресурса, а также методы анализа и сравнения форм и способов наполнения электронных образовательных ресурсов. В качестве эксперимента применялись различные форматы представления учебных материалов в электронном образовательном ресурсе, а метод статистического подсчета позволил собрать данные, отображающие динамику качества освоения дисциплины.

*Ключевые слова:* заочная форма обучения, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронный образовательный ресурс, качество освоения дисциплины.

Заочная форма обучения является одной из основных форм, законодательно закрепленных в Российской Федерации, для получения основного профессионального образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. История заочного образования в нашей стране насчитывает не одно десятилетие, начиная свое развитие с девятнадцатого века и закрепляясь в двадцатом веке, как форма обучения на законодательном уровне. Изначально основной целью реформирования среднего и высшего профессионального образования при организации учебного процесса, сочетающего получение образования с целью дальнейшей профессиональной трудовой деятельности, была компенсация дефицита квалифицированных кадров технических специальностей [4, с. 156-157]. Впоследствии данная форма обучения становится востребованной и для других профилей, что объясняется не только экономическим фактором, но и необходимостью социальной стабильности, требующей увеличения доступа населения к образованию на любом этапе при наличии разных

возможностей и потребностей [11, с. 42]. Заочная форма обучения становится, таким образом, одним из основных образовательных звеньев, несмотря на скептическое отношение населения и педагогических работников к данной форме обучения. Подобное отношение объяснялось недостатком эффективных методик обучения, а также отсутствием непосредственного контакта обучающихся и педагогических работников, что при большом проценте самостоятельной работы (85-90%) негативно отражалось на качестве обучения.

Сегодня критическое восприятие заочной формы обучения уходит в прошлое, а сама форма обучения становится важнейшей составляющей системы непрерывного образования и представляет собой альтернативу для тех групп населения, для которых получение среднего, высшего и дополнительного профессионального образования в очной форме долгое время было затруднительно или даже вообще невозможно. Следует подчеркнуть, что число обучающихся по данной форме обучения не

только не сокращается, но и постоянно увеличивается. Отмечается, что «за последние семьдесят лет доля студентов, обучающихся по заочной форме обучения, практически удвоилась» [10, с.79; 12, с. 613-614], хотя приоритеты выбора формы обучения могут варьироваться как по регионам, так и внутри отдельной образовательной организации [15]. Современный этап развития заочной формы обучения связан с развитием информационных и коммуникационных технологий [13, с.28]. Заочное обучение отходит от одностороннего взаимодействия и переходит на двухстороннюю связь в различных форматах в синхронном и асинхронном режимах [4, с. 158]. В Федеральный закон «Об образовании в РФ» N 273-ФЗ вводятся такие понятия как «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии», предоставляя образовательным организациям среднего и высшего профессионального образования право применять электронное обучение и использовать дистанционные образовательные технологии для реализации образовательных программ для всех форм получения образования или при их сочетании. Согласно опросу, студенты заочной формы обучения воспринимают данные изменения положительно. Данная форма получения образования приобретает все большую популярность, поскольку в целом «с каждым годом интерес к дистанционному образованию растет, так как в период формирования единого глобального и информационного пространства, именно такая форма обучения отвечает запросам времени» [6, с. 89]. Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий не только дает возможность обучения, переобучения или повышения квалификации без отрыва от основного вида деятельности, но и является в некоторых случаях единственной возможностью получения качественного образования для отдельных категорий обучающихся [8, с.116; 9, с. 152-153; 13, с.30-32].

Вузы начинают внедрять системы дистанционного обучения (*Moodle, iLogos, Mirapolis Virtual Room, Гекадем*), включающие методики, технологии, приемы и средства для организации учебного процесса по заочной форме обучения. Платформой для организации учебного процесса по заочной форме обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий является, как правило, образовательный портал образовательной организации, где создаются и внедряются в учебный процесс электронные образовательные ресурсы. Электронный образовательный ресурс (далее ЭОР), как объект научно-педагогического труда, включает в себя образовательный контент, программные компоненты и метаданные о них, обеспечивает передачу информации и взаимодействие участников образовательного процесса, способствуя формированию необходимых компетенций [7].

Разработка и внедрение электронных образователь-

ных ресурсов по различным учебным дисциплинам является уже реальностью, но открытым остается вопрос качества данных ресурсов [1; 14; 16], призванного обеспечить высокий уровень получаемых знаний и умений будущими специалистами. Следовательно, основное внимание при разработке ЭОР должно уделяться не только качественному содержанию учебных материалов, но и формату их представления в электронном образовательном ресурсе. Данной проблематикой обусловлена цель представленного исследования, заключающегося в анализе форм и способов наполнения электронных образовательных ресурсов, влияющих на динамику показателей качества освоения дисциплины.

Опираясь на опыт работы, и учитывая основные принципы формирования элементов ЭОР, такие как *адаптивность, доступность, интерактивность, мобильность, модульность, наглядность* [1, с. 33-34], электронный образовательный ресурс по заочной форме обучения может объединить все виды учебной деятельности в три основных блока: *общий раздел, методическое обеспечение организации изучения дисциплины (теоретический и практический разделы) и методическое обеспечение системы оценки качества освоения дисциплины (контрольный раздел)*.

Качественный учебный ЭОР [1] позволит «оптимизировать учебный процесс студентов», т.к. вся необходимая информация по дисциплине (*требования к освоению дисциплины, практические задания, тесты, контрольные задания и др.*) аккумулированы в едином информационном образовательном пространстве [17, с. 357-358]

**Первый блок** представляет собой *общий раздел по дисциплине*, включает в себя общие сведения о дисциплине и может содержать: пояснительную записку о дисциплине и требованиях по ее изучению; основные источники по дисциплине; вопросы к зачету, экзамену и др. *Форматами представления* учебного материала данного блока могут быть текстовый, аудио- или видеоформаты. Способами реализации на образовательном портале могут выступить такие интерактивные образовательные модули как «книга», «пояснение», «страница», «файл», «гиперссылка» (название модулей представлено на примере системы дистанционного обучения *Moodle*).

**Второй блок, методическое обеспечение организации изучения дисциплины**, включает в себя:

- материалы для теоретического изучения (представленные по темам учебной дисциплины);
- комплекс материалов для повторения и закрепления пройденного материала.

*Теоретический материал* содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины в объ-

еме, утверждённым учебным планом. В ЭОР теоретический материал может быть представлен отдельным (теоретическим) разделом или выделяться в отдельных тематических разделах в виде логически завершённых учебных блоков. *Практический материал*, как комплекс материалов для повторения и закрепления пройденного материала, можно также обособить отдельным разделом или сделать частью тематических разделов.

Материал для теоретического изучения может быть представлен в ЭОР в текстовом формате, единственной возможностью более века назад, а также размещен, активно используемыми в конце XX века, в форматах кейс-технологий и TV-технологий [8, с.117]. **Следует подчеркнуть**, что, несмотря на указанные возможности, «текст учебного пособия не позволяет воспроизводить вузовскую атмосферу» [10, с. 79-80] и потому современными тенденциями с начала XXI века становятся сетевые технологии [там же], а форматами представления теоретического материала аудио- и видео-форматы, дающие возможность мобильного и интерактивного освоения материала (в удобное время, параллельно с другими видами деятельности) [8, с. 116-117; 13, с. 31-32].

Представить *теоретический материал* на образовательном портале можно в любом из возможных форматов с помощью разных интерактивных образовательных модулей: «лекция», «страница», «файл», «гиперссылка», «Wiki» и др. Для того, чтобы наполнить ЭОР по заочной форме обучения качественным контентом, следует использовать текстовый формат только в виде пояснений, описаний, сопроводений и дополнительного материала. Необходимо подкреплять теоретический материал глоссариями, ссылками на источники из электронной библиотечной системы образовательной организации, а также иллюстрационными и демонстрационными материалами. Демонстрационные материалы могут быть представлены с помощью интерактивных образовательных модулей: «книга», «страница», «файл», «Wiki», а ссылки на внешние источники с помощью интерактивных модулей «гиперссылка» или «файл» (в случае использования авторского источника). Глоссарий размещается в виде соответствующего модуля «глоссарий».

*Практический материал* состоит из практических заданий и тестов и должен быть составлен с возможностью многократного выполнения, доступа к правильным вариантам ответов в качестве самоконтроля, включая комментарии к неправильным ответам. *Практические задания* размещаются в виде заданий ручной или автоматической проверки интерактивными образовательными модулями «задание», «семинар», «форум» (для заданий ручной проверки) и модулем «тест» (для заданий автоматической проверки).

Современные программные средства и технологии

дают участникам образовательного процесса также возможность взаимодействия простыми и удобными способами, ведь практический раздел должен обязательно включать *интерактивную составляющую* для возможности взаимодействия преподавателей и обучающихся. В ЭОР данная составляющая реализуется, в основном, такими модулями как «форум», «чат» и «обмен сообщениями». Кроме того, образовательным организациям для проведения семинарских занятий в режиме веб-конференций или онлайн-трансляций предлагается сегодня широкий спектр программных обеспечений, среди которых в нашей стране наиболее известны приложения *Adobe Connect* и *BigBlueButton*. Внедрение данных программных обеспечений, легко интегрирующих с системами дистанционного обучения (в частности с *LMS Moodle*), безусловно, повышает эффективность образовательного процесса, но ставит ряд вопросов, необходимых для решения при активном внедрении стрим-технологий в образовательный процесс. В частности: формирование контента и организация процесса, техническое сопровождение, подготовка преподавателей и студентов и др. [2, с. 240-242; 3, с.35].

Второму блоку, а именно методическому обеспечению организации изучения дисциплины, следует уделять особое внимание при наполнении ЭОР по заочной форме обучения. Качественный контент данного блока с логической структурой, аудио- или видео-форматами представления теоретического материала, подкрепленного иллюстрациями, таблицами и схемами, а также вариативными практическими заданиями ручной и автоматической проверки позволяет говорить о повышении качества образовательного процесса.

**Третий блок** представляет собой *методическое обеспечение системы оценки качества освоения дисциплины* и включает в себя фонды оценочных средств для текущей и промежуточной аттестации обучающихся. Контролирующие задания должны касаться всех базовых проблем изучаемой дисциплины и могут реализовываться на образовательном портале с помощью интерактивных образовательных модулей «задание», «тест», «глоссарий», «форум», предполагая как ручную, так и автоматическую проверку.

Промежуточная аттестация содержит различные виды контроля, предусмотренные учебным планом: зачет, дифференцированный зачет, экзамен, курсовая работа. При организации промежуточного контроля с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий обучающийся выполняет зачетное или экзаменационное задание, представленное на ЭОР, в сроки, установленные учебным расписанием. В случае пересдачи зачета (экзамена) обучающемуся даются дополнительные попытки в ЭОР для выполнения (контрольных, зачетных или экзаменационных) заданий.

Итоговая оценка за дисциплину при приеме промежуточного контроля с использованием дистанционных образовательных технологий составляет среднюю оценку за все, представленные в ЭОР, контрольные и итоговые задания. Обучающийся, освоивший содержание дисциплины менее чем на 60% и получивший «незачтено» или «неудовлетворительно» по дисциплине, имеет право повторно пересдать дисциплину до начала следующей сессии. Для возможности самоконтроля и, в конечном итоге для повышения мотивации и мобильности, обучающиеся по заочной форме обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий имеют доступ к журналу успеваемости ЭОР, где фиксируются все оценки, как по отдельным темам, так и по курсу в целом [5, с. 231-232; 17, с. 358].

В данной работе хотелось бы представить анализ ЭОР по дисциплине «Иностранный язык», созданного для студентов заочной формы обучения в системе дистанционного обучения Moodle (URL: <https://el.istu.edu/course/view.php?id=32>).

Ресурс постоянно обновляется и расширяется, его учебный предметный контент и форматы представления учебного материала дополняются и совершенствуются. Созданный в **2016-2017** учебном году, ЭОР изначально включал *контрольный раздел*, в котором была размещена контрольная работа и контрольный тест. Контрольная работа, как задание ручной проверки, была представлена образовательным модулем «задание», а грамматический тест, как задание автоматической проверки, интерактивно-образовательным модулем «тест». Контрольный тест содержал ограниченное количество вопросов однотипной формы в виде вопроса «множе-

ственного выбора», предполагая однократное выполнение с ограничением по времени.

*Теоретический материал*, представленный в текстовом формате образовательными модулями «страница» и «файл», включал в себя грамматический справочник по изучению иностранного (немецкого) языка и ряд приложений с речевыми клише (речевыми образцами для передачи содержания текста на иностранном языке, для выражения личностного высказывания для построения смысловых переходов и др.).

В **2017-2018** учебном году появляется уже *общий раздел* ЭОР, куда добавляются ссылки на учебники и учебные пособия из электронно-библиотечной системы, а также ссылки на внешние интернет-ресурсы. В ЭОР выделяется *грамматический раздел*, где теоретический материал структурируется и иллюстрируется поясняющими таблицами и схемами. Банк тестовых вопросов увеличивается, предполагая многократное повторение материала. Обучающиеся получают возможность выполнять тренировочные тесты неограниченное количество раз, а после выполнения теста увидеть результат и правильные ответы.

В **2018-2019** учебном году ЭОР включает уже все три блока: *общий раздел, методическое обеспечение организации изучения дисциплины*, представленное грамматическим и коммуникативным разделом и *методическое обеспечение организации изучения дисциплины* в виде контрольного раздела.

В **первом блоке** дается общая информация по изучению дисциплины в виде пояснительной записки и вопросами к зачету или экзамену. Здесь же представлены



Рис. 1. Фрагмент общего раздела ЭОР «Иностранный язык»

ссылки на учебные материалы из электронно-библиотечной системы и ссылки на словари в интернет-ресурсах.

**Второй блок** включает в себя грамматический и коммуникативный разделы. Теоретический материал в грамматическом разделе представлен уже в видео-формате, а материал в текстовом формате используется, как иллюстрационный, и реализуется в ЭОР образовательным модулем «книга» в виде таблиц и схем. В тестовых лексико-грамматических заданиях используются уже разнообразные форматы вопросов и многообразные сценарии тестирования. В отдельных заданиях представлены комментарии, поэтому в процессе прохождения тестового задания в режиме тренинга можно узнать не только, в каком вопросе ошибка и какой вариант правильный, а также получить доступ к правилу по теме. Появляются также элементы для методической и технической поддержки обучающихся, которые реализуются на ЭОР модулем «форум».

**Третий блок** сформирован из контрольных заданий как ручной, так и автоматической проверки для контроля таких видов речевой деятельности как «Чтение» и «Письмо». Контрольный лексико-грамматический тест, также как и, в 2016-2017 учебном году ограничен по времени и по количеству попыток, но по сравнению с 2016-2017 учебным годом, банк тестовых вопросов увеличился до 1200 разнообразных тестовых заданий. Следовательно, у обучающихся появляется возможность подготовиться к контрольному тесту при выполнении практических тестовых заданий, так как в современных системах дистанционного обучения общий банк тестовых вопросов.

Критерием эффективности внедряемых учебных материалов, а также форматов их представления является

такой показатель как «*качество освоения дисциплины*», хотя данная величина относительна, и на нее может влиять ряд факторов, например, таких как, довузовская подготовка обучающихся, эмоционально-психологическое состояние, сформированность ИТ-компетенций и др. Следовательно, показатель качества является многофакторным и требует комплексного оценивания. Тем не менее, установленным является тот факт, что качественный контент ЭОР является ключевой составляющей для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в свете требований современных образовательных стандартов. Формат представления учебного материала также способствует положительной динамике показателя качества знаний. В современных системах дистанционного обучения, например в *LMS Moodle*, автоматически заложены настройки отчетов работы пользователей с ЭОР, что позволяет преподавателю увидеть анализ по отдельным показателям или по курсу в целом за определенный период обучения. Данные инструментарию позволяют легко провести аналитику (выгружая данные оцениваемых элементов за определенный период) и отследить траекторию изменения учебных показателей. Анализируя возможные форматы представления учебных материалов в ЭОР для студентов заочной формы обучения, мы использовали отчеты по представленному ранее ЭОР и проанализировали показатели за трёхлетний период. В первую очередь, отмечена активность выполнения тренировочных тестовых заданий (Рис. 4).

Представленный электронный образовательный ресурс охватывает формирование только отдельных видов речевой деятельности. Тем не менее, наблюдается положительная динамика качественного освоения дисциплины (Рис.5) у студентов заочной формы обучения при сдаче экзамена по дисциплине «*Иностранный язык*».

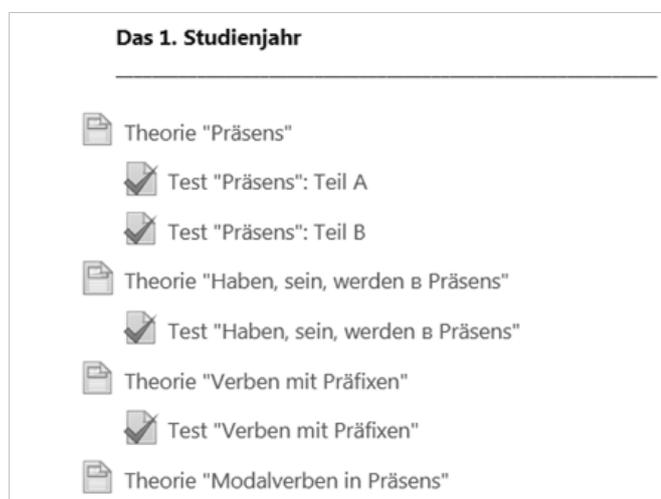


Рис. 2. Фрагмент грамматического раздела

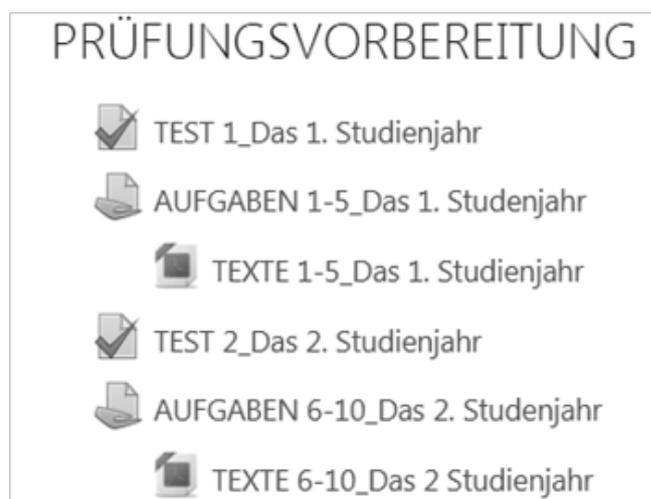


Рис. 3. Фрагмент контрольного раздела

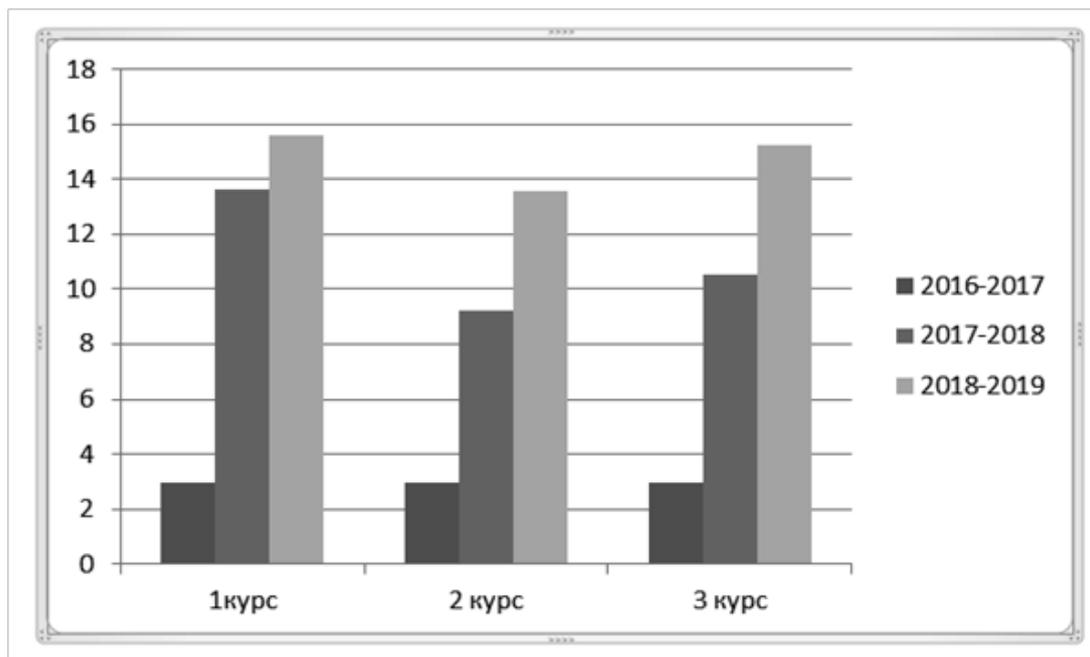


Рис. 4. Среднее количество попыток от общего числа обучающихся

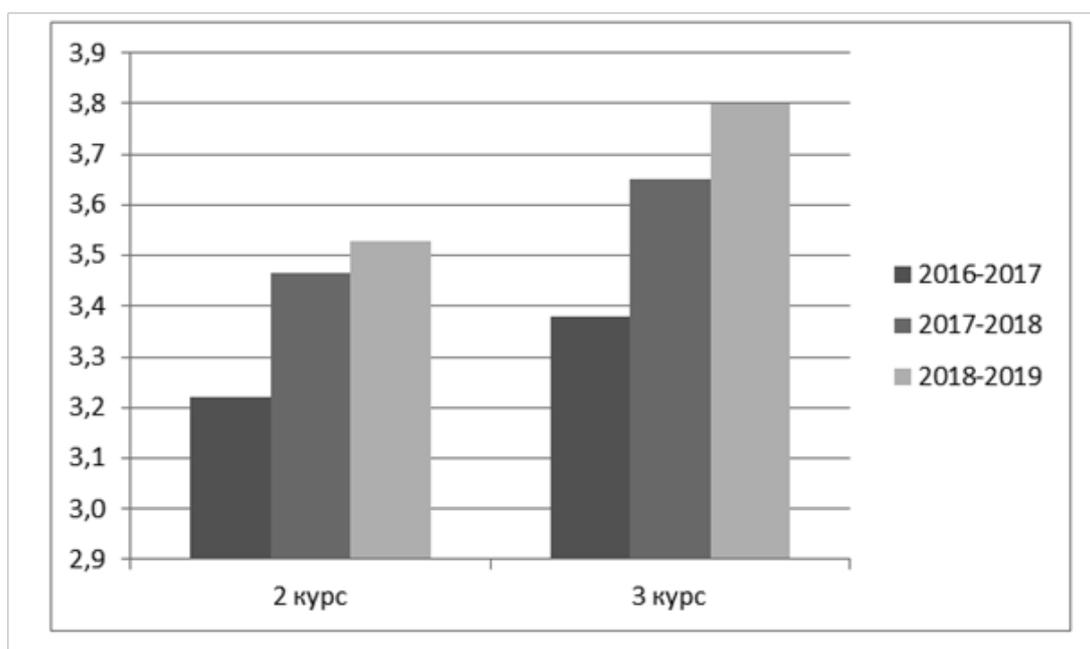


Рис.5. Показатель качества освоения дисциплины

Подводя итоги представленного исследования, хотелось бы подчеркнуть, что электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, являясь реалиями современного образовательного процесса, создают успешную и эффективную основу для студентов заочной формы обучения. Качество приобретаемых компетенций – предметных знаний, умений и навыков – в значительной степени коррелирует с предлагаемым

форматом и содержанием учебного материала. Регулярное обновление, актуализация и модернизация электронных образовательных ресурсов посредством современных методик и технологий обеспечивает высокое качество и эффективную организацию образовательного процесса обучающихся, выбравших для себя заочную форму обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авдосенко Е.В., Куйдин А.А. Оценка качества учебного электронного образовательного ресурса // Открытое и дистанционное образование. Томск: 000 «Издательство ТГУ», 2016. № 4(64). С.31-38.
2. Антонова Н.Л., Меренков А.В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // Интеграция образования, 2018. Т.22. №2 (91). 237-247.
3. Арбузов С.С., Константинов А.Н. Использование стрим-технологий в образовательном процессе при обучении студентов в дистанционной форме // Педагогическое образование в России, 2018. №8. С.34-41.
4. Бабаева М.А., Смык А.Ф. Заочное обучение: исторический путь к MOOK // Высшее образование в России. Москва: Московский политехнический университет, 2018. №4. С.156-164.
5. Белова Л.А., Быстрой Е.Б., Слабышева А.В. Развитие механизмов самоконтроля у студентов вузов при изучении иностранного языка // Перспективы науки и образования, 2019. №5 (41). С.229-242.
6. Блоховцева Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука, 2016. №118-3. С.89-92.
7. ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200082196> [дата обращения: 12.01.2020].
8. Журавлева О.И. Перспективы развития дистанционных технологий открытого образования в современной высшей школе // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 63-1. С. 115-118.
9. Калабихина И.Е., Бирюкова С.С., Макаренцева А.О. Реализация программы содействия занятости через профессиональное переобучение женщин с маленькими детьми в городе Москве // Мир России. Социология. Этнология. 2018. №2. С.136-162.
10. Кликунов Н.Д. Влияние сетевых технологий на трансформацию высшего образования в России // Высшее образование в России, 2017. №3. С. 78-85.
11. Мацибора М.Г. Из истории становления заочного образования в России // Кострома: Вестник КГУ, 2007. №3. С.42-45.
12. Наумов В.И. Использование дистанционных образовательных технологий в подготовке студентов заочной формы обучения // Образовательные технологии и общество. Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2015. Том: 18. №1. С.612-620.
13. Неустроев С.С. Об организации современного электронного обучения для детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья // Управление образованием: теория и практика, 2017. №1 (25). С.28-35.
14. Титова С.В., Александрова К.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Москва: Издательство: Московский государственный университет. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2018. №3. С.113-123.
15. Чередниченко Г.А. Заочная форма получения высшего образования в сравнении с очной (на материалах статистики РФ) // Вопросы образования, 2018. №2. С. 254-280.
16. Шевцов В.И. Методологические основы экспертной оценки электронных образовательных ресурсов для системы дистанционного обучения медицинского персонала МЧС России // Перспективы науки и образования, 2018. №1 (31). С.23-28.
17. Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С., Березина А.С. Использование технологий e-learning в организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов заочной формы обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2019. №3. С.353-358.

© Авдосенко Елена Валериановна (aev74@mail.ru), Панина Татьяна Геннадьевна (panina111@mail.ru),  
Куйдин Анатолий Анатольевич (kuidin.aa@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРЕПОДАВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ В ВУЗЕ

**Анисимова Нина Анатольевна**

к.т.н., доцент

ФГБОУВО «Волжский государственный университет  
водного транспорта» (Нижний Новгород)

nina72a@gmail.com

### TEACHING ENGINEERING GRAPHICS AT THE UNIVERSITY

**N. Anisimova**

*Summary:* The article deals with aspects of the modern system of teaching engineering graphics in higher school. The author outlined the relevance and significance of the topic of the study. A review of studies on the effectiveness of application of software solutions in engineering schedule training has been carried out. It is proposed to consider BIM-technologies as promising educational modus, arguments are given. The prerequisites for the application of the Moodle educational platform to integrate the new course have been formulated.

*Keywords:* engineering graphics, design geometry, BIM-technologies, distance learning, Moodle, competence, profession of the future.

*Аннотация:* Статья посвящена аспектам современной системы преподавания инженерной графики в высшей школе. Автором обозначена актуальность и значимость темы исследования. Проведен обзор исследований по проблеме эффективности применения программных решений в обучении инженерной графике. Предложено рассматривать BIM-технологии как перспективный образовательный модус, приведены аргументы. Сформулированы предпосылки для применения образовательной платформы Moodle в целях интеграции нового курса.

*Ключевые слова:* инженерная графика, начертательная геометрия, BIM-технологии, дистанционное обучение, Moodle, компетенция, профессия будущего.

Массовое высокотехнологичное производство привело к тому, что доля инженерного труда в создании продукции превышает долю труда рабочего. Система подготовки инженерных кадров и престижность этой профессии в общественном сознании стала одним из приоритетных элементов в конкурентоспособности Российской Федерации в глобальной экономике [22]. Об этом писал журнал Scientific Israel еще в 2011 г. Однако, данный тезис не только не потерял своей актуальности сегодня, на рубеже второго и третьего десятилетия XXI в., но и приобрел качественно новый смысл, так как профессия инженера признается перспективной в мире (инженер-генетик, инженер в области синтетической биологии, инженер по 3D-печати продуктов питания, нано-инженер, инженер домашних роботов, инженер дополнительной реальности, инженер «зеленого» транспорта, энергетики, строительства и пр. [14]), где ключевым трендом становится тотальная цифровизация и роботизация. В этой связи, на современном этапе перед высшей школой стоит важная задача подготовки специалистов, которые способны видеть перспективные пути развития научно-технического прогресса и быть компетентными каждый в своей отрасли.

Новое качество подготовки инженера видится, в первую очередь, в актуализации технологии обучения и совершенствования содержания курсов графических дисциплин, таких как «Инженерная графика», «Компьютерная графика», «Начертательная геометрия» и пр., для оптимизации процесса обучения будущего специалиста [8]. В этой связи одной из приоритетных задач преподавателя инженерно-графических дисциплин является создание современной методики обучения, методических материалов по графическим дисциплинам. Данный

тезис подкрепляется как минимум двумя аргументами. Первый – это невозможность или неспособность образовательных организаций средней ступени подготовить «подготовленного» выпускника. Так, в 2019-2020 гг. в одном из ВУЗов Новосибирска прошло масштабное исследование (выборка 258 студентов первого курса). В результате опросов было определено, что порядка 50% студентов-первокурсников не изучали в школе черчение, что доказанно коррелирует с параллельным анкетированием по выявлению характера трудностей обучения в техническом ВУЗе (помимо низкой школьной подготовки были определены неразвитость воображения, сложность дидактического материала и высокая интенсивность курса, соответственно) [20, с. 247]. Здесь стоит согласиться с мнением известного исследователя К.А. Вольхина о том, что в высшей школе важно обеспечить «формирование условий, максимально удовлетворяющих индивидуальные потребности каждого студента» [3, с. 24].

Достижению данной цели способствует подбор программного инструментария; преобладание теории, выбор неэффективного с методологической точки зрения и (или) неактуального для производственной сферы программного продукта будет являться демотивирующим фактором (второй аргумент). Так, Н.Е. Суфляева в своих публикациях приводит данные о том, что в группах, где инженерно-графические дисциплины изучаются с применением САД-систем, в значительной степени повышен интерес обучающихся к предметам, лучше успеваемость и уровень стремления студентов к самостоятельному расширению знаний в будущей профессиональной области [18, с. 28]. Однако, цифровой мир не стоит на месте: сперва субъектами рынка активно при-

менялись 2D система, затем экспертным сообществом начала осознаваться важность 3D-методов при решении графических задач, равно как и значимость формирования компетенций, связанных с овладением более современным инструментарием, способным на 4D-, 5D-, 6D- и так далее моделирование. Речь идет о BIM-технологиях.

BIM представляет собой информационную модель (моделирование) зданий и сооружений. В более узком смысле, BIM – это цифровое представление физических и функциональных характеристик объекта, которое охватывает более чем просто геометрию проектируемого объекта. BIM учитывает множество факторов и информацию об объекте, отдельных его элементах (даже деталей производителей), географии, дизайне и других данных, в том числе влияние его на окружающую среду и наоборот. Все эти данные наряду с технико-экономическими показателями и другими характеристиками объекта формируют такую информационную модель, в которой изменение одного параметра приводит к автоматическому перерасчету всех остальных. Информационная модель в данном случае представляет собой «все имеющиеся цифровые характеристики и оптимальным образом организованная и управляемая информация об объекте, используемая как на стадии проектирования и создания объекта, так и в период его эксплуатации и утилизации» [7].

В основе технологии информационного моделирования лежит создание цифровой модели проектируемого объекта, включающей, как правило, трехмерное графическое представление объекта (виртуальную цифровую копию) со всей его начинкой, а также хорошо структурированное цифровое описание его количественных, геометрических и технологических характеристик (параметров и свойств) в целом и входящих в его состав частей (материалов, конструкций, узлов, деталей, изделий, оборудования). Причем все данные не просто собираются воедино (например, в виде некоей таблицы или справочника), а связываются между собой программными алгоритмами [10]. Любая корректировка таких данных с учетом заданных зависимостей между ними влечет за собой автоматическое изменение всей модели. Этими свойствами и обеспечивается возможность автоматизированного моделирования различных взаимосвязанных бизнес-процессов [9]. Например, внося изменения в конструктивные или иные проектные решения, пользователь технологии получает возможность не только рассчитать стоимость проектирования, но и спрогнозировать затраты на будущую эксплуатацию в заданном отрезке времени, и даже затраты на его снос [23].

Как справедливо отмечает А.В. Гинзбург, программное обеспечение BIM обладает разнообразным функционалом, состав которого зависит от поставленных задач, стадии жизненного цикла проектируемого объекта, его

назначения [4]. В общем случае функционал программного обеспечения BIM охватывает решение таких задач, как [1,2,5]: (1) разработка и ведение документации в отношении проектируемого объекта, предусмотренной профильным законодательством (обоснование инвестиций, задание на проектирование, проектная документация, исполнительная документация и пр.), (2) контроль соответствия разработанных документов требованиям законодательства РФ и нормативных технических документов, которые подлежат алгоритмизации, (3) расчет, состыковка и согласование компонентов и систем проектируемого объекта, выявление нестыковок (коллизий) в проекте, (4) предсказание эксплуатационных качеств, проверка жизнеспособности и функциональной пригодности будущего объекта, (5) моделирование и анализ влияния проектируемого объекта на окружающую среду, (6) управление эксплуатацией проектируемого объекта, средств технического оснащения в течение всего периода его существования, (7) проектирование и управление реконструкцией, модернизацией и пр. проектируемого объекта и пр.

В целом, подобный функционал BIM позволяет качественно снизить объем ошибок при разработке проектной документации, сократить сроки на разработку и внесение оперативных изменений в проектную документацию, повысить эффективность работы проектных организаций и, как результат, оптимизировать затраты на проектирование объектов.

Становится очевидным тот факт, что по мере технологического развития общества программное обеспечение BIM будет совершенствоваться в стремлении удовлетворить все более широкие потребности участников рынка, в т.ч. будет решать дополнительные задачи. Следовательно, в условиях ухода «на задний план» CAD и САПР решений, высшей школе необходимо переориентирование вектора компетентностной парадигмы в целях, как уже говорилось ранее, подготовки специалиста, способного к прогнозированию и адаптации к научно-техническому прогрессу. Однако, мы склонны согласиться с позицией М.Г. Тена, С.В. Максимова и И.В. Субботина и других современных ученых, о том, что обучение инженерной графике должно происходить по принципу «от простого к сложному», иными словами без исключения базового инструментария, но с введением практики работы с BIM-технологиями с первого курса [20, с. 247]. Помимо всего прочего, это позволит активизировать эмоциональный и волевой компоненты интереса, т.е. студент вне зависимости от уровня владения знаниями, умениями и навыками в области инженерной графики, будет эффективно воспринимать материал и по экспоненте формировать и развивать требуемую компетенцию [12, 15, 17].

В публикациях Л.А. Голдобиной [6], Ю.А. Лежнина [13],

А.А. Семенова [16] и др. описывается опыт интеграции BIM-технологий в образовательный процесс технических ВУЗов и предлагаются, в частности, междисциплинарные формы изучения, а также проектное комплексное обучение с привлечением студентов различных специальностей. Однако, как комментирует этот момент М.В. Тарасов, в подобной практике имеют место определенные сложности в администрировании учебного процесса при привлечении студентов разных направлений подготовки [19]. Исходя из этого, на начальном этапе важна качественная проработка программы обучения BIM-технологиям студентов конкретных направлений с учетом специфики работы. В этой связи, существует необходимость методологической разработки (методологического решения) в целях «запуска» процесса освоения студентами технических ВУЗов BIM-технологий для усовершенствования своих знаний, умений и опыта в области инженерной графики и иных смежных дисциплин, прямо или косвенно пересекающихся с будущей профессией обучающихся.

Одним из вариантов такого методологического решения может стать создание пробного курса обучения с лекциями (теория), семинарами (теория и методология) и онлайн-практическими материалами (методология и практика) на популярной платформе Moodle. Данная система обеспечивает дистанционное взаимодействие и позволяет размещать учебный контент различного содержания. А.А. Темербекова комментирует, что Moodle «дает для преподавания обширный инструментарий для предоставления учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности студентов как индивидуальной, так и групповой» [11]. Пользуясь этой системой, студенты могут высылать лабораторные работы, контрольные работы, практические задания (кейсы) по инженерной графике для проверки, проходит онлайн тестирование в целях выявления уровня усвоения учебного материала, задавать вопросы преподавателю. Помимо очевидных достоинств интеграции такого решения, следует назвать (1) расширение образовательных возможностей ВУЗа, (2) сокращение аудиторной нагрузки, повышение гибкости планирования образовательного процесса и мотивации студентов к самообучению, (3) популяризация отечественных образовательных программных разработок, (4) расширение практики применения независимого контроля знаний обучающихся, (5) совершенствование качества обучения и обновление содержания образовательных программ посредством использования онлайн курсов ведущих преподавателей и экспертов и пр. [21, с. 117-118]. В данном случае следует добавить, что преподаватель должен не только обладать информационно-педагогической компетенцией, но и знаниями в области информационного моделирования (BIM) в целях обеспечения эффективной демонстрации на междисциплинарном уровне особенностей примене-

ния технологий в решении конкретных задач в области проектирования.

В качестве программного решения для практики обучения студентов инженерной графики с интеграцией основ BIM можно рассматривать систему трехмерного проектирования КОМПАС-3D v18. Ключевой особенностью продукта является использование собственного математического ядра С3D и параметрических технологий, разработанных специалистами АСКОН. Сегодня данный программный комплекс является наиболее распространенным, доступным (есть бесплатная версия, которая подойдет для обучения), а также универсальным, так как позволяет разрабатывать в единой среде любые проектные решения. В КОМПАС-3D v18 можно создать скоординированную трехмерную модель проектируемого объекта, элементы модели являются взаимосвязанными и содержат в себе широкий спектр параметров. В целом, такой простой и доступный программный продукт позволит обучающимся быстро понять основы работы с BIM, что доказывает пусть незначительный, но весьма успешный опыт ФГБОУВО «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород). Более того, в сети есть множество обучающих видео, например, А. Высоцкого (Vysotskiy Consulting – BIM), который оказал значительное влияние на интеграцию BIM-технологий и уже практически десятилетие проводит онлайн и оффлайн обучение сотрудников коммерческих предприятий и студентов СПбГУ.

В заключении отметим, что в условиях проектирования доступной, эффективно сформулированной и оптимально (методически и методологически) обеспеченной образовательной среды, механизмы преподавания инженерной графики в технической ВУЗе будут результативными и соответствующими требованиям времени. В результате прохождения курса, например, «BIM-технологии» в рамках программы «Инженерная графика», студенты смогут сформировать следующие общепрофессиональные компетенции выпускника: ОПК-1 – способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий с учетом основных требований информационной безопасности и компетенции, ОПК-2 – способность вести обработку, анализ и представление информации в профессиональной деятельности с использованием информационных и компьютерных технологий, ОПК-6 – способность участвовать в проектировании объектов строительства и жилищно-коммунального строительства, в подготовке расчетного и технико-экономического обоснования проектов, участвовать в подготовке проектной документации, в т.ч. с использованием средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных комплексов и пр.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумов Р.Г., Наумов А.Е., Зобова А.Г. Преимущества, инструменты и эффективность внедрения технологий информационного моделирования в строительстве // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2017. № 5. С. 171- 181.
2. Бачурина С.С., Голосова Т.С. Этапы эффективного внедрения BIM в проектной компании // Современные проблемы управления проектами в инвестиционно-строительной сфере и природопользовании: материалы VI-ой междуна. науч.-практ. конференции, 15 апр. 2016; Под ред. В. И. Ресина. – М.: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2016. – С. 110-114.
3. Вольхин К.А., Астахова Т.А. Проблемы графической подготовки студентов технического университета. Геометрия и графика. 2014. № 3. С. 24-28.
4. Гинзбург А.В. BIM-технологии на протяжении жизненного цикла строительного объекта // Информационные ресурсы России. 2016. № 5 (153). С. 28-31.
5. Гинзбург А.В., Семернин Д.А., Кисель Т.Н. Оценка применения BIM-технологий в строительстве: Отчёт о работе по договору 32-С/02-16 от 10 февр. 2016 г. – М.: Институт экономики, управления и информационных систем в строительстве и недвижимости (ИЭУИС), 2016. – 51 с.
6. Голдобина Л.А. Опыт внедрения BIM-технологий при подготовке бакалавров по направлению 08.03.01 «Строительство» // BIM-моделирование в задачах строительства и архитектуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2018. С. 217-222.
7. Голосова Т.С. Организационно-экономические механизмы перехода на информационное моделирование в архитектурно-проектной деятельности: дисс. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. – М., 2018. 156 с.
8. Гузнецков В.Н., Журбенко П.А., Винцулина Е.В. Методика преподавания инженерной графики в МГТУ им. Н.Э. Баумана // Международный журнал экспериментального образования. 2019. №2. С. 5-9.
9. Добрынин А.П. и др. Цифровая экономика – различные пути к эффективному применению технологий (BIM, PLM, CAD, IOT, Smart City, BIG DATA и другие) // International Journal of Open Information Technologies. 2016. 4. №. 1. С. 4–11.
10. Ильина О.Н. Управление проектами по созданию киберфизических систем: внедрение BIM // Российский журнал управления проектами. – 2017. Т. 6. № 4. С. 44-49
11. Информация и образование: границы коммуникаций INFO'16: сборник научных трудов № 8 (16) / под ред. А.А. Темербековой, Л.А. Альковой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. – 258 с.
12. Князева О.Г. Профессиональная направленность обучения математике в технических вузах // Известия АлтГУ. 2012. №2-1. С. 17-21
13. Лежнина Ю.А. Разработка модуля «Информационное моделирование зданий» на основе компетентностного подхода // Известия КГАСУ. 2017. № 2 (40). С. 322-330.
14. Макаренко Г. 100 профессий будущего. – 19.12.2019 // РБК. Экономика образования. – URL: <https://www.rbc.ru/trends/education/5d6e48529a794777002717b> (дата обращения: 20.03.2020)
15. Макарова Е.А., Федькина Л.И. Эмоционально-волевой компонент образовательного процесса // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. №1. С. 65-69.
16. Семенов А.А. Интеграция концепции BIM в учебный процесс строительных вузов // BIM-моделирование в задачах строительства и архитектуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 2018. С. 207-211.
17. Сергеева И.А., Петухова А.В. Инженерно-графическая подготовка студентов в условиях компьютеризации обучения // Вестник евразийской науки. 2014. №3 (22). 11 с.
18. Суфляева Н.Е. Современные аспекты преподавания графических дисциплин в технических вузах. Геометрия и графика. 2015. Т. 2. № 4. С. 28-33.
19. Тарасов М.В. Изучение технологий информационного моделирования зданий в образовательном процессе бакалавров по направлению «строительство» // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. №1. С. 87-97.
20. Тен М.Г., Максимова С.В., Субботина И.В. Инновационные подходы к формированию профессиональных компетенций студентов технического ВУЗа в условиях модернизации профессионального образования // МНКО. 2020. №1 (80). С. 246-249.
21. Тимофеев В.Н., Демина Ю.Ю. Развитие методики преподавания инженерно-графических дисциплин в техническом ВУЗе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №2-1. С. 116-119. С. 117
22. Фиговский О. Инженер – профессия будущего. – 10.05.2011 // Научно-образовательный портал IQ (НИУ ВШЭ). – URL: <https://iq.hse.ru/news/177672636.html> (дата обращения: 20.03.2020)
23. Smith D. An Introduction to Building Information Modeling (BIM) // Journal of Building Information Modeling. 2007. pp. 12-14

© Недорубов Андрей Николаевич (batrakan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: НА МАТЕРИАЛАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ РПГУ

**Бао Нуань**

*Аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена  
baonuan@foxmail.com*

## CHARACTERISTICS OF THE CURRICULUM IN THE SPECIALTY OF MUSIC EDUCATION IN RUSSIA: ON THE MATERIALS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF RSGU

**Bao Nuan**

*Summary:* The article analyzes the curriculum in the specialty of music education on the example of materials of pedagogical practice of The Herzen State Pedagogical University of Russia. The present study is based on the curriculum of bachelors training in the direction of «music education», its characteristics, the purpose of training, a brief description of the main subjects, the curriculum, and justified the inclusion of disciplines in this curriculum. According to the results of the study, it was found that the program for teacher training in the field of music set certain requirements for future teachers, the curriculum is drawn up in such a way that the entire program is effectively implemented in the learning process, and the disciplines enshrined in the program reflect the latest trends in the field of music education.

*Keywords:* pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia, music, curriculum, curriculum, music education.

*Аннотация:* В настоящей статье проводится анализ учебной программы по специальности музыкального образования на примере материалов педагогической практики РПГУ им. А.И. Герцена. За основу настоящего исследования взята учебная программа подготовки бакалавров по направлению «музыкальное образование», приведена ее характеристика, цель подготовки, краткая характеристика основных предметов, учебного календарного плана, а также обосновано включение дисциплин в данную учебную программу. По результатам исследования было установлено, что в программе по подготовке педагога в области музыки установлены определенные требования к будущим педагогам, учебный план составлен таким образом, что вся программа эффективно реализуется в процессе обучения, а дисциплины, закрепленные в программе, отражают последние тенденции в области музыкального педагогического образования.

*Ключевые слова:* педагогика, РПГУ им. А.И. Герцена, музыка, учебная программа, учебный план, музыкальное образование.

Учебная программа составляет основу всего процесса обучения. Однако для того, чтобы провести характеристику учебной программы по специальности музыкального образования в России, необходимо разобраться, что такое учебная программа.

Учебная программа в энциклопедическом словаре определяется как «содержание и план деятельности, работ» [1], в Федеральном Законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательная программа определяется совокупность характеристик образования, которая включает в себя объем образовательной программы, его содержание и планируемые результаты, организационно-педагогические условия, которые необходимо создавать в процессе обучения, а также формы аттестации, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов и оценочных и методических материалов [8]

Целью настоящего исследования является характеристика учебной программы по специальности музыкального образования Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (РПГУ)

В настоящей работе будет исследоваться учебная программа по специальности «Музыкальное образование. Очная форма обучения» РПГУ.

Целью исследуемой учебной программы является профессиональная подготовка педагогов с музыкальным образованием, обладающих знаниями в области музыки и педагогики, владеющими современными методами преподавания и мотивированных на выполнение эстетических, просветительских и образовательных задач в области музыкального искусства. Следует отметить, что в РПГУ им. А.И. Герцена обучение по исследуемой программе проходит на русском языке.

Среди преимуществ настоящей программы следует выделить то, что будущие музыканты-педагоги могут раскрыть свои таланты как в области музыки, так и в области педагогики участвуя в большом количестве мероприятий, которые проходят как в стенах университета, так и за его стенами. Среди таких мероприятий можно выделить лекции, конференции и практические семинары с участием известных профессоров российских и зарубежных консерваторий и университетов, творче-

ские встречи с выпускниками прошлых лет, а также фестивали и конкурсы, которые проходят как в России, так и за рубежом. Стоит также отметить, что РПГУ им. А.И. Герцена является основоположником таких конкурсов, как «Санкт-Петербург в зеркале мировой музыкальной культуры», «Педагог-музыкант в контексте современной культуры» и международный конкурс вокалистов им. Штокова.

Заслуживает внимания тот факт, что в РПГУ им. А.И. Герцена дружное студенческое сообщество, работает Студенческая филармония, хоровые коллективы, такие как «Евразия», джазовые ансамбли и другие музыкальные коллективы, в которых будущие педагоги смогут развить свои музыкальные и педагогические навыки.

Стоит отметить, что выбранная программа рассчитана на 4 года и соответствует уровню образования «Бакалавриат», направление 44.03.01 «Педагогическое образование». Среди требований к начальной подготовке абитуриентов выделяются следующие:

1. Документ государственного образца (о среднем (полном) общем образовании (аттестат);
2. Документ о начальном профессиональном образовании (диплом);
3. Документ о среднем профессиональном образовании (диплом), о высшем профессиональном образовании (диплом);
4. Сдача вступительных экзаменов, которые определяются Правилами приема в РПГУ им. А.И. Герцена.

Вступительный экзамен разделен на две части:

1. Исполнительское мастерство (инструментальное исполнительство, вокальное исполнительство);
2. Сольфеджио (интонирование, слуховой анализ)

Следующая составляющая учебной программы – это календарный учебный план, который представляет собой часть учебной программы, являющейся характеристикой образования и определяет количество учебных дней, недель, продолжительность каникул, производственной практики, экзаменационной сессии, научно-исследовательской работы, подготовки к летней школе.

Учебный план по специальности «музыкальное образование» представлен на рисунке 1.

Содержание учебной программы представляет собой совокупность предметов и модулей, которые студенту необходимо освоить [2]. В РПГУ им. Герцена содержание учебной программы по специальности музыкального образования представлена следующим списком предметов и модулей:

1. История;
2. Философия;
3. Иностранный язык;

4. Культура речи;
5. Экономика образования;
6. История художественной культуры;
7. Музыкальная эстетика;
8. Эстетика джазового искусства;
9. Современная массовая культура;
10. Социология музыки;
11. Информационные технологии;
12. Основы математической обработки информации;
13. Естественнонаучная картина мира;
14. Музыкальная информатика;
15. Психология;
16. Безопасность жизнедеятельности;
17. Педагогика;
18. Методика обучения и воспитания (музыкальное образование);
19. История зарубежного музыкального искусства;
20. История отечественного музыкального искусства;
21. Сольфеджио и структура музыкального языка;
22. Гармония;
23. Полифония;
24. Анализ музыкальных произведений;
25. Дирижерско-хоровые дисциплины;
26. Музыкальный фольклор;
27. Музыкально-инструментальное исполнительство;
28. Вокальный класс;
29. История и теория музыкального образования;
30. Музыкальная психология и психология музыкального образования;
31. Основы творческого музицирования;
32. Модуль «Музыкально-театральное искусство»;
33. Модуль «Музыкальное искусство»;
34. Модуль «Музыкальный фольклор»;
35. Модуль «Музыкально-компьютерные технологии»;
36. Модуль «Менеджмент в музыкальном образовании»;
37. Модуль «Дошкольное музыкальное образование»;
38. Модуль «Вокальное искусство»;
39. Подготовка к летней практике;
40. Физическая культура и спорт.

Для наиболее полного отражения характеристики учебного плана были проанализированы некоторые предметы изучаемой программы. Так, содержание курса «История художественной культуры» строится на понимании художественной культуры в качестве пространства, в котором взаимосвязаны все виды художественной деятельности (изобразительные, театральные, музыкальные и т.д.). Освоение курса «История художественной культуры» предполагает изучение таких аспектов, как морфологический, институциональный и духовно-содержательный.

Морфологический аспект предполагает изучение иерархии видов искусств, их взаимосвязи, а также историю развития видов и жанров искусства. Институциональный аспект предполагает изучение создания, хранения,

распространения, восприятия и оценки художественных произведений. Духовно-содержательный аспект предполагает изучение ключевых идей художественных произведений конкретной исторической эпохи.

Соответственно, можно сделать вывод, что главной задачей курса является раскрытие сущности исторического развития мировой культуры, выявление смыслов культурных идей, воплощенных в конкретных исторических эпохах и художественных картинах мира. Целью курса является формирование у студентов навыков и способностей к самостоятельному изучению и освоению художественных ценностей и применению полученных навыков в профессиональной педагогической деятельности.

В настоящее время происходит быстрое развитие информационных технологий, поэтому задачей каждого образовательного учреждения является оснащение учреждения средствами, которые позволят использовать в процессе обучения информационные технологии, тем самым существенно упрощая процесс обучения. РПГУ им. Герцена не является исключением, поэтому в учебную программу по специальности музыкального образования включен такой предмет, как «Музыкальная информатика». В содержании данной дисциплины раскрываются вопросы компьютерной музыки. Рассматриваются специальные методологические подходы к ведению педагогической работы, современного искусствоведения и методологией научно-исследовательской деятельности в области музыкального образования с помощью использования последних достижений информационных технологий [4].

Как известно, РПГУ им. Герцена является педагогическим университетом, поэтому очевидно, что в учебной программе по специальности музыкального образования присутствует такой предмет, как педагогика. Настоящий курс является обязательным для студентов направления «Педагогическое образование» и включает в себя следующие дисциплины:

1. История образования и педагогической мысли;
2. Педагогика школы;
3. Решение профессиональных задач.

Данные дисциплины тесно взаимосвязаны как по содержанию, так и по форме проведения практических занятий, а также по организации самостоятельной работы студентов. Стоит заметить, что основной упор при изучении данных дисциплин идет на развитие навыков использования знаний о педагогическом процессе, взаимодействия с учениками, их родителями и коллегами по работе в процессе решения профессиональных педагогических задач [5].

Смежным предметом с педагогикой является методи-

ка обучения и воспитания (музыкальное образование). Данный предмет был включен в учебную программу в связи с ее музыкальным уклоном. В содержании данной дисциплины исследуется становление профессиональной компетентности бакалавра посредством обогащения имеющегося педагогического опыта историко-педагогическим знанием, методами историко-педагогического познания.

Особую роль при изучении данной дисциплины занимает решение таких профессиональных задач, как:

1. Формирование интереса к истории педагогики как основы профессионального роста;
2. Формирование знаний истории педагогики различных стран и народов;
3. Формирование навыков анализа первоисточников в области профессиональной педагогики;
4. Развитие педагогической эрудиции;
5. Развитие навыков организации образовательного процесса с использованием информационных технологий.

«Музыкальная психология и психология музыкального образования» является важным предметом в учебной программе по специальности музыкального образования, так как будущий преподаватель должен понимать каждого студента в связи с антропологической тенденцией в музыкальном образовании, которая заключается в том, что каждый студент рассматривается как личность, учитываются его личные качества, умения и навыки. Поэтому в данной дисциплине формируется способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях; готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения. В содержании дисциплины исследуются базовые положения в области музыкальной педагогики; специфика музыкальной психологии и ее основные категории; принципы взаимосвязи музыкальной педагогики и психологии [6].

Самым важным предметом в музыкальном педагогическом образовании является «История и теория» музыкального образования» ввиду того, что при освоении данной дисциплины изучаются основные этапы развития художественно-педагогической теории и практики с точки зрения культуры и искусства. Также изучаются основные концепции художественного образования и воспитания в контексте структуры образовательного процесса. При изучении данной дисциплины уделяется внимание также развитию мирового педагогического процесса с последующим его сравнением с педагогическими процессами различных стран. Особенности современного развития образовательного процесса в



## ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФОРМИРОВАНИЮ ОТЧЕТОВ И СОЗДАНИЮ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

### MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE OF TRAINING STUDENTS TO FORM REPORTS AND CREATE PRESENTATIONS

**O. Bolbat  
E. Zakirova  
O. Hekalo**

*Summary:* This article describes the experience of introducing the elective discipline "Reporting and Making Presentations" into the educational process at the Siberian Transport University (Novosibirsk) in accordance with the curriculum of 03.03.01 "Advertising and Public Relations" training direction. The analysis of the discipline content is presented in this article. The authors have developed the system of tasks being aimed at the forming of appropriate competencies should be mastered by the students when studying the educational program. Moreover, an electronic support of the discipline in the educational space of the University is described in the article. This article has been prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project №18-012-00395.

*Keywords:* university, academic discipline, reporting, presentation creating.

**Болбат Ольга Борисовна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)  
olgab2203@gmail.com*

**Закирова Елена Сергеевна**

*Д.филол.н., профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»  
zes.64@mail.ru*

**Хекало Ольга Юрьевна**

*К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)  
new\_holga@mail.ru*

*Аннотация:* Данная статья посвящена описанию опыта внедрения в образовательный процесс дисциплины «Формирование отчетов и создание презентаций» в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», входящей в перечень блока дисциплин по выбору. В статье представлен анализ содержания дисциплины, приведена разработанная авторами система заданий, нацеленных на формирование соответствующих компетенций, которыми студент должен овладеть в процессе освоения образовательной программы. Кроме того, приведен пример электронного сопровождения дисциплины в образовательном пространстве вуза. Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект №18-012-00395.

*Ключевые слова:* вуз, учебная дисциплина, формирование отчетов, создание презентаций, компетенции.

*«Самое главное богатство в нашей жизни  
результаты наших достижений»  
Томас Генрих Хаксли*

Слова известного английского ученого можно отнести к деятельности любого современного предприятия. Полноценное информирование общества о достижениях предприятия или организации возможно благодаря современным технологиям, позволяющим правильно разработать отчет и профессионально донести до целевой аудитории достоверную информацию, например, с помощью доклада и презентации.

Результаты проведенного нами анализа рабочих программ дисциплин, входящих в учебные планы факультетов «Инженерно-экономический», «Управление персоналом», «Мировая экономика» и «Управление транспортно-технологическими комплексами» ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» показали, что студенты шести из семи направлений подготовки лишены возможности изучать теоре-

тические и практические основы создания презентаций и формирования отчетов. Следует отметить, что для студентов, осваивающих инженерные специальности и обучающихся по целевым направлениям при поддержке Западно-Сибирской железной дороги, введена дисциплина «Основы эффективных презентаций», успешное освоение студентами которой подтверждается на практике. Кроме того, при изучении данной проблемы анализировались итоги защиты выпускных квалификационных работ студентами бакалавриата. В отчетах председателей государственных аттестационных комиссий имелись замечания, указывающие на низкое качество презентации проектов. Таким образом, стала очевидной необходимость освоения студентами компетенций, отвечающим требованиям, предъявляемым к современным выпускникам высшего учебного заведения и запросам работодателя.

Считаем, что внедрение в учебный процесс дисциплины «Формирование отчетов и создание презентаций» является актуальным для высших учебных заве-

дений. Следует отметить, что в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» данная дисциплина введена в учебный процесс для студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» и 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление». В качестве эксперимента разработанный авторами метод обучения студентов созданию презентаций также применялся в учебном процессе в рамках дополнительного образования по программам переподготовки на иностранном языке в ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)».

Необходимость внедрения данной дисциплины в образовательный процесс и учебные планы ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» инициировалась кафедрой «Государственное и муниципальное управление» в результате взаимодействия со специалистами в области статистики и представителями административно-управленческого аппарата предприятий, крупных компаний, организаций. Далее преподавателями кафедры «Графика» с целью изучения мнения обучающихся было проведено анкетирование, в котором приняли участие 378 студентов факультета «Управление персоналом», изучающих дисциплину «Формирование отчетов и создание презентаций». В содержании анкеты входили следующие вопросы:

<b>Анкета</b>	
Дисциплина «Формирование отчетов и создание презентаций» глазами студента	
1. Считаете ли Вы полезным и необходимым изучение дисциплины «Формирование отчетов и создание презентаций»?	а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить; г) надеюсь, что полученные знания пригодятся в дальнейшей учебе.
2. Где, по Вашему мнению, можно использовать знания, полученные при изучении дисциплины «Формирование отчетов и создание презентаций»?	а) при подготовке к публичной защите курсовых работ; б) при подготовке к выступлению на конференции и в НИРС; в) для использования в личных целях; г) при защите отчета по практике и ВКР.

Результаты анкетирования приведены ниже (рис. 1 и рис.2).

В настоящее время существует много программ, используемых для создания различной отчетной документации. Отметим некоторые из них, пробные версии которых имеют свободный доступ на сайтах разработчиков:

- программа подстановки данных из одного файла в другой (замена функции ВПР) – Lookup.xla;
- «Прайс лист» – программа объединения и обработки прайс листов – Unification.xla;
- Надстройка для вставки картинок (изображений) в Excel – PastePictures.xla;
- Программа создания документов Word и Excel по шаблонам –заполнение бланков (форм) – FillDocuments.

Поскольку данная дисциплина преподается студен-

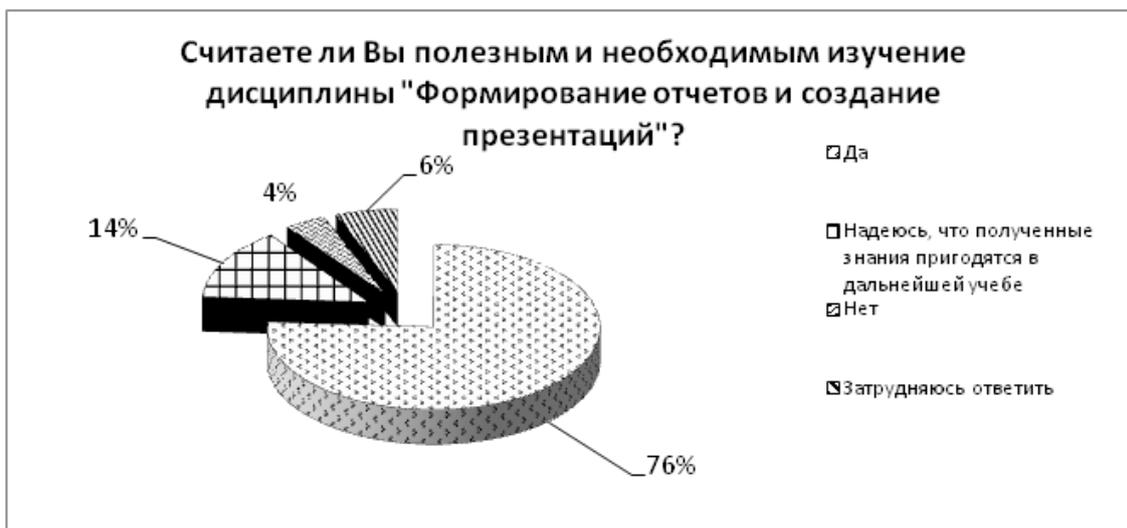


Рис. 1. Структура распределения ответов на вопрос анкеты

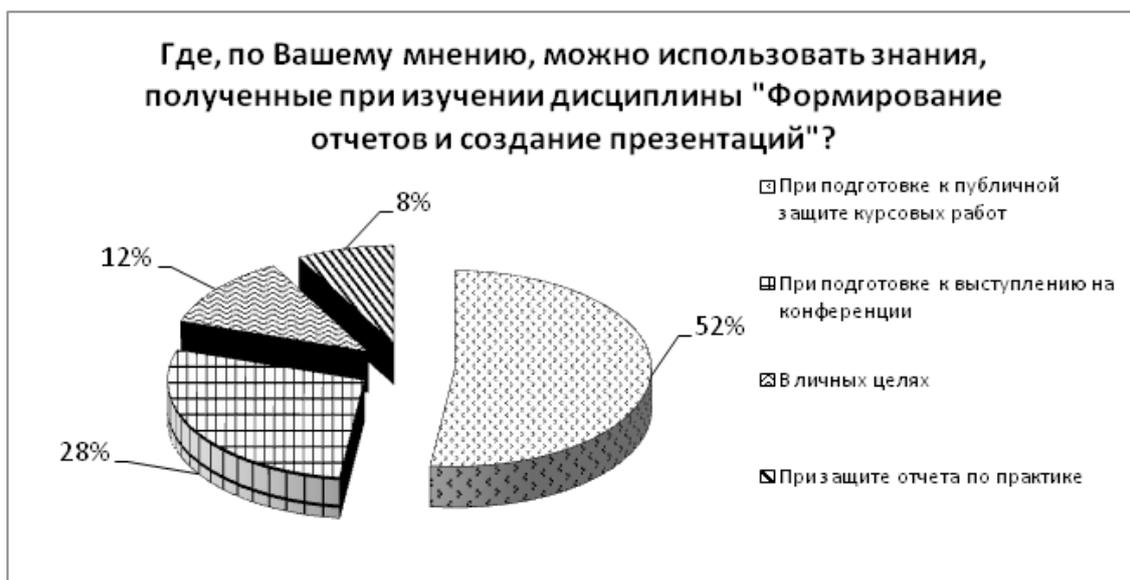


Рис. 2. Структура распределения ответов на вопрос анкеты

там первого курса, ведущими преподавателями было принято решение выбрать средства MS Office 2010 (Excel, Word) для создания деловой документации и формирования отчетов и MS PowerPoint использовать для создания презентаций [1].

Дисциплина «Формирование отчетов и создание презентаций» является новой и преподается достаточно недавно. Данная дисциплина обеспечивает логическую взаимосвязь графических дисциплин с профессиональными. Основной целью ее преподавания является знакомство с возможностями деловой презентационной графики и её использованием в будущей профессиональной деятельности, а также освоение технологии создания баз данных и основ формирования отчетов. Данная дисциплина относится к дисциплинам по выбору и изучается на 1 курсе в 1 семестре. На ее изучение отводится 108 часов, из них лекций – 16 часов, практических занятий – 34 часа и самостоятельная работа студентов – 58 часов. Контактная работа с преподавателем составляет всего 50 часов. Это меньше, чем время, отведенное на самостоятельное изучение дисциплины.

Содержание данной дисциплины можно условно разделить на 3 раздела:

1. Основные правовые и нормативные документы и правила формирования отчетов.
2. Формирование отчетов и создание презентаций.
3. Знакомство с программными средствами.

Содержание лекционной части соответственно включает в себя следующие темы: «Виды отчетной документации»; «Основные правовые и нормативные документы»; «Знакомство с программными средствами».

На лекциях студенты знакомятся с:

- обзором программных средств, предназначенных для формирования отчетов;
- ГОСТ 7.1-2003 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления;
- ГОСТ 7.9-95 (ИСО 214-76) Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Реферат и аннотация. Общие требования;
- ГОСТ 7.12-93 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила;
- ГОСТ 7.32-2001 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления.

Темы практических занятий условно можно разделить на две части: создание презентаций в PowerPoint и создание деловой документации, и формирование отчетов. Во время учебных занятий студенты изучают возможности деловой презентационной графики, виды и назначение отчетной документации, методы формирования отчетов, учатся создавать отчетную документацию, знакомятся с правилами оформления текстовых документов, учатся строить и редактировать динамичные графики, диаграммы и гистограммы, а также создавать и редактировать компьютерные презентации и формировать отчеты. Вся работа со студентами построена на углубленном изучении программ, входящих в стандартный пакет Microsoft Office. На практических занятиях студенты выполняют ряд индивидуальных заданий, знакомятся с созданием деловой документации и работой

с документами MS Office 2010 (Excel, Word, PowerPoint), а также изучают основы формирования отчетов средствами MS Office 2010 (Excel, Word).

Процесс статистического исследования включает в себя три этапа. Наиболее важным и значимым является начальный этап, нацеленный на сбор информации. Значимость этого этапа объясняется тем, что достоверность собранной информации влияет как на результат всего исследования, так и на эффективность принятия управленческих решений. Практический опыт показывает, что особое место в системе сбора информации занимает отчетность, составление которой вызывает трудности в работе многих организаций из-за отсутствия или недостатка специальных знаний.

В ходе разработки рабочей программы по данной дисциплине в соответствии с образовательным стандартом и учебным планом по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» разработчиками был подобран учебный материал для лекционных и практических занятий, а также оценочные средства, нацеленные на формирование у студентов компетенций (УК-1, УК-2), содержание которых, включая перечень планируемых результатов обучения, представлены в таблице 1.

В дальнейшем знания, полученные в ходе изучения представленной дисциплины, могут применяться в таких блоках дисциплин учебного плана как:

Блок 1. «Дисциплины» – обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений;

Блок 2. «Практика» – обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений;

Блок 3. «Государственная итоговая аттестация» – подготовка к процедуре защиты и защита выпускной квалификационной работы и факультативы.

Решение задач, связанных с достижением высокой степени эффективности освоения данной учебной дисциплины и формированием у студентов указанных компетенций, потребовало от ведущих преподавателей разработать тесты в качестве оценочных средств по разделам «Формирование отчетов» и «Создание презентаций». Тесты проводятся во время трех контрольных сроков. При проведении текущего тестового контроля используется сто балльная шкала: 100 - 65 баллов – тест считается успешно выполненным; 64 балла и ниже – тест оценивается неудовлетворительно и требуется повторное тестирование.

Формой итоговой отчетности является зачет. К зачету допускаются студенты, выполнившие семестровый план работы в полном объеме, а именно:

- полностью выполнен план работы на учебных занятиях в течение семестра;
- успешно выполнено тестирование по разделам «Формирование отчетов» и «Создание презентаций» в течение семестра;
- успешно выполнены итоговые тесты по разделам «Формирование отчетов» и «Создание презентаций» в конце семестра.

Результаты обучения по данной дисциплине определяются оценочными средствами, приведенными в таблице 2.

Следует отметить, что эффективность освоения данной дисциплины также обеспечивается созданной в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» электронной учебно-образовательной средой с использованием системы Moodle на сайте <http://moodle3.stu.ru> [6], где ведущими преподавателями кафедры «Графика» разработан курс, включающий официальные документы, рабочие программы дисциплины и методические материалы, необходимые для выполнения индивидуальных заданий по данной дис-

Таблица 1

Код компетенции	Наименование компетенции	Индикаторы достижения компетенции	Результаты обучения по дисциплине
УК-1	Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	УК-1.1 Выбор информационных ресурсов для поиска информации в соответствии с поставленной задачей	Знать: информационные ресурсы поиска информации Уметь: осуществлять поиск информации, обобщать, анализировать и воспринимать информацию, ставить цель и выбирать пути ее достижения Владеть: культурой мышления
УК-2	Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	УК-2.4 Выбор правовых и нормативно-технических документов, применяемых для решения заданий профессиональной деятельности	Знать: правовые и нормативно-технические документы научно-исследовательского обеспечения организационно-управленческой и коммуникационной деятельности Уметь: выбирать правовые и нормативотехнические документы, применяемые для решения заданий профессиональной деятельности Владеть: культурой мышления

Результаты обучения и оценочные средства дисциплины

Результаты обучения по дисциплине	Оценочные средства
Знать: информационные ресурсы поиска информации Уметь: осуществлять поиск информации, обобщать, анализировать и воспринимать информацию, ставить цель и выбирать пути ее достижения	Тесты 1, 2, 3 и итоговый тест из раздела «Формирование отчетов», зачет
Знать: правовые и нормативно-технические документы научно-исследовательского обеспечения организационно-управленческой и коммуникационной деятельности Уметь: выбирать правовые и нормативнотехнические документы, применяемые для решения заданий профессиональной деятельности	Тест 1, 2, 3 и итоговый тест из раздела «Создание презентаций», зачет
Владеть: культурой мышления	зачет

циплине [5]. Кроме того, в системе Moodle выложены тесты по двум разделам дисциплины, а также электронные версии ГОСТов и темы практических заданий в Excel, выполняемых в рамках раздела «Формирование отчетов». В вузовской системе Moodle также содержится перечень работ, выполняемых на практических занятиях по разделу «Создание презентаций» в MS PowerPoint и Publisher.

Следует отметить, что, начиная изучать дисциплину «Формирование отчетов и создание презентаций» на первом курсе, при подготовке к публичным выступлениям у студентов наблюдается развитие логического и аналитического мышления, формирование навыков последовательного и четкого распределения отчетных данных в презентации, что положительно отмечают преподаватели выпускающей кафедры. Положительные результаты внедрения с 2014 года данной дисциплины в образовательный процесс свидетельствуют об успешном опыте. Это подтверждается во время защиты выпускных квалификационных работ бакалаврами и отмечается в отчетах председателей ГАК.

В 2019 году дан старт 12-ти национальным проектам стратегического развития страны. Среди них национальный проект «Образование» ключевой целью, которого является обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, что в дальнейшем повысит показатель индекса человеческого развития России в мировом рейтинге [3, с.176]. В связи с этим в Новосибирской открытой образовательной сети опубликованы

цели регионального проекта по модернизации профессионального образования, включая разработку образовательных программ высшего и дополнительного образования с учетом потребностей заказчика [2]. Считаем, что содержание дисциплины «Формирование отчетов и создание презентаций» отвечает требованиям, связанными с владением средствами деловой и презентационной графики, поскольку зачастую они являются основой деловых совещаний, сопровождают публичные выступления и доклады, представляют перспективные или законченные проекты. Практический опыт показывает, что на различных конференциях и семинарах широко используются презентации, в которых отчет представлен в виде сводной таблицы, позволяющей детально проанализировать, комплексно изучить и обобщить данные.

В заключении следует отметить высокую значимость данной дисциплины в системе высшего образования в современных условиях, требующих формирования у студентов соответствующих компетенций. Считаем необходимым внедрение данной дисциплины в учебные планы как технических, так и гуманитарных направлений подготовки. Авторы статьи выражают готовность к сотрудничеству и оказанию методического, технологического содействия в организации теоретического и практического обучения студентов в подготовке, связанной с формированием отчетов и созданием презентаций на основе полученного опыта преподавания данной дисциплины в Сибирском государственном университете путей сообщения.

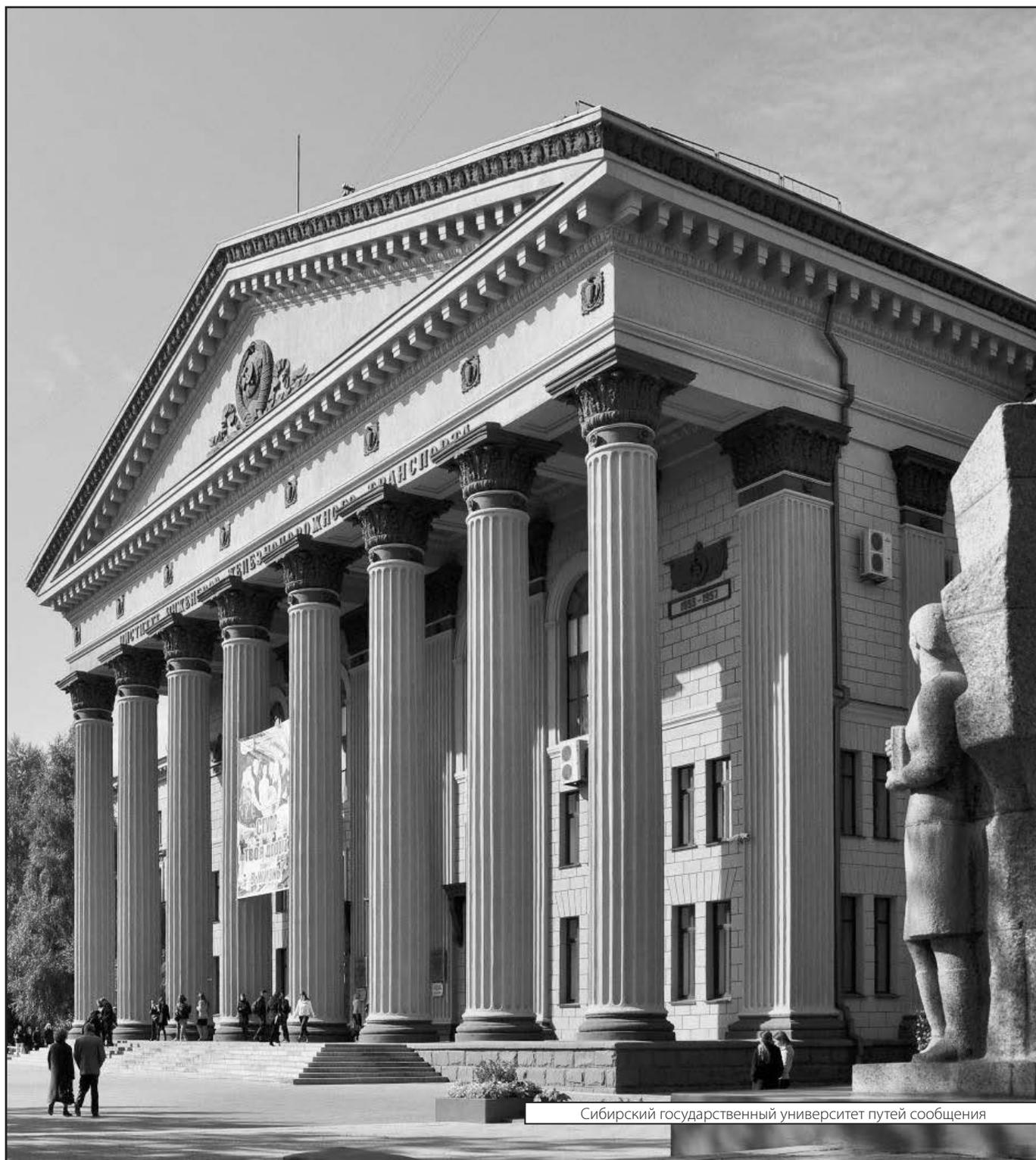
ЛИТЕРАТУРА

1. Болбат О.Б. Дисциплина «Формирование отчетов и создание презентаций»: опыт внедрения в учебный процесс // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Связь теории и практики научных исследований». 2016. С. 63-65.
2. Официальный сайт Национальный проект «Образование» <http://www.edu54.ru/projects/npe/182683/>
3. Хекало О.Ю. Критерии оценки уровня жизни и развития человека в мировом пространстве // Экономика и бизнес: теория и практика. 2019. № 7. С. 176-178.
4. Хекало О.Ю., Осипкова С.Е. проблемы и перспективы развития малого и среднего бизнеса в России // В сборнике: Проблемы развития предприятий: теория и практика Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. 2019. С. 237-241.

5. Болбат О.Б., Петухова А.В., Андриюшина Т.В. Электронное учебно-методическое сопровождение дисциплин // Образовательные технологии и общество. 2019. Т. 22. № 2. С. 78-84.
6. Электронный ресурс: <http://moodle3.stu.ru>

© Болбат Ольга Борисовна (olgab2203@gmail.com), Закирова Елена Сергеевна (zes.64@mail.ru),  
Хекало Ольга Юрьевна (new\_holga@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский государственный университет путей сообщения

## ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГРУПП НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ В ДИСЦИПЛИНЕ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМА «ДИСТАНЦИЯ-ПЕШЕХОДНАЯ»

**Вебер Эльвина Павловна**

Аспирант, Сургутский педагогический университет

Trainer\_2012@mail.ru

### THE SOFTWARE AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE GROUPS OF INITIAL TRAINING OF ATHLETES IN THE DISCIPLINE OF SPORTS TOURISM "DISTANCE- HIKING"

**E. Veber**

*Summary:* This article reveals the definition of sports tourism discipline «distance- hiking.» In the course of the study, the current educational programs of the sports tourism are reviewed, common features are identified and dynamic changes are identified that contribute to the development of this sport in a modern, dynamically developing society. The article also highlights the main sections of the training of athletes.

*Keywords:* sports tourism, training programs, stages of development of athletes, training process, development of competencies, "distance – hiking".

*Аннотация:* В данной статье раскрывается определение спортивного туризма дисциплины «дистанция-пешеходная». В ходе осуществляемого исследования рассмотрены имеющиеся в настоящее время программы образовательной области спортивного туризма, выявлены общие черты и определены динамические изменения, способствующие развитию данного вида спорта в современном динамично развивающемся обществе. Также в статье отмечены основные разделы подготовки спортсменов.

*Ключевые слова:* спортивный туризм, учебно-тренировочные программы, этапы развития спортсменов, тренировочный процесс, развитие компетенций, «дистанция-пешеходная».

#### Введение

**В** настоящее время дисциплина «Дистанция» в спортивном туризме получила стремительное развитие. Данный рост можно наглядно увидеть через анализ прироста общего количества занимающихся в последние годы. Сравнивая количество занимающихся в иных группах спортивного туризма. По представленным аналитическим данным в период с 2013 г. по 2019 г. прирост составил 24% к первоначальному показателю.

Рассмотрим особенности спортивного туризма дисциплины «Дистанция», как вид спорта, представляет собой индивидуальное или командное прохождение дистанции по пересеченной местности с выполнением заданий (технических этапов) по преодолению естественных или искусственных препятствий который находится между линиями старта и финиша и оценивается при помощи комплекса судейского оборудования. С включением спортивного туризма, как отдельного вида спорта в ЕВСК сложность дистанции для соревнований возросла настолько, что без целенаправленной круглогодичной подготовки невозможно не только достигнуть высоких результатов, но даже само прохождение дистанции [4].

На основании того, что группа дисциплин «Дистан-

ция» получила свое официальное оформление в 2008 г., исследований спортивной подготовки туристов в настоящее время немного, что сказывается на методическом обеспечении и развитии технологий обучения данной группы дисциплин. Имеющийся пробел играет значительную роль в необходимости более детального исследования и совершенствования процесса анализа теории и методики спортивной подготовки спортсменов.

Статистические данные показывают, что в период с 2013 года по настоящее время количество спортсменов, которые занимаются в группе дисциплин «Дистанция-пешеходная» значительно увеличилось. Проведенный анализ протоколов результатов массовых соревнований по спортивному туризму, которые были проведены в различных субъектах Российской Федерации, а также в соревнованиях федерального уровня, показывает, что численность спортсменов уровня «юниор» увеличилась достаточно существенно. При исследовании трех видов соревнований «Юный турист России», массовые соревнования по спортивному туризму «Гонка четырех» и Московский фестиваль детско-юношеского туризма – Открытый кубок города Москвы, указывают на то, что численность участников соревновательного процесса значительно увеличилась. Значимым аспектом развития группы спортивной дисциплины «Дистанция-пешеходная» становится зрелищный характер соревновательно-

го процесса, который предполагает приобщение большого количества представителей молодого поколения к активному образу жизни и спорту больших достижений.

Специфические особенности спортивного туризма через призму дисциплины «Дистанция-пешеходная» связаны с большим количеством наблюдателей, представителей судейских бригад, а также общей зрелищности этапов каждого проводимого соревновательного мероприятия [2].

Отсутствие необходимой информации по методическому обеспечению развития тренировочного процесса в группе дисциплин «Дистанция – пешеходная» не позволяет видеть перспективы развития вида спорта и соответствующим образом строить подготовку спортсменов-туристов. Так, в настоящее время нет однозначного понимания о необходимых объемах тренировочной нагрузки, соотношении различных видов подготовки в тренировочном процессе, ведущих физических качествах в структуре подготовленности спортсменов-туристов.

#### Цель исследования

Цель исследования – изучение программно-методического обеспечения, в группе дисциплин спортивного туризма основываясь на специализацию «Дистанция-пешеходная».

#### Задачи исследования

Проанализировать основные программы по спортивному туризму.

Изучить структуру содержания программ.

Определить ведущие разделы в содержании программ.

#### Методы исследования

В работе использованы анализ научно-методической литературы, анализ протоколов результатов соревнований, анализ и обобщение данных по программно-методическому обеспечению подготовки групп начальной подготовки спортсменов в дисциплине спортивного туризма «Дистанция-пешеходная», за период 2008 г. - 2020 г.

#### Обсуждение результатов

При осуществлении подготовки спортсменов в указанной группе необходимо применение системного, комплексного подхода, а также развитие многолетних традиций учебно-тренировочной деятельности как процесса, который ориентирован на получение высокой результативности основных показателей. Реализация

на практике структурных элементов программы подготовки спортивного туризма дисциплине способствует получению спортивных разрядов, званий и выполнению нормативов согласно показателям Единой всероссийской спортивной классификации (ЕВСК).

Инновационная направленность используемого программного обеспечения связана с возможностью построения непрерывного и комплексного учебно-тренировочного процесса в области развития и совершенствования показателей спортсменов – туристов [2].

Анализ содержательной части программно-методического обеспечения в области спортивного туризма позволяет обратить внимание на развитие трех направлений: основы туризма, спортивный туризм групп дисциплин – «Дистанции» и спортивное ориентирование. Они представляют собой значительную часть осуществления соревновательной деятельности через прохождение определенной спортивной дистанции.

В практике реализации программного обеспечения в спортивном туризме в настоящее время рекомендовано использовать современные методики по осуществлению физической подготовки, которые представляют собой комплексы упражнений, необходимые для комплексного развития и совершенствования специальной выносливости спортсменов [2]

На основании исследования программного материала, необходимо отметить, что осуществляемая подготовка к профессиональному самоопределению обучающихся должна быть обусловлена большим разнообразием используемых видов деятельности, которое изначально закладывается в программе «Спортивный туризм».

Рассмотрим варианты программ, которые адаптированы под конкретные образовательные спортивные организации, занимающиеся развитием спортсменов занимающихся группой дисциплины в спортивном туризме «Дистанция-пешеходная».

Программа спортивной подготовки для СДЮШОР включает в себя следующие составные элементы: нормативную часть программы, методическую часть учебной программы, календарно – тематическое планирование, этапы осуществления спортивной подготовки, осуществление врачебного и педагогического контроля, основы теоретической подготовки, особенности осуществления воспитательной работы и психологической подготовки, анализ восстановительных средств и комплекса осуществляемых мероприятий.

Отметим плюсы и минусы реализации данной программы:

— положительным фактором является системати-

зация ПВК (профессионально важных качеств) спортсменов – туристов, определение элементов учебно-тренировочного плана по дисциплине «Дистанция-пешеходная»;

- можно обратить внимание на то, что в данной программе не расписаны особенности, которые связаны с практикой подготовки спортсменов по уровням (начальный, средний, выше среднего и высокий);
- не указаны те профессиональные спортивные компетенции, которые необходимо вырабатывать при подготовке к спортивным соревнованиям дисциплины «Дистанция-пешеходная».

Рассмотрим индивидуальную рабочую программу для одаренных детей, составленную Ивановой Т.В., по дисциплине «Спортивный туризм дисциплина – Дистанция». Создание данной программы обусловлено тем, что имеющиеся типовые программы для объединений туристско-краеведческого направления рассчитаны на работу группами детей численностью 10-12 человек. Результат выступления команды зависит во многом от капитана. Подготовка ребенка к работе в качестве капитана – один из важнейших этапов роста спортивного мастерства.

Отметим положительные и отрицательные черты данной рабочей программы по спортивной дисциплине «Дистанция»:

- в данной программе подробно расписан учебно – тематический план по данной дисциплине (цель этапа, организация быта в полевых условиях, медицинский контроль и самоконтроль, осуществление технической и тактической подготовки спортсменов, планируемые результаты);
- данные составляющие элементы плана расписываются непосредственно к каждому из этапов осуществляемой деятельности;
- в программе указываются основные формы контроля, обеспечение реализации программы, предоставляются основные рекомендации для ее практической реализации;
- программа является не достаточно полной, в ней отсутствуют основные ЗУН (знания, умения и навыки для подготовки и развития спортсмена – туриста), не расписаны компетенции и их уровни по этапам подготовки, а также важно обратить внимание на то, что данная программа носит локальный характер;
- минусом является возраст занимающихся, программа рассчитана на 13 летний возраст, по регламенту с 8 лет уже дети могут участвовать в соревнованиях 1 класса дистанции, это говорит о том, что спортсменов нужно готовить к 8 годам.

Интерес вызывает также дополнительная общераз-

вивающая программа «Многогранный вид туризма». В данной программе отмечено то, что Привлекательность занятий спортивным туризмом состоит также и в разнообразии его видов. Туризм – это вид деятельности, включающий в себя серьезную физическую подготовку в зале и на свежем воздухе, теоретические занятия, специальные тренировки, сборы, соревнования на маршрутах (походы) и на дистанциях. Данная программа не ограничивает вид туризма (пешеходный, горный, лыжный, водный), а занятия, особенно на местности, проходят в соответствии с сезоном года. Во время подготовки к походам и соревнованиям для всех учащихся в обязательном порядке проходят занятия по основам оказания первой доврачебной помощи. Подготовка к спортивным дистанциям включает работу на различных естественных препятствиях (реки, скалы, обрывы и др.) на местности и в спортивном зале (искусственные объекты) со специальным оборудованием, как в команде, в связках, так и лично. Основной отличительной особенностью программы является включение в ее содержание досуговой деятельности. Исходя из основного направления образовательной работы программа предполагает участие школьников в различных видах соревнований по спортивному туризму, поэтому она разработана с учетом требований новых нормативных документов по спортивному туризму:

- разрядные требования, группа дисциплин «Дистанция» (утверждены приказом Минспорттуризма России от 08 апреля 2009 г., № 194);
- регламенты проведения соревнований по дисциплинам «Дистанция – лыжная», «Дистанция – горная», «Дистанция – комбинированная» (Москва, 2009);
- правила по спортивному туризму (утверждены Росспортом 22.07.13).
- регламент проведения спортивных соревнований по спортивному туризму (Дистанция – пешеходная, Дистанция – пешеходная – связка, Дистанция – пешеходная – группа) (Москва, 2014);
- методические рекомендации по организации и проведению туристских походов с обучающимися (Москва, 2015). Отличительной особенностью занятий и тренировок по подготовке к соревнованиям на Дистанциях является то, что отдельно изучаются вопросы технико-тактической подготовки видов: личной, командной короткой и командной длинной дистанций.

Положительной составляющей данной программы является то, что:

- усложнение материала из года в год осуществляется концентрическим способом (происходит возврат к тем же темам, но с более широким и углубленным изучением), с учетом индивидуальных способностей детей (физических, творческих, морально-волевых);

- цель программы представляет собой развитие физических и интеллектуальных способностей детей и подростков, воспитание морально-нравственных качеств гражданина России в процессе занятий спортивным туризмом.

### Выводы

При организации процесса обучения по дисциплине «Дистанция-пешеходная» спортсмены – туристы получают представления о специфике данной спортивной дисциплины, примеряя на себя возможность практического применения знаний, умений и компетенций.

Одним из существенно значимых аспектов обучения по образовательной области «спортивный туризм» является осуществление диагностических процедур (контрольные тренировки, занятия ОФП, медосмотры спортсменов), развития личностных качеств и основных показателей.

Целью программы «спортивный туризм» является создание условий для организации многолетнего процесса подготовки спортсменов-туристов при создании условий выполнения ими основных норм для получения высоких спортивных показателей, последующего присвоения на основании результативности спортивных разрядов и званий спортивной дисциплины – дистанция (вид спорта – туризм спортивный) Единой всероссийской спортивной классификации.

Программный материал образовательной области «спортивный туризм» имеет возможность для своего объединения в систему многолетней спортивной подготовки, что создает условия для получения качественного решения задач осуществления спортивной подготовки и результативности основных показателей при реализации комплекса процедур и действий на каждом этапе подготовки.

Необходимо отметить, что на этапе начальной подготовки спортсменов-туристов, должны быть выполнены следующие задачи осуществляемой деятельности:

- формирование устойчивого интереса к занятиям спортом через практику применения основных технологических, тактических и стратегических приемов;
- формирование достаточно широкого круга двигательных умений и навыков спортсменов - туристов;
- необходимость осуществления воспитательного процесса при развитии специальных способностей для максимально успешного овладения навыками спортивного туризма при практическом использовании основных особенностей вида дисциплин группы «Дистанция-пешеходная»;

- возможность для обучения основам техники с учётом особенностей вида дисциплин группы «Дистанция-пешеходная»;
- всестороннее гармоничное развитие физических качеств спортсменов - туристов;
- возможность для развития основных навыков, а также укрепление здоровья спортсменов;
- предоставление условий для осуществления выполнения основных норм на присвоение юношеских спортивных разрядов Единой всероссийской спортивной классификации [2].

В методических трудах А.М. Ларионова выделено большое количество разнообразных организационных форм организации педагогического процесса при осуществлении организации процесса обучения по дисциплине «Дистанция-пешеходная»: может быть организовано использование учебных, тренировочных и контрольных форм осуществляемой деятельности.

При этом должно быть организовано использование следующих форм занятий: теоретическое занятие, практическое занятие и спортивное соревнование. В качестве основных задач, которые необходимы для использования теоретических занятий выступает процесс ознакомления спортсменов с целью выполняемой ими деятельности, ее структурой.

Большую важность также имеет:

- организация процесса освоения знаний, умений, навыков;
- формирование у спортсменов представлений освоения знаний, умений, навыков;
- формирование представлений о целостном эффекте деятельности, а также об условиях, правилах, методах совершенствования при использовании различных форм занятий.

Практические, или тренировочные, занятия должны быть нацелены на решение задач формирования знаний, умений посредством освоения отдельных компонентов и осуществления их взаимосвязи в процессе деятельности, а также развития и совершенствования качеств и функционирования способностей всей системы, общей функциональной подготовленности и готовности к конкретной туристско-спортивной деятельности.

В ходе анализа программного обеспечения образовательной области «спортивный туризм» можно отметить преемственность этапов развития основных ЗУН и компетенций спортсмена – туриста. При этом применение осуществляемому по принципу от простого к сложному, при единстве используемых подходов, актуализации применения на практике тактики и стратегии развития указанной спортивной дисциплины [3].

Результатом осуществляемой педагогической работы тренерского состава спортивных школ и спортивных клубов должна становиться выстроенная единая педагогическая система, обеспечивающая преемственность задач, средств, методов, организационных форм подготовки всех возрастных групп при практике освоения дисциплины «Дистанция-пешеходная». Основным критерием эффективности многолетней подготовки при этом является получаемый наивысший спортивный результат, достигнутый в оптимальных возрастных границах.

Программа по образовательной области «спортивный туризм» при освоении спортивной дисциплины «Дистанция-пешеходная» включает в себя комплексные занятия, теоретические и практические занятия по технике туризма, тренировки по общефизической и специальной физической подготовке (ОФП и СФП) [4].

К общеразвивающим упражнениям при этом необходимо отнести различного рода упражнения, которые направлены на развитие и воспитание основных физических качеств, укрепление мышц и связок, совершенствование координационных способностей организма.

Занятия по ОФП в комплексе реализации программного обеспечения образовательной области «спортивный туризм» при освоении основных элементов спортивной дисциплины «Дистанция-пешеходная» должны быть направлены на комплексную тренировку всех групп мышц с обязательным включением кроссовой подготовки. Специальная физическая подготовка при этом должна быть обращена на развитие специфических физических качеств, необходимых в спортивном туризме: специальной выносливости, скоростной выносливости, силовой выносливости, силы, ловкости и быстроты. Теоретические занятия имеют определенную целевую направленность: вырабатывать у занимающихся умение использовать полученные знания на практике в условиях тренировочных занятий.

Занятия в рамках применения программного обеспечения образовательной области «спортивный туризм» при освоении основных элементов спортивной дисциплины «Дистанция-пешеходная» должны проводиться с использованием различных форм организации учебной деятельности (групповая, массовая, индивидуальная). Разные типы и формы занятий создают условия для развития познавательной активности, повышения интереса детей к обучению [3].

Рекомендуемые типы занятий: изучение новой информации, занятия по формированию новых умений, обобщение и систематизация изученного, практическое применение знаний, умений (закрепление), комбинированные занятия, контрольно- проверочные занятия, тестирование. Рекомендуемые формы занятий при ос-

воении основных элементов спортивной дисциплины «Дистанция-пешеходная»: учебные занятия в кабинете и учебно-тренировочные занятия на местности, занятия по ОФП и СФП в спортивном зале и на местности.

Согласно концепции подготовки в спортивном туризме дисциплина «Дистанция-пешеходная», которая была предложена для практической реализации в спортивных школах олимпийского резерва А.С. Подгорной, годичный цикл тренировки спортсменов туристов состоит из трех периодов: подготовительного, соревновательного и переходного [3].

При этом подготовительный период включает в себя: 2 этапа – обще-подготовительный и специально-подготовительный; 4 мезоцикла – втягивающий, базовый развивающий, базовый специально-подготовительный и предсоревновательный; 10–12 микроциклов. Соревновательный период включает в себя два соревновательных этапа и один промежуточный.

Переходный период должен включать в себя 2 основных этапа (переходный активный и переходный пассивный – отдых). В качестве основной, которая носить большую содержательность, стороны концепции периодизации спортивной тренировки является методология построения тренировочного процесса в микро, мезо и макроциклах.

Она должна быть выражена в определении объемов различных видов подготовки спортсменов - туристов (физической, технической, тактической и соревновательной) и их соотношении, в динамике осуществляемых тренировочных и соревновательных нагрузок различного характера и направленности, в направленности, в последовательности и имеющейся взаимосвязи отдельных звеньев тренировочного процесса, в динамике средств и используемых методов [6].

На основании использования концепции достаточно существенная часть объема суммарной (тренировочной и соревновательной) нагрузки должна быть отведена на физическую подготовку (50-80 %).

Организация процесса подготовки спортсменов - туристов в искусственных условиях должны быть небольшие по объему, однако, должны обладать достаточной интенсивностью, а также должны иметь направленность на то, чтобы повышать силовые, скоростно-силовые качества и специальную выносливость в условиях организации присутствия адекватной соревновательной деятельности, которая характеризуется применением круговой формы организации тренировки.

В условиях осуществления тренировочного процесса на естественном рельефе приоритет должен быть

отведен технико-тактической и соревновательной подготовке.

Специальная физическая подготовка должна быть осуществлена в единстве с технико-тактической, при наличии общего акцента на развитие скоростных, скоростно-силовых качеств и скоростной выносливости.

В данной связи на этапе технико-тактической подготовки заметно может быть изменена динамика нагрузок. Небольшое снижение аэробной и значительное увеличение анаэробно-лактатной нагрузки является характерным для этапа специальной подготовки.

Большое количество различных специалистов и тренеров придает существенную значимость организации и непосредственному осуществлению соревнователь-

ной подготовки в виде учебно-тренировочных, контрольных внутригрупповых соревнований, в которых помимо решения задач тактической подготовки осуществляется повышение специальной физической подготовки.

Таким образом, используемая программа образовательной области «спортивный туризм» предназначена для тренеров-преподавателей и педагогов дополнительного образования спортивных секций и объединений по спортивному туризму учреждений дополнительного образования.

Различные климатические условия и наличие материальной базы могут служить основанием для корректировки рекомендуемой программы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова, Г.Н. Программа комплексной подготовки по спортивному туризму [Текст] / Г.Н. Егорова. – Новокузнецк: ДЮЦ «Орион», 2018. – 27 с.
2. Кропачев, В.А. Программа комплексной туристской подготовки ДЮЦ «Орион» Центрального района г. Новокузнецка. [Текст] / В.А. Кропачев. – Новокузнецк, ДЮЦ «Орион», 2015 г. - 32 с.
3. Маслов, А.Г. Программа для системы дополнительного образования детей «Юные инструктора туризма» [Текст] / А.Г. Маслов. - М. : ЦДЮТур, 2018. - 55с.
4. Минхаиров, Ф.Ф. Турист на дистанции. В помощь начинающему тренеру [Текст] / Ф.Ф. Минхаиров. – Казань: РИЦ Школа, 2014 – 148с.
5. Образовательная программа «Спортивный туризм. Дисциплина – дистанция пешеходная»//Федоров А.Е.//Согласовано с Методическим советом ГБОУ «СПб – ГДТЮ», 2013 г.
6. Примерные требования к программам дополнительного образования детей. [Текст] / Приложение к письму Минобрнауки России // Дополнительное образование. - 2007. - №3. - С. 5-7.
7. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Книга 1, 2 [Текст] / И.П. Подласый. – Изд-во: ВЛАДОС, 2016. – 576 с.
8. «Содержание, структура и оформление программ дополнительного образования детей» [Текст] / Приложение к письму Минобрнауки России от 11.12.06 №06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» // Нормативные документы образовательного учреждения. - 2008. - №3. - С.39-42.
9. Федерация спортивного туризма России Санкт-Петербурга – сайт [rfstspb.ru](http://rfstspb.ru)
10. Федерация спортивного туризма России Санкт-Петербурга / В контакте – <https://vk.com/club106554>

© Вебер Эльвина Павловна (Trainer\_2012@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## БЕСПЕРЕВОДНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

**Даниелян Мери Георгиевна**

к.филол.н., доцент, Национальный исследовательский  
Московский Государственный Строительный институт  
daniel\_mg@list.ru

### NON-TRANSLATED READING AS A MEAN OF ENRICHING THE SPEECH OF FOREIGN STUDENTS

**M. Danielyan**

*Summary:* The article is devoted to the development of speech and the formation of speech skills and abilities of foreign students when teaching Russian as a foreign language in a technical University.

The article presents examples of tasks that expand the vocabulary of foreign students. The principles of search, introductory and learning reading are considered.

The article provides examples of lexical, grammatical and syntactic exercises aimed at developing speech skills such as speaking and writing.

The described task models will help foreign students to navigate better in the structure of scientific texts. The use of a set of such tasks is aimed at developing the skills of using special literature in professional activities.

*Keywords:* professional vocabulary, pre-text tasks, learning reading, scientific style of speech, professionally oriented texts.

*Аннотация:* Статья посвящена вопросу развития речи и формирования речевых навыков и умений студентов-иностранцев при обучении русскому языку как иностранному в техническом вузе.

В статье представлены примеры заданий, расширяющих словарный запас студентов-иностранцев. Рассматриваются принципы поискового, ознакомительного и изучающего чтения.

В статье даны примеры лексических, грамматических и синтаксических упражнений, направленных на развитие таких речевых навыков, как говорение и письмо. Описанные модели заданий помогут студентам-иностранцам лучше ориентироваться в структуре научных текстов. Использование комплекса подобных заданий направлено на развитие умений и навыков использования специальной литературы в профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная лексика, предтекстовые задания, изучающее чтение, научный стиль речи, профессионально ориентированные тексты.

**В**опросы развития речи, формирования речевых навыков и умений находятся в центре внимания современной методики преподавания русского языка как иностранного.

Изучение профессионально ориентированных текстов занимает большое место в преподавании русского языка на первом курсе студентам-иностранцам технических вузов. Такая работа помогает будущим инженерам овладеть языком специальности и научным стилем речи в целом. Основную трудность при этом представляет приобретение навыков усвоения технической терминологии и специальной лексики. Для облегчения этого процесса необходимо регулярно заниматься на практических занятиях изучающим чтением научных и научно-популярных текстов, выполнять упражнения, содержащие профессиональную лексику.

На подготовительном факультете с иностранными учащимися проводится работа по усвоению специальной терминологии, но эта работа носит в основном познавательный, информативный характер.

В первом семестре иностранцы-первокурсники проходят корректировочный курс грамматики русского языка, состоящий из двух разделов: морфологии и синтаксиса. В морфологической части представлены темы, вызывающие наибольшее затруднения: образование и употребле-

ние причастий и деепричастий. Морфологический раздел включает в себя систему упражнений, построенных на профессионально ориентированной лексике. Задачей преподавателя на этом этапе обучения является активизация специальной лексики студентов-иностранцев, применение слов-терминов в профессиональном общении. Для усвоения и запоминания профессиональной лексики на практических занятиях по русскому языку особое внимание уделяется изучающему чтению литературы по специальности. Для контроля усвоения слов-терминов используются задания, в которых пропуски должны быть заполнены соответствующими словами-терминами.

Вся эта работа направлена на снятие лексико-грамматических трудностей, так как студенты-иностранцы на лекционных занятиях понимают лишь половину того, что объясняет преподаватель-предметник. И происходит это не только из-за темпа речи лектора. Иностранные студенты затрудняются и при устных ответах на семинарах и экзаменах, так как они не владеют тем объемом лексических единиц, необходимых для полноценного монологического высказывания.

Целесообразно использовать на практических занятиях и словообразовательные упражнения. Знание и употребление словообразовательных суффиксов, образование с их помощью отглагольных имен существительных расширяют словарный запас студентов-иностранцев.

Синтаксический раздел корректировочного курса состоит из комплекса упражнений, направленных на анализ простого и сложного предложений, а также на порядок слов, используемый в научном стиле речи. Студентам объясняется принцип определения грамматической основы предложения, как с помощью вопросов выявить группы подлежащего и сказуемого или его именной части, а также группы дополнения. Для наглядности разбираются слова и словосочетания в предложениях, определяя их синтаксическую роль в предложении.

Практические занятия во втором семестре направлены на работу с текстом профессиональной направленности, а именно, научить студентов-иностранцев технических вузов читать и понимать литературу по специальности на русском языке без использования словаря. Предлагаемые тексты могут быть взяты не только из учебных пособий, но и из профессиональных журналов, а также может быть привлечена научно-популярная литература. Изучающее чтение без применения перевода направлена на усвоение, запоминание и применение профессиональной лексики в учебно-профессиональной сфере общения студентов-иностранцев, а также на умение строить монологические неподготовленные высказывания на профессиональные темы.

Используя на практических занятиях перевод текстов на родной язык учащихся, с одной стороны позволяет лучше понять содержание прочитанного, а с другой – мешает усвоению лексического и грамматического материала.

При работе с научными текстами необходимо не только обращать внимание на то, как студенты-иностранцы узнают слова в тексте, запомнили их значение, но и как они владеют этой лексикой, и как они используют ее в речи. Поэтому так важно на практических занятиях применять лексические упражнения, направленные на активизацию изучаемых слов, чтобы пассивный лексический запас перешел в активный. Для этого студенты не только пересказывают отдельный фрагмент текста, но и обсуждают его, высказывают свою точку зрения на проблему. Эта работа также позволяет студентам-иностранцам лучше усвоить новые лексические единицы и грамматические конструкции научного стиля речи.

Отечественные методисты выделяют 3 вида чтения: поисковое, ознакомительное и изучающее. При поисковом чтении студент должен выяснить для себя, содержит ли данный текст нужную ему информацию или нет, определить, какие основные вопросы в нем рассматриваются. При таком виде чтения важно и понимание заголовков, подзаголовков, а также внешняя структура текста. Поисковое чтение предполагает ускоренный темп, так как читающий должен охватить целые абзацы, а не читать слово за словом, и при этом не использовать перевод для понимания прочитанного.

Ознакомительное чтение предполагает умение быстро уловить фрагмент текста, содержащий главную информацию. Этот вид чтения часто вызывает затруднения у студентов-иностранцев, т.к. недостаточное владение языком не позволяет им отличить главную информацию от второстепенной. Поэтому перед ознакомительным чтением преподаватель задает несколько вопросов, как бы вводя учащихся в тему.

Под изучающим чтением подразумевается полное понимание и осмысление текста. Студентам должны выявлять главную и второстепенную информацию, отвечать на вопросы по тексту, уметь дополнить высказывание, используя информацию из текста. Конечно, в тексте есть и незнакомые им слова, тогда приходит на помощь языковая догадка. На первом курсе принципы изучающего чтения используются больше всего.

Так как практические занятия в первом семестре в большей степени направлены на повторение трудных случаев русской грамматики и на усвоение профессиональной лексики и терминологии, студентам-иностранцам нетрудно определить синтаксические единицы, членить сложное предложение, понимать значение сложных слов и способы их образования. Но вместе с тем иностранные студенты при чтении научной литературы часто ошибаются, определяя грамматические формы, что ведет к неправильному пониманию предложения. Разбирая предложения, студенты-иностранцы легко определяют сказуемое, выраженное глаголом, так как этот член предложения, как правило, четко выражен. Верное определение субъекта и предиката способствует общему пониманию предложения. Нередко при разборе простого предложения студенты ошибочно принимают существительное, стоящее в косвенном падеже за субъект, а существительное в именительном падеже – за объект, что приводит к непониманию целого высказывания. Например: *Путь к повышению прочности бетона лежит через дробление материалов на мельчайшие частицы. Железобетонные конструкции способны принимать разные конструктивные и архитектурные формы.* Студенты ошибочно принимают словосочетание *мельчайшие частицы, конструктивные и архитектурные формы* как субъект предложения, а слово *путь*, железобетонные конструкции выделяют как объект. При разборе ошибок преподаватель напоминает, что субъектом предложения, как правило, является только существительное, стоящее в именительном падеже.

Проводя работу над отдельным предложением текста, студенты должны уметь не только определять главные и второстепенные члены предложения, но и уметь задавать вопросы от главных слов к зависимым, определять, к какому слову относится причастный оборот, трансформировать простое предложение с причастиями в сложное.

При синтаксическом анализе обращается внимание студентов на порядок слов в предложении. Если после существительного стоит другое существительное, то, как

правило, оно должно быть в форме родительного падежа, например: *техника возведения высотных зданий; применение бетона; использование системы перекрестного вентилирования*. Если студент ошибается в определении рода существительного, то слово записывается в именительном падеже, потом составляются словосочетания, используя падежные формы. Если же студент не знает значение предлога, то сначала объясняется значение глагола, далее записываются словосочетания, указывая глагольное управление, затем находится субъект, и только потом разъясняется целое высказывание.

Если существительное употреблено с предлогом, то объясняется значение предлога, выясняется, зависит ли предлог от глагола или от существительного, т.е. еще раз объясняется глагольное и именное управление. Например: *для возведения стен использовали кирпич из керамики; элементы входят в конструкцию зданий; поток воздуха циркулирует между стеной и облицовкой*.

Подробный синтаксический анализ проводится только в тех случаях, когда непонятна структура предложения, если же предложение понимается с первого прочтения, то анализ не нужен.

Беспереvodному чтению предшествуют предтекстовые и притекстовые задания, включающие в себя работу с лексикой, представленной в тексте, а также упражнения на управление, согласование, осмысление незнакомых слов с помощью смысловой догадки, сравнений, сопоставлений по аналогии, образование сложных слов. Заранее составленные вопросы способствуют пониманию текста.

Предъявляя профессионально ориентированный текст, преподаватель должен быть уверен, что студентам-иностранцам понятна значительная часть лексики. Языковая догадка при беспереvodном изучающем чтении очень важна, но она не является навыком, формирующимся автоматически. Студентами-иностранцами без труда узнаются иноязычные слова, например: *интерьер, конструкции, габариты, деталь, изоляция*, но это нельзя считать языковой догадкой. На практических занятиях языковой догадке уделяется большое внимание.

При первом прочтении нового текста по специальности студентам предлагается перевести часть текста, которая, по мнению преподавателя, может представить затруднения. Как правило, в этой части текста содержится главная информация. Разбирая данный фрагмент текста, преподавателем предлагается несколько заданий, направленных на снятие лексико-грамматических трудностей. Это могут быть грамматические задания на определение начальной формы слова, глагольное управление, трансформацию простых предложений с причастиями в сложные, а также лексические: нахождение синонимов или антонимов, перефразирование высказывания. Студенты-иностранцы, работая с профессиональными текстами, испытывают большие трудности, так как их лексический запас не позволяет им читать без словаря. Как показывает практика, лексический запас студентов различен и недостаточен для чтения неадаптированной профессиональной литературы. Именно здесь на помощь студентам приходит языковая догадка.

Проверить понимание прочитанного текста помогают вопросы, относящиеся не только к главной информации, но и к второстепенной. Например: *что вы узнали из текста о ...? как автор определяет свое отношение к поставленной проблеме? в какой связи и тексте говорится об этой проблеме?* Можно задавать и вопросы, ответы на которые в тексте не содержится.

После всех заданий, направленных на понимание текста, студенты приступают к составлению плана. Студентам-иностранцам, умеющим вычленять основную мысль в каждом абзаце, выделять основную и второстепенную информацию, бывает легче запомнить и воспроизвести текст.

Принципы изучающего беспереvodного чтения направлены на обучение построения собственного высказывания на основе прочитанного научного текста.

Практические занятия в аудитории и домашнее чтение помогут студентам-иностранцам лучше понимать литературу по направлению подготовки. Принципы изучающего чтения помогут закрепить грамматические конструкции, используемые в научном стиле речи, а также способствуют лучшему пониманию литературы по специальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс» М: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
2. С.К. Фоломкина. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. стр. 3-12. / Иностранные языки в высшей школе. Выпуск 6. Изд-во «Высшая школа» Москва 1971, с. 175
3. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам / Воронеж : ВГПИ, 1975. - 283 с.;
4. Акишина А.А. Каган О.Е. Учимся учить / 7-е изд. –М.: Русский язык. Курсы, 2010 -256с.

© Даниелян Мери Георгиевна (daniel\_mg@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СТРАТЕГИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ VUCA

**Иванова Лариса Владимировна,**

*К.и.н., доцент, Дальневосточный Государственный  
Университет Путей Сообщения  
professor.larisa.ivanova@gmail.com*

### DIGITAL STRATEGIES OF UNIVERSITY POLY CULTURAL ENVIRONMENT UNDER VUCA

**L. Ivanova**

*Summary:* The article provides analytical data on studies of the digitalization problem of the multicultural environment of the university, identifies its problem fields and the main challenges in the VUCA environment. The author offers a priority digitalization strategy for the multicultural environment of the university, which consists in developing its conceptual framework based on a comprehensive analysis of its structure and filling according to the criterion of homogeneity / heterogeneity and implementing a set of methods and algorithms for the dynamic adaptation of the multicultural environment of the university to the individual characteristics of students through its digitalization. The article also describes the possible options for implementing this strategy.

*Keywords:* environment, multicultural environment, multicultural environment of the university, digitalization, digitalization of the multicultural environment of the university, VUCA.

*Аннотация:* В статье приводятся аналитические данные по исследованиям проблемы цифровизации поликультурной среды вуза, определяются ее проблемные поля и основные вызовы в условиях VUCA. Автор предлагает приоритетную стратегию цифровизации поликультурной среды вуза, заключающуюся в разработке ее концептуальных основ на основе проведения всестороннего анализа ее структуры и наполнения по критерию гомогенности / гетерогенности и реализации комплекса методов и алгоритмов динамической адаптации поликультурной среды вуза под индивидуальные особенности студентов путем ее цифровизации. В статье также описываются возможные варианты реализации данной стратегии.

*Ключевые слова:* среда, поликультурная среда, поликультурная среда вуза, цифровизация, цифровизация поликультурной среды вуза, VUCA.

Основными вызовами современности по отношению к системе высшего образования являются требования к ее инновационному научному и образовательному потенциалу, значимости высшего образования для прогрессивного развития страны и ее высоким позициям на международном уровне. Система образования, как никакая другая общественная или социальная система, рефлектирует все социально-политические и экономические изменения, происходящие в обществе, поскольку именно от качества подготовки будущих специалистов зависит ее будущее, в том числе формат ее существования на мировой арене.

Основные тенденции модификации современной образовательной среды детерминированы среди прочих факторов интеграционными процессами, которые являются источником кардинальных изменений в современном мире и активно влияют на систему высшего образования. Формируется открытое мировое пространство, выражающееся в гармонизации образовательных стандартов в разных странах мира. Важный сегмент в данном процессе занимает трансформация форм и методов образовательной деятельности с учетом внедрения инновационных цифровых технологий и персонализации образовательных услуг [5]. Понятие VUCA, по мнению многих исследователей, наиболее точно описывает всю

сложность ситуации в развивающейся и динамичной среде, в которой находится глобальное высшее образование на сегодняшний день [2; 6].

Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется стремительно развертывающейся диверсификацией высшего образования, которая повышает востребованность выработки общих целей. Важное значение имеют при этом процесс глобализации профессий и усиление спроса на выпускников вузов, подготовленных к деятельности в мультикультурной среде и транснациональных корпорациях. Профессионально ориентированное высшее образование рассматривают в связи с этим с точки зрения практики профессии и академической мобильности будущих специалистов в поликультурном и полиязычном мире.

VUCA детерминирует хаотичную, турбулентную и быстро меняющуюся образовательную среду, которая является новой нормой в глобальном высшем образовании и требует от вузов прогнозирования, адаптации и быстрой реакции на изменения путем создания эффективных стратегий и практик образовательной деятельности.

Научный дискурс современных исследований инте-

ресующего нас направления может быть условно представлен в следующих сегментах:

1 сегмент - исследования, посвященные поликультурной среде.

А.Л. Арефьев, Ю.В. Ломакина, И.В. Слесаренко, Ф.Э. Шереги и др. в своих исследованиях описывают содержательно-смысловое и функциональное наполнение поликультурной среды вуза и доказывают важную роль иностранного языка, который в случае использования в научно-образовательной среде отдельного вуза среди российских и зарубежных преподавателей, ученых и студентов является ключевым фактором формирования уникальной системы - поликультурной языковой среды, способствующей решению многих задач - превращению университета в центр международного образования и академических обменов.

2 сегмент - исследования, посвященные цифровизации образовательной деятельности вуза.

В работах Й. Виссемы, С.Г. Евсюкова [3], В.С. Ефимова [4], Т.В. Никулиной [7], Е.Б. Стариченко, Е.В. Устюжаниной и др. определяется понятие «цифровизация», а также описывается специфика процесса цифровизации образовательной деятельности вуза, в частности указывается, что цифровые технологии позиционируются не только как инструмент, но и как среда существования, которая открывает новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты и т.п.

3 сегмент - исследования, посвященные цифровизации поликультурной среды вуза. Исследования данного направления посвящены разработке проблем, касающихся: 1) перевода имеющихся учебных материалов, в том числе лекций, презентаций, учебников, заданий для самостоятельной работы и инструментов контроля знаний, в электронную среду (Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко [7] и др.); 2) формирования интерактивной электронной среды взаимодействия педагога и обучающихся, в том числе создание электронных кабинетов преподавателей, проведение вебинаров, дискуссионных форумов и т.п. (Ю.И. Богатырева, М.Н. Лазарева, А.В. Якушин и др.); 3) создания новых типов учебных инструментов: электронных учебников, электронных задачников, видеолекций, квестов, компьютерных игр (А.В. Андреев, Т.В. Захарова, М.Н. Яковлева и др.); 4) создания принципиально новых форм обучения за счет использования возможностей электронной среды - расширения спектра образной передачи информации, моделирования различных ситуаций в ходе проведения ролевых игр, имитации состязательных игр и т.д. (О.И. Ребрин, Е.С. Фурсова, О.В. Штеймарк [8] и др.).

Анализ данных исследований доказывает, что особое значение имеет на современном этапе развития общества с учетом условий VUCA необходимость оптимизации образовательной деятельности вуза в аспекте реструктуризации его поликультурной среды и ее цифровизации, что включает в себя анализ специфики ее наполнения и функционирования, выделение проблемных полей и поиск и внедрение инновационных цифровых технологий с целью эффективной персонификации образовательного процесса, т.е. разработка соответствующих стратегий [1, с. 8].

Стратегии цифровизации поликультурной среды вуза, рассматриваемой как обстоятельства реализации образовательного процесса, в котором участвуют представители разных лингвокультур, должны разрабатываться с учетом специфики VUCA и основных вызовов, связанных с:

- в основном стихийным характером функционирования поликультурной среды вуза, связанным с отсутствием системного учета особенностей индивидуально-личностных и культурных характеристик студентов - иностранных граждан и студентов, владеющих несколькими иностранными языками или изучающих их;
- не в полной мере реализованными возможностями использования цифровых технологий и онлайн-курсов для обучения студентов в поликультурной среде вуза;
- недостаточным уровнем реализации возможностей виртуальной академической мобильности студентов в процессе изучения вузовских дисциплин.

Одной из приоритетных **стратегий** цифровизации поликультурной среды вуза в условиях VUCA является, на наш взгляд, разработка ее концептуальных основ на основе проведения всестороннего анализа ее структуры и наполнения по критерию гомогенности / гетерогенности и реализации комплекса методов и алгоритмов динамической адаптации поликультурной среды вуза под индивидуальные особенности студентов путем ее цифровизации.

Основными вариантами реализации данной стратегии являются следующие:

- системный учет особенностей индивидуально-личностных и культурных характеристик студентов - иностранных граждан и студентов, владеющих несколькими иностранными языками или изучающих их;
- анализ специфики поликультурной среды вуза и основных факторов, оказывающих негативное влияние на качество образовательного процесса в данной среде;
- выявление эффективных методов динамической

адаптации поликультурной среды вуза под индивидуальные особенности студентов путем ее цифровизации;

- систематизация электронного образовательного контента с учетом специфики поликультурной среды вуза;
- использование онлайн-технологий и тьюторской поддержки студентов в процессе преподавания иностранных языков и культур;
- цифровизация поликультурной среды вуза для обеспечения виртуальной академической мобильности студентов.

Возможными стратегиями также могут быть следующие:

1. описание основных тенденций развития полилингвального и поликультурного образования средствами мультязыковой среды обучения и интерактивных форм обучения;
2. разработка комплекса методов и алгоритмов динамической адаптации поликультурной среды вуза под индивидуальные особенности студентов путем ее цифровизации;
3. создание прогностической модели дистрибуции и систематизации электронного образовательного контента с учетом специфики поликультурной среды вуза;
4. разработка и комплексное описание оптималь-

ных моделей использования онлайн-технологий и тьюторской поддержки студентов в процессе преподавания иностранных языков и культур;

5. описание возможностей цифровизации поликультурной среды вуза для обеспечения виртуальной академической мобильности студентов и построения индивидуальной траектории обучения с целью его персонификации;
6. разработка модели «смешанного обучения» (blended learning) с использованием онлайн-технологий в процессе поликультурного и полиязычного образования студентов;
7. разработка программ виртуальной академической мобильности студентов;
8. разработка проекта единой кластерной модели методического обеспечения цифровизации поликультурной среды вуза.

Итак, полисегментарное моделирование процесса цифровизации поликультурной среды вуза в условиях VUCA предполагает, в первую очередь, разработку флагманской стратегии и подстратегий, связанных с разработкой ее концептуальных основ на основе проведения всестороннего анализа ее структуры и наполнения и реализацией комплекса методов и алгоритмов динамической адаптации поликультурной среды вуза под индивидуальные особенности студентов путем ее цифровизации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арчакова С.Ю. Управление инновационной средой в условиях цифровой экономики : автореферат дис. ... кандидата экономических наук : 08.00.05 / Арчакова Светлана Юрьевна; [Место защиты: Воронеж. гос. техн. ун-т]. - Воронеж, 2019. - 23 с.
2. Глобальное высшее образование в мире VUCA: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://doi.org/10.20849/jed.v3i2.613> (дата обращения: 25.03.2020).
3. Евсюков С.Г., Устюжанина Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2018. - 1 (97). - С. 3-12.
4. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд. Университетское управление: практика и анализ. 2018;22(4):52-67. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.04.040> (дата обращения: 25.03.2020).
5. Кудинов В.А. Построение информационной образовательной среды вуза на основе технологий управления знаниями: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / В. А. Кудинов. - М., 2010. - 519 с.
6. Мир VUCA и подходы выживания в нем [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://becmology.ru/blog/management/vuca.htm> (дата обращения: 25.03.2020).
7. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России, 2018. - № 8. - С. 107-113.
8. Штеймарк О.В. Повышение качества знаний студентов педагогического вуза средствами цифровых образовательных ресурсов: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Штеймарк Ольга Валентиновна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2011. - 178 с.

© Иванова Лариса Владимировна (professor.larisa.ivanova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ)

**Кияшко Елена Юрьевна,**

Преподаватель, Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Ванинский межотраслевой колледж»  
k.elena14@bk.ru

### BASIC DIRECTIONS OF CORRECTION-DEVELOPING ACTIVITIES AT PRESCHOOL INSTITUTION (ON THE EXAMPLE OF SPEECH DEVELOPMENT)

**E. Kiyashko**

*Summary:* The article actualizes the problems of correctional and developmental activities in the field of speech development of preschool children. The author approaches the consideration of this problem from the standpoint of determining the stages of the implementation of correctional development work that determine the spectrum of its main directions. The article highlights the stages, the main directions of correctional and developmental activities in the field of speech development, their characteristics are given.

*Keywords:* preschoolers, correctional and developmental activities, development of speech, main directions, stages of work.

*Аннотация:* В статье актуализируется проблематика коррекционно-развивающей деятельности в сфере развития речи детей дошкольного возраста. Автор подходит к рассмотрению данной проблемы с позиций определения этапов осуществления коррекционно-развивающей работы, определяющих спектр основных ее направлений. В статье выделены этапы, основные направления коррекционно-развивающей деятельности в сфере развития речи, дана их характеристика.

*Ключевые слова:* дошкольники, коррекционно-развивающая деятельность, развитие речи, основные направления, этапы работы.

В условиях современных реалий развития дошкольного образования проблематика разработки основных направлений проектирования коррекционно-развивающей деятельности (особенно в сфере развития речи), а также комплексных систем психолого-педагогического сопровождения детей является крайне насущной. Современный этап социального развития и социализации детей характеризуется стремительным ростом количества дошкольников, имеющих как существенные признаки общего недоразвития речи, так и общие нарушения в развитии [2; 3].

Увеличение количества дошкольников с речевыми нарушениями объясняется сегодня многими социальными факторами, среди которых ухудшение экологической обстановки, дестабилизационные влияния среды первичной и последующей социализации, осложнения здоровья, вызванные факторами медицинского обслуживания и др. [3].

Все это обуславливает возникающие проблемы в развитии речи детей, формировании их мышления и дальнейшей положительной социализации и личностной самореализации в социуме.

Актуальность данной проблемы определяет необходимость разработки основных направлений коррекционно-

развивающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях, основными аспектами которой является развитие речи дошкольника, установление эмоционально-смысловой связи с ребенком на любом этапе коррекционно-развивающей деятельности с целью обеспечения достижения включенности ребенка в социальную реальность, продуктивную коммуникацию и конструктивное осознание происходящего на основе понимания и эффективного продуцирования ребенком речи [1; 4].

В процессе реализации основных направлений коррекционно-развивающей деятельности были выделены предпроектный этап, этап планирования, этап непосредственной разработки основных направлений коррекционно-развивающей деятельности, а также реализационный и рефлексивный этапы.

В рамках предпроектного этапа осуществлялись такие направления деятельности как диагностика речевого развития, а также общей динамики развития ребенка. Помимо этого, определялись цели и задачи коррекционно-развивающей деятельности в рамках развития речи (например, установление положительного контакта с ребенком, анализ слухового внимания, диагностика фонематического и речевого слуха, а также навыков коммуникации в социальной среде и др.). В контексте реализа-

ции направлений данного этапа следует также выделить и такие как выявление нарушений речи, оценка степени сформированности коммуникативной речевой функции в рамках образовательных потребностей дошкольника.

Специфика этапа планирования и разработки ориентирована на ряд важнейших составляющих, которые должны быть учтены в процессе коррекционно-развивающей деятельности по развитию речи. Среди таких составляющих нужно отметить нарушения взаимной коммуникации, повторяемый спектр поведенческих стереотипов, состояние интересов дошкольника (ограниченность, наличие мотивации и т.п.).

На этапе реализации основные направления коррекционно-развивающей деятельности по развитию речи уже должны быть четко определены. К направлениям, которые необходимо реализовывать, относят следующие:

- направление диагностической работы (о котором мы уже упоминали выше); в рамках данного направления осуществляется, как правило, комплексная диагностика и наиболее тщательное исследование состояния речевой функции дошкольника, т.е. подробное изучение речевой сферы ребенка; помимо этого, в рамках данного направления должно быть осуществлено соотнесение результатов диагностики и достижение того образовательного уровня, который необходимо достигнуть ребенку для последующей положительной социализации и эффективной образовательной деятельности;
- направление непосредственного осуществления коррекционно-развивающей работы, в рамках которого необходимым является осуществление персонального комплексного психолого-педагогического сопровождения и коррекции (от постановки и автоматизации отдельных звуков, артикуляционных и дыхательных упражнений до формирования и увеличения активного словарного запаса, овладения различными вариантами языковой кодификации в процессе различных видов образовательной деятельности и полноценного запоминания информации с целью ее последующей передачи в речи структурированно и соответствующе эмоционально и т.д.); в данном направлении реализуются все виды и формы занятий по развитию речи (коррекционно-логопедические занятия, занятия, включающие развитие форм общения дошкольника с формированием

общих навыков речевого взаимодействия, разноаспектное развитие речевой сферы, формирование коммуникативной компетенции ребенка и пр.); в рамках данного направления развитие речи ребенка осуществляется через все возможные сферы деятельности в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ): игровая, трудовая, познавательная, непосредственно коммуникативная и т.д.;

- направление консультативной работы в коррекционно-развивающей деятельности, отражающее формирование единой стратегии и подхода всех специалистов, с которым взаимодействует дошкольник; получение и чет рекомендаций специалистов на различных этапах освоения и совершенствования ребенком речевой функции формирует спектр обоснованных рекомендаций, которые необходимо использовать в социальном окружении ребенка (родители, бабушки и дедушки, воспитатели, врачи-специалисты, учителя-предметники (например, преподаватель физической культуры в ДОУ), родственники и др.) для успешного решения задач речевого развития; разработка единых образовательных рекомендаций и единый подход к их выполнению являются одним из важнейших условий успешного развития речевой и коммуникативной функции ребенка;
- направление информационно-просветительской работы в коррекционно-развивающей деятельности; в контексте данного вида деятельности осуществляется информационная поддержка всех участников образовательных и коррекционно-развивающих отношений в ДОУ (детей, родителей, специалистов, педагогических работников и т.д.).

Специфика рефлексивного этапа в развитии речи дошкольников заключается в анализе полученных результатов и соотнесении их в поставленными прежде задачами.

Таким образом, коррекционно-развивающая деятельность, направленная на развитие речи дошкольников, представляет собой разнообразный спектр диагностической, аналитической и коррекционной, функционально-развивающей и сопровождающей деятельности, сущность которого отражена в концепции единого взаимодействия всех участников образовательных отношений для достижения поставленной цели.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бучилова, И.А. Особенности психолого-педагогической работы по обеспечению адаптации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми на-

- рушениями речи к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида / И.А. Бучилова, А.А. Лесиканич // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 1 (46). – С. 83-86.
2. Куприянчук, М.Н. Особенности коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в рамках нейропсихологического подхода / М.Н. Куприянчук, Е.С. Сулова, О.М. Савкина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – № 5 (57). – С. 38-43.
  3. Обернибесова, М.Г. Коррекционно-развивающая работа с детьми с общим недоразвитием речи в условиях детского сада [Электронный ресурс] / М.Г. Обернибесова. – 2019. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2019/03/13/statya-korreksionno-razviv>
  4. Хохлова, В.М. Социализация детей с нарушениями в развитии речи / В.М. Хохлова // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 1041-1043.
- 

© Кияшко Елена Юрьевна (k.elena14@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ СОТРУДНИЧЕСТВА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### FEATURES OF STUDENTS' ACTIVITIES IN SMALL GROUPS OF COOPERATION AT THE MIDDLE STAGE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

*T. Kovaleva  
A. Karaseva*

*Summary:* The article is devoted to the features of the educational activities of students in small groups of cooperation at the middle stage of teaching a foreign language. The relevance of the use of group communication technologies in the educational activities of students in teaching a foreign language at the middle stage of education from the point of view of the age-psychological characteristics of adolescent students is substantiated. The essential characteristics of the group form of work in educational activity and its advantages are disclosed. Some examples of the use of technology of small groups of cooperation at the intermediate level of teaching students a foreign language are presented. It is concluded that training in small groups of cooperation is an effective condition for the development of students' foreign language communicative competence.

*Keywords:* training, foreign language, small groups, cooperation, middle stage of training.

**Ковалева Татьяна Анатольевна**

*К.филол.н., доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»  
z-tatiana@yandex.ru*

**Карасева Арина Александровна**

*ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»*

*Аннотация:* Статья посвящена особенностям учебной деятельности обучающихся в малых группах сотрудничества на среднем этапе обучения иностранному языку. Обоснована актуальность применения групповых коммуникативных технологий в учебной деятельности учащихся при обучении иностранному языку на среднем этапе обучения с точки зрения возрастно-психологических особенностей учащихся подросткового возраста. Раскрыты существенные характеристики групповой формы работы в учебной деятельности и ее достоинства. Представлены некоторые примеры использования технологии малых групп сотрудничества на средней ступени обучения учащихся иностранному языку. Сделан вывод о том, что обучение в малых группах сотрудничества является эффективным условием развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

*Ключевые слова:* обучение, иностранный язык, малые группы, сотрудничество, средний этап обучения.

**П**роблема обучения учащихся иностранному языку на среднем этапе обучения с использованием коммуникативных технологий, в частности в условиях малых групп сотрудничества, приобретает свою актуальность в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ОО). Одним из приоритетных направлений ФГОС ОО, в основу которого положен системно-деятельностный подход, является овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми в совместной учебной деятельности.

Необходимо отметить, что успешность овладения иностранным языком предполагает учет возрастно-психологических особенностей учащихся среднего этапа обучения. Повышенный интерес к общению со сверстниками, ориентация на выработку групповых норм и ценностей является одной из главных особенностей подросткового возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.). В младшем под-

ростковом возрасте появляется новая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками, возникает «чувство взрослости» как особая форма самосознания, благодаря которой подросток сравнивает себя с другими и находит новые образцы для подражания [6]. Таким образом, на среднем этапе обучения в подростковом возрасте имеет место возрастающая значимость общения со сверстниками, что обуславливает актуальность применения групповых коммуникативных технологий в учебной деятельности учащихся, в частности применения малых групп сотрудничества при обучении иностранному языку.

Групповая форма обучения определяется как «способ организации совместной деятельности учащихся в малых группах при опосредованном руководстве и в сотрудничестве с учителем» [1, с. 27]. Суть групповой работы, по мнению автора, выражается в таких ее характеристиках, как, с одной стороны, наличие непосредственного взаимодействия между учащимися, с другой – опосредованном руководстве деятельностью учени-

ка со стороны учителя, которое строится по принципу «учитель – группа сотрудничающих между собой учеников». Такие особенности групповой работы дают дополнительный эффект в развитии, воспитании и обучении учащихся. На эффективность групповой учебной деятельности учащихся указывала Г.А. Цукерман, согласно которой групповая работа учащихся является областью «детской полусамостоятельности», где помощь взрослого уже не нужна, а необходимой становится помощь сверстника. Достоинствами групповой формы работы является способность группы работать в своем темпе, отсутствие непосредственного контроля учителя, взаимопомощь учащихся [5].

Эффективность применения технологии малых групп сотрудничества показана в исследовании Е.Г. Ивановой на начальном этапе обучения иностранному языку. Автором представлена учебная деятельность учащихся в условиях групповой работы малых групп, состоящих из 3 человек («Вертушка»), и состоящих из 4 человек («Лидер»), целью которой являлось формирование лексико-грамматических навыков и развитие умений творческого применения речевого материала при обучении иностранному языку [3].

На средней ступени обучения в процессе изучения иностранного языка приоритетным является последовательное и систематичное развитие у учащихся всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, включающей этапы обучения аудированию, чтению, говорению и письму. В процессе обучения иностранному языку учебная деятельность учащихся носит циклический характер и включает все перечисленные этапы, которые реализуются в каждой серии уроков [4, с. 257]. Использование технологии малых групп сотрудничества на уроках иностранного языка на средней ступени обучения, в отличие от начальной ступени, имеет более широкие возможности. Обучение в малых группах сотрудничества являются эффективным условием развития таких составляющих иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, как чтение, предполагающее совместную работу учащихся с текстом; говорение, предполагающее обмен устной информацией в условиях группового коммуникативного взаимодействия в малой группе; письмо, предполагающее совместную работу учащихся над письменными текстами. Технология обучения в малых группах сотрудничества эффективна в учебных заданиях, целью которых является развитие речевой компетенции, учебно-познавательной компетенции, предполагающей формирование умений критического мышления, интеллектуальных и общеучебных умений, социокультурной компетенции, включающей овладение социокультурными знаниями и умениями. Возможно использование нескольких моделей обучения в сотрудничестве, выбор которых зависит от типа проблемного задания и дидактической задачи, на решение которой оно

направлено [2].

Приведем некоторые примеры использования технологии малых групп сотрудничества на средней ступени обучения учащихся иностранному языку. С целью формирования грамматического навыка на тренировку употребления глаголов в Present Perfect и Past Simple учащиеся выполняют упражнения, в соответствии с инструкцией к которому, необходимо закончить предложения, указать время и условия происхождения действия. Учащиеся разбиваются на группы из 3-х человек, каждая из которых работает по модели «Вертушка», согласно которой каждое последующее задание выполняется следующим учеником.

В процессе работы учащихся с текстом, целью которой является анализ текста, совершенствование написанных сочинений, можно применить принцип «Jigsaw» посредством реализации групповой работы в форме игры «Соревнование издательств». С этой целью организуется работа группы, состоящей из 4-5 учащихся, которые получают следующие групповые роли: редактор (капитан, сильный ученик); корректор (учащийся, который берет на себя ответственность за соблюдение орфографии и пунктуации в исправленном тексте); рецензент (учащийся, который отвечает за отзыв на исправленный текст); каллиграф (слабый учащийся, который под контролем корректора должен переписать текст красиво и правильно). Групповая работа включает несколько этапов, каждый из которых подчинен собственным задачам. На первом этапе учащиеся распределяют роли и осуществляют первичное ознакомление с текстом в ходе коллективного обсуждения его недостатков. На втором этапе редактор вносит первоначальные правки с подробным их объяснением другим членам группы. Третий этап предполагает повторное чтение текста и устранение недостатков в употреблении слов и в построении предложений с использованием условных обозначений. Следующим этапом групповой работы учащихся является чтение текста вслух, что позволяет окончательно выявить все недостатки, после чего подводятся итоги, на основании которых осуществляется работа рецензентов. После этого в группе проводится обсуждение плана и содержания рецензии, далее оформление рецензии рецензентом, после чего каллиграфы под контролем редактора и корректора переписывают исправленный текст. Замечания по исправлению орфографических и пунктуационных ошибок может делать только корректор, а редактор должен следить за тем, чтобы были внесены все его правки. Заключительный этап представляет собой чтение окончательного варианта исправленного текста и рецензии. Учебная деятельность в групповой игровой форме позволяет учащимся приобрести опыт группового взаимодействия, умения высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения, искать компромиссы.

Итак, целесообразность использования технологии малых групп сотрудничества определяется, с одной стороны, ее дидактическими свойствами, с другой, целями и задачами обучения учащихся. Малые группы сотрудничества являются эффективным условием обучения иностранному языку учащихся среднего этапа об-

учения при формировании лексических и грамматических навыков, при формировании интеллектуальных и речевых умений в разных видах учебной деятельности, включающей говорение, чтение, письмо, направленных на формирование основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Витковская И.М. Обучение младших школьников в совместной деятельности. - Псков, 2000. – 96 с.
2. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. - СПб.: Экономическая школа, 2001. - 256 с.
3. Иванова Е. Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы: диссертация кандидата педагогических наук. - Москва, 2013. - 210 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. - М.: Высшая школа, 2017. - 373с.
5. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Москва, 1992. – 343 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академия, 2011. - 384 с.

© Ковалева Татьяна Анатольевна (z-tatiana@yandex.ru), Карасева Арина Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный социально-гуманитарный университет

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Котикова Оксана Валентиновна**

Аспирант, учитель, Санкт-Петербургская академия  
постдипломного образования  
kotikox@mail.ru

## SOCIALIZATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

**O. Kotikova**

*Summary:* This article presents the analysis of social-pedagogical aspects of socialization of pupils with special educational needs, which are defined as a heterogenous group of pupils. The article provides the results of the research of a heterogenous group of pupils, according to certain factors of socialization, as well as suggests conditions, necessary for their socialization.

*Keywords:* socialization, pupils with special educational needs, heterogeneous group of pupils.

*Аннотация:* В статье анализируются социально-педагогические аспекты процесса социализации учащихся с особыми образовательными потребностями. Уточнено понятие «учащиеся с особыми образовательными потребностями» как гетерогенная группа обучающихся. Автором приведены результаты исследования гетерогенной группы обучающихся по отдельным факторам социализации, сформулированы необходимые условия обеспечения социализации учащихся с особыми образовательными потребностями в школе.

*Ключевые слова:* социализация, учащиеся с особыми образовательными потребностями, гетерогенная группа обучающихся.

### Введение

Изучение проблемы социализации обучающихся их интеграция обусловлено изменениями социокультурной ситуации, характеризующейся процессами глобализации и массовой миграции населения, стремительным переходом к цифровому обществу, усложнением социальной среды (рост асоциальных влияний), снижением воспитательного потенциала семьи. Научный интерес к процессу социализации не только как к явлению социально-психологическому, но и как к педагогическому настоятельная реальность нового времени. Согласно стратегии развития сферы воспитания подрастающего поколения в Российской Федерации на период до 2025 года, создание условий для успешной социализации учащихся выделяется как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества [4]. Необходимость формирования в условиях образовательного учреждения системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов учащихся, обеспечивающей самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся, в том числе имеющих особые образовательные потребности, определена в национальном проекте «Образование», в части подпроекта «Успех каждого ребенка» [4].

### Изложение основного материала

Целью нашей статьи является обоснование теорети-

ческого аспекта процесса социализации в педагогике и анализ условий социализации учащихся с особыми образовательными потребностями в период обучения в школе.

В педагогической науке социализация рассматривается прежде всего в контексте процесса воспитания. В.А. Сухомлинский одним из первых поднял проблему социализации ребенка в педагогике. «Общественная сущность человека проявляется в его отношениях, связях, взаимоотношениях с другими людьми. Познавая мир и себя как частицу мира, вступая в разнообразные отношения с людьми, отношения, удовлетворяющие его материальные и духовные потребности, ребенок включается в общество, становится его членом. Этот процесс приобщения личности к обществу и, следовательно, процесс формирования личности ученые называют социализацией» [7, с. 51].

Социально-педагогическому аспекту проблемы социализации посвящены работы: Г.М. Андреевой, А.В. Мудрика, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, Н.Ф. Головановой, Л. С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, А.С. Алексеевой, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, Б.Д. Парыгина, В.А. Сухомлинского, Л.И. Новиковой, С.Т. Шацкого и др.

Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков предлагают рассматривать социализацию как «процесс образования, включающий в себя, как усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему

социальных связей, так и активное воспроизводство этой системы индивидом в своей жизнедеятельности; как процесс и результат спонтанного усвоения и воспроизводства социального опыта как опыта совместной жизнедеятельности людей, опыта общения и взаимодействия между людьми» [1, с. 427].

В процессе социализации среда выступает как условие становления личности, компонент симбиотического единства личности и общества, поле значений, смыслов, открываемых личностью в процессе деятельности с другими людьми, оказывающих на нее социализирующее влияние. В этой связи необходимо отметить, что социализация ребенка протекает под действием разнообразных условий и факторов, которые в той или иной степени оказывают влияние на его развитие. Отсюда следует, что социализация может происходить стихийно, когда человек подвергается неконтролируемому воздействию разнонаправленных обстоятельств жизни, а также в социально контролируемых условиях, организуемых для развития человека, что происходит в процессе воспитания. Область школьного образования имеет своей границей выход ребенка в «большой социум». Становясь школьником, ребенок не прекращает участвовать в жизни сообщества, не изолирован в границах образовательного учреждения и школа должна отвечать на те вызовы, которые предъявляются со стороны социума.

Таким образом, в педагогике социализация рассматривается в контексте образовательного процесса, следовательно, создания педагогических условий, направленных на преобразование качеств и поведения личности, способствующих ее развитию и включению в общественные отношения.

Несмотря на то, что в отечественной педагогике накоплен огромный опыт воспитательной работы, в том числе направленной на социализацию обучающихся, учащиеся с особыми образовательными потребностями относятся к группе риска, наиболее подверженной влиянию десоциализирующих факторов.

Современное понимание особых образовательных потребностей связано с понятием гетерогенности, что явилось следствием переосмысления отношения к гетерогенным группам населения в обществе, признания не только равенства их прав, но и обязанности обеспечить им наравне с другими людьми возможности в получении образования. На всемирной конференции по образованию при патронаже ЮНЕСКО к категории обучающихся, имеющих особые образовательные потребности были отнесены дети с «умственными и физическими недостатками, одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым и культурным меньшинствам и дети из менее благопри-

ятных и маргинализированных районов или групп населения» [5].

Проблематике образования детей с особыми образовательными потребностями, как гетерогенной группы обучающихся посвящены работы Д. Гжибовской, О.Н. Крыловой, Е.В. Иванова, М. Нвое Рашед, Н.А. Шайдоровой, И. Г. Шамсутдиновой, Н. В. Кравченко и др. Образовательные потребности, как педагогическую проблему рассматривали Г.И. Щукина, Л.И. Божович, О. С. Астерминова, О.Н. Крылова и др. В контексте педагогики потребность в образовании становится мотивом, который побуждает учащегося к направленной деятельности, имеющей своей целью не только приобретение новых знаний и умений, получение нового опыта, но и возможность самореализации и получения жизненно необходимых знаний.

Для определения условий, обеспечивающих социализацию учащихся с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении, нам необходимо было исследовать личностные характеристики представителей гетерогенной группы обучающихся, оценку учащимися своего поведения, успешности в школе и в общении со сверстниками, степень уверенности в себе и удовлетворенности положением в семье. Исследование проводилось на базе трех школ Санкт-Петербурга. Гетерогенную группу респондентов составила выборка из 150 обучающихся 7-х классов государственных бюджетных общеобразовательных учреждений, где 11% - обучающиеся с ОВЗ, 25% - одаренные учащиеся, 9% - дети-мигранты, 18% - социально-неблагополучные учащиеся и 37% - нормотипичные школьники. Для исследования нами была адаптирована методика, разработанная американскими психологами Е. Пирсом, Д. Харрисом, адаптированная А.М. Прихожан к российской ментальности [3]. Исследование отдельных факторов позволило оценить способность учащихся с особыми образовательными потребностями сохранять свою личную идентичность, принимая различные социальные роли в семье и школе.

Сравнительный анализ результатов анкетирования по отдельным факторам самосознания личности позволил выделить среди учащихся с особыми образовательными потребностями проблемные области (Рис 1).

На гистограмме представлен ряд факторов, где показатели у групп учащихся с особыми образовательными потребностями коррелируются с показателями контрольной группы нормотипичных школьников. На основании соотнесения данных, нами были сделаны выводы по отдельным факторам, которые могут затруднять процесс социализации и требуют более пристального внимания со стороны педагогических работников. По такому фактору, как «ситуация в школе», учащиеся с особыми образовательными потребностями испытывают

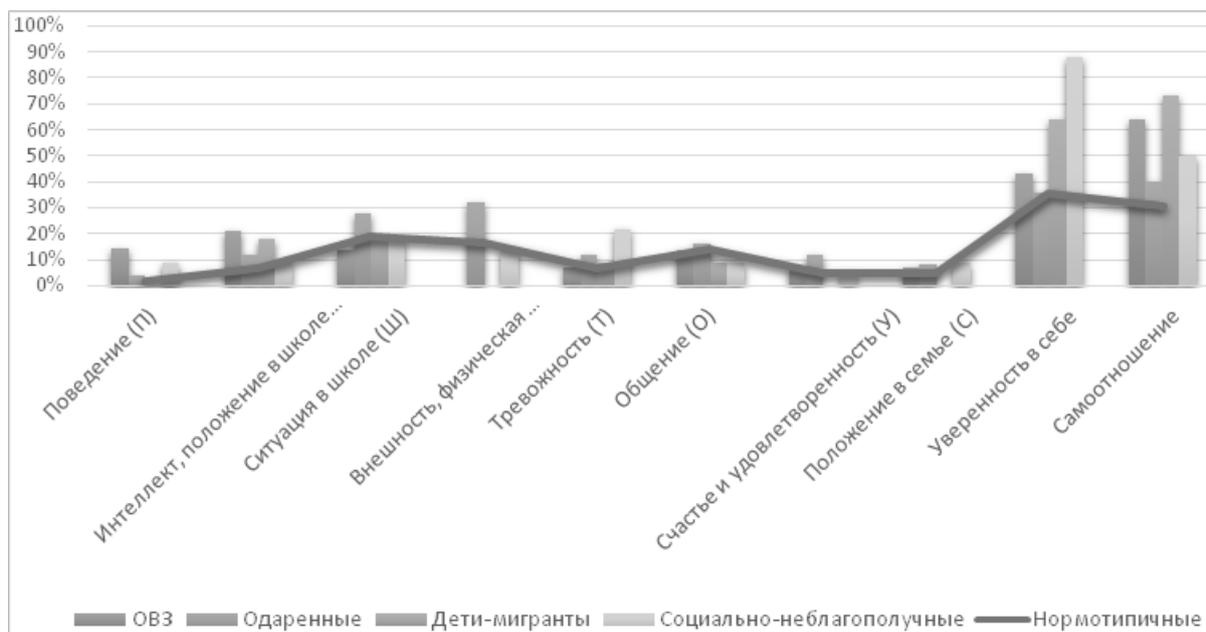


Рисунок 1

меньше сложностей, чем учащиеся контрольной группы. Так среди выборки нормотипичных школьников выделено 64% учащихся, которые боятся демонстрировать свои знания и испытывают неприязнь к учебному процессу, а среди детей-мигрантов только 9%. Можно выделить факторы, где все группы обучающихся демонстрируют снижение с небольшой разницей в показателях: отклонение в «поведении» не превышает показатель 14% в общей выборке, причем дети-мигранты продемонстрировали наибольший процент (91%) соответствия поведения требованиям взрослых; по показателю «интеллект, принятие ситуации в школе» низкий уровень самоотношения испытывают от 7% до 21% учащихся, но наибольшие сложности у группы учащихся с ОВЗ; по фактору «внешность и физическая привлекательность» наибольшую степень неудовлетворенности своими физическими качествами продемонстрировала группа одаренных учащихся (32%), что является неблагоприятным признаком и может оказывать влияние на общую самооценку учащихся. Следует отметить, что среди анкетированных детей-мигрантов и учащихся с ОВЗ 0% обучающихся акцентируют внимание на своих физических данных и испытывают по поводу своей внешности закомплексованность. Также дети-мигранты продемонстрировали высокую степень удовлетворенности своим положением в семье (100%). Среди остальных респондентов можно выделить учащихся неудовлетворенность своим положением в семье в границах 5%-9%, что не является критичным показателем в общей выборке исследуемых. Среди респондентов, относящихся к группе риска по социальной неблагополучности выявлен наибольший процент учащихся с высоким уровнем тревожности (22%) и неуверенности в себе (88%), что на 52% превышает показатель контроль-

ной группы. Среди выборки испытуемых с ОВЗ 14% учащихся имеют проблемное поведение, 21% испытывают негативное отношение к школе и 43% испытывают чувство неуверенности в себе. При анализе данных по выборке одаренных учащихся 28% оценили ситуацию своего пребывания в школе, как неблагоприятную, что является показателем негативного восприятия школьной ситуации, отсутствия индивидуального подхода к образовательным потребностям обучающихся, 12% учащихся продемонстрировали высокий уровень тревожности. Высокий показатель неуверенности в себе испытуемые с особыми образовательными потребностями продемонстрировали в границах 43%-88%, исключение составили одаренные учащиеся (только 4%), что требует изменения стратегий психолого-педагогического сопровождения учащихся в школе.

На основе анализа суммарных результатов ответов респондентов нами выявлен «уровень самоотношения» учащихся, который позволяет определить способности личности школьника к самоанализу: своих эмоций, взаимоотношений с людьми, своих потребностей в соответствии с «хочу» и «должен». Уровень самоотношения, соответствующий социальному нормативу продемонстрировали 21% обучающихся с ОВЗ, 12% одаренных школьников, 0% детей-мигрантов, 23% социально неблагополучных учащихся, 21% нормотипичных школьников. Учащиеся высказали мнение, что «нравятся себе такими, какие они есть», считают себя эрудированными людьми, которые пользуются уважением среди сверстников. Положительным ответом на утверждение: «Я хорошо сплю», учащиеся продемонстрировали низкий уровень тревожности при выборе индивидуального стиля пове-

дения, из чего следует отметить хороший уровень развития регулятивного компонента самосознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Низкий уровень самооотношения продемонстрировали 7% обучающихся с ОВЗ, 16% одаренных школьников, 45% детей-мигрантов, 23% социально неблагополучных учащихся, относящихся к группе риска 9% нормотипичных школьников. Низкий уровень самооотношения может впоследствии оказать деструктивное влияние на развитие личности. Через согласие с такими утверждениями, как «Мои одноклассники смеются надо мной», «Сверстники не уважают меня, не считаются со мной», «Я хотел бы быть другим», респонденты демонстрируют низкий уровень самоуважения учащихся и ожидание проявлений антипатии со стороны других, что можно охарактеризовать как пессимистичное отношение к своему социальному будущему и неверие в получении социального признания. Соглашаясь с утверждениями: «Я ненавижу школу», «Я часто ввязываюсь в драку», «Дома я плохо себя веду», обучающиеся готовы сделать демонстративный вызов социальным нормам, что затрудняет процесс социализации. При сравнительном анализе на гистограмме видно, что среди всех обучающихся с особыми образовательными потребностями по сравнению с контрольной группой наблюдается снижение уровня самооотношения в границах 50%-73%, что свидетельствует о нарушении целостности эмоционально-ценностного самосознания, как условия его самоопределения и саморазвития. В ролевых отношениях низкий уровень самооотношения может реализовываться как неверие в возможности своего социального возвышения, как пессимистический взгляд в будущее, интеллектуально-физическая пассивность, отрицание и даже разрушение ценностей как идеальных социальных объектов. Низкий уровень самооотношения равносителен личностному разрушению, что повышает риски десоциализации учащихся.

В результате нашего исследования выявлены факторы психосоциального неблагополучия, связанные прежде всего с пребыванием учащихся в среде школы. Это подтверждает зависимость между ситуацией психосоциального неблагополучия, существующей сегодня в образовательных учреждениях [2], [6] и проблемами в самоактуализации, самореализации и коммуникации учащихся с особыми образовательными потребностями. Негативные переживания учащихся (50%-73%) прежде

всего связаны с неудовлетворенной потребностью в учете индивидуальных особенностей их познавательной деятельности в условиях школьного образования и потребности в позитивном взаимодействии со сверстниками вне учебного процесса. Анализ полученных данных позволил определить для каждой из групп учащихся с особыми образовательными потребностями маркеры проблемных областей в психосоциальном развитии, взаимодействии с школьной средой, что в дальнейшем может стать стратегией педагогической работы с гетерогенной группой обучающихся.

### Выводы

В результате нашего исследования выявлена необходимость обеспечения индивидуальной направленности педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в школе, также необходимость включения педагогов в организацию пространства общения обучающихся во внеурочное время. Так для одаренных учащихся необходима разработка индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечивающих творческую самореализацию и самосовершенствование, расширение круга общения. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо создавать условия для преодоления социальной изоляции, полноценного развития и самореализации личности школьника с последующей интеграцией в общество. Для детей-мигрантов необходима разработка индивидуальных образовательных маршрутов по овладению коммуникативно-языковой и правовой грамотностью, осмыслению своих возможностей в новых социально-культурных условиях, повышению социальной компетенции. Для социально-неблагополучных детей необходима разработка индивидуальных маршрутов, ориентированных на моделирование ситуаций личностного успеха и достижений, направленных на укрепление положительного отношения к себе и к своему будущему, предоставление возможности выбора своей социальной роли в формировании жизненных и профессиональных планов. Это позволяет сделать вывод, что для обеспечения условий социализации учащихся с особыми образовательными потребностями, образовательным учреждениям необходимо использовать практики социального партнерства с различными организациями для расширения образовательного пространства.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. - 432с.
2. Качимская А.Ю. Безопасность личности в образовании и ее психологическое сопровождение // Интернетжурнал «Мир науки», 2018 №4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN418.pdf>
3. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007. - 56 с.
4. Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. Режим доступа: <https://edu.gov.ru>

5. Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Саламанка, Испания, 1994 г [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf)
6. Смык Ю.В. Инкультурация как механизм само моделирования ребенком психологически безопасной социальной среды // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, №4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/33PSMN417.pdf>
7. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. - 238 с.

---

© Котикова Оксана Валентиновна (kotikox@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургская академия постдипломного образования

# МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМЕ «ЗАКОНЫ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕРОЯТНОСТИ СЛУЧАЙНЫХ ВЕЛИЧИН» В ВУЗАХ С ТЕХНИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЕМ С ЦЕЛЬЮ УЛУЧШЕНИЯ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ НАДЕЖНОСТИ

**METHODS OF CONDUCTING CLASSES ON THE TOPIC «LAWS OF PROBABILITY DISTRIBUTION OF RANDOM VARIABLES « IN UNIVERSITIES WITH A TECHNICAL DIRECTION IN ORDER TO IMPROVE KNOWLEDGE IN THE FIELD OF RELIABILITY THEORY**

**T. Kurnikova  
T. Labaeva  
C. Dicina**

*Summary:* This article raises the question of improving the effectiveness of the educational process in the field of reliability theory by introducing a new method of teaching the topic «Laws of distribution of probabilistic random variables» in mathematics classes. The relationship of reliability theory methods with the methods of probability theory and mathematical statistics is described. The method of teaching this topic is described, taking into account the professional orientation. The article shows the structure of classes on the topic «Laws of distribution of probabilistic random variables».

*Keywords:* teaching methods, reliability theory, normal distribution law, exponential law, Weibull distribution, binomial distribution, Rayleigh distribution.

**Курникова Татьяна Александровна**

Преподаватель, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» институт транспорта, сервиса и туризма (Воротынец)  
tansan1990@mail.ru

**Лабеева Татьяна Александровна**

Старший преподаватель, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» институт транспорта, сервиса и туризма (Воротынец)  
tatalabaeva@yandex.ru

**Дицина Светлана Александровна**

Социальный педагог, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» институт транспорта, сервиса и туризма (Воротынец)  
svetik342003@yandex.ru

*Аннотация:* В данной статье ставится вопрос о повышении результативности учебного процесса в области теории надежности путем внедрения новой методике преподавания темы «Законы распределения вероятностных случайных величин» на занятиях по математике. Описывается связь методов теории надежности с методами теории вероятности и математической статистики. Описывается методика преподавания данной темы с учетом профессиональной направленности. В статье отображена структура проведения занятий по теме «Законы распределения вероятностных случайных величин».

*Ключевые слова:* методика преподавания, теория надежности, нормальный закон распределения, экспоненциальный закон, распределение Вейбулла, биномиальное распределение, распределения Рэлея.

Теория надежности является одной из ключевых дисциплин для технического направления. Данная дисциплина носит сложный характер. Предметом теории надежности является изучение закономерностей изменения показателей качества объектов во времени и разработка методов, которые позволяют с минимальной затратой (времени и ресурсов) обеспечить необходимую продолжительность и эффективность их работы. То есть её предмет включает освоение способов и приемов, которые необходимо использовать на всех стадиях жизненного цикла технических устройств для достижения максимальной результативности и безопасности их использования. Также разработка методов, которые позволяют вычислять количественные характеристики качества сложных технических систем. Теория надеж-

ности тесно связана с точными, естественными науками и современными информационными технологиями и не только опирается на них, но и обеспечивает практическую реализацию их достижений.

Таким образом, дисциплина «Законы распределения вероятности случайных величин» изучает закономерности распределения отказов технических устройств и конструкций, причины и модели их возникновения. С помощью теории надежности можно спрогнозировать появление отказов, найти способы как повысить надежность изделий, разработать методы расчёта и проверки надежности технических систем и т.д.

Н.Ф. Хоциалову и Г. Майер в своих трудах пишут о ис-

пользовании теоретико-вероятностных методов к вычислению надежности объектов. Данные труды появились в 1929-1931 годах и эти труды были самые первые. Уже в 1930-1940 годах Н.С. Стрелецкий и А.Р. Ржаницын разработали статистические методы строительной механики. В этих исследованиях было установлено, что благодаря вероятностному характеру свойств материалов и внешних нагрузок расчеты составляющих конструкций на прочность имеют статистический характер [4].

Выделяют несколько основных этапов в развитии современной теории надежности. Каждый этап описывается прорывными решениями в этой области, достигнутыми видными учеными.

В развитии современной теории надежности можно выделить несколько основных этапов, каждый из которых характеризуется прорывными решениями в этой области, которые были достигнуты выдающимися учеными. В работах А.М. Половко, Г.В. Дружинина, А.М. Берга отражены подходы в оценке надежности с учетом числа зафиксированных отказов, интенсивности отказов. Б.В. Гнеденко и Ю.К. Беляев в своих работах также отделили значительную роль математическим основам надежности. За рубежом этими вопросами занимались ученые Д. Нейман и А. Пирс. В работах С. Прошана, В.В. Болотина дается оценка надежности с учетом внутренних факторов и факторов окружающей среды.

Большое внимание в работах авторов уделяется физико-химическим, статистическим закономерностям появления отказов. Современные технологии выводят проблему надежности на новый уровень, который требует дальнейшего глубокого изучения.

Практика преподавания показывает, что теория надежности является одной из самых трудных для изучения дисциплин. Она требует от студентов технического вуза глубоких знаний математики. То есть исследование технических систем носит математический характер и основывается на применении математических средств таких, как моделирование, прогнозирование и т.д. Методы теории вероятности и математической статистики широко применяются в теории надежности. В частности тема «Законы распределения вероятности случайных величин» непосредственно используются при оценке надежности. Как показывает практика, студенты не могут сопоставить математические термины с терминами теории надежности.

Проведенный анализ успеваемости студентов по математике и теории надежности показал, что владея математическими приемами решения задач, учащийся не может применить эти же приемы при решении задач по дисциплине «Теория надежности».

Всё выше сказанное определяет актуальность проблемы исследования, которая заключается в разрешении указанного противоречия путем разработки научно-обоснованных методических рекомендаций по организации и проведению занятий по математике в вузе с техническим направлением по теме «Законы распределения вероятности случайных величин».

В связи с этим необходимо, если при изучении темы «Законы распределения вероятности случайных величин» сопоставить математическим терминам с терминами дисциплины по «Теории надежности» и вместо традиционной лекции проводить комбинированную лекцию, то успеваемость студентов по теории надежности улучшится.

В начале изучения данной темы обязательно следует дать студентам следующую таблицу.

Таблица 1. Сопоставление математических терминов и терминов теории надежности

Математические термины	Термины теории надежности
Вероятность случайного события: $P(X)$	Надежность (вероятность безотказной работы): $P(t)$
Вероятность противоположного события: $Q(X) = 1 - P(X)$	Ненадежность (вероятность отказа): $Q(t) = 1 - P(t)$
Среднее значение случайной величины: $M(X)$	Среднее время до отказа: $T_{cp}$
Среднеквадратическое отклонение: $\sigma(X)$	Параметр распределения, определяемый по результатам испытаний: $\sigma(t)$

Далее следует ввести определения и дать основные формулы по каждому из распределений. Очень важно указать в каких случаях используется то или иное распределение.

Функция распределения – это функция, которая характеризует распределение случайной величины, то есть вероятность появления того или иного события [1,3].

Примерами дискретных распределений могут служить биномиальное распределение, распределение Пуассона, гипергеометрическое распределение и другие.

Далее знакомим студентов с основными законами, которые используются в теории надежности, обращая внимания на применение (в каких именно задачах) каждый закон применяется.

Основные законы распределения, которые исполь-

зуются при оценке надежности - это нормальный закон распределения, экспоненциальный закон, распределение Вейбулла, биномиальное распределение и распределение Рэлея. Рассмотрим каждый из этих законов более подробно.

Нормальный закон распределения (закон Гаусса) плотности отказов применяется при оценке надежности электромеханических объектов, подверженных износу и старению, т. е. объектов, в эксплуатации которых учитывается постепенный отказ.

Экспоненциальный закон надежности применяется для случая редких событий, когда поток отказов является простейшим. Обычно его используют для оценки надежности объектов разового применения, а также для оценки надежности сложных объектов без учета специфики отдельных устройств, входящих в объект исследования.

Экспоненциальное распределение применяется при рассмотрении внезапных отказов в тех случаях, когда явления износа и старения выражены настолько слабо, что ими можно пренебречь. Нарботка до отказа многих невосстанавливаемых элементов радиоэлектронной аппаратуры подчиняется экспоненциальному распределению.

После окончания периода начальной стадии эксплуатации поток отказов у восстанавливаемых объектов часто становится простейшим. В этом случае наработка между соседними отказами также имеет экспоненциальное распределение.

Достоинствами этого метода заключаются в простоте расчета надежности для сложных систем. Но безусловным недостатком является то, что эксплуатация системы происходит в нормальных условиях, то есть не учитываются периоды износа и приработки.

Распределение Вейбулла получено в результате исследования сроков службы объектов, которым присущи усталостные явления, например вакуумные приборы, шарикоподшипники и т.д.

У многих невосстанавливаемых объектов наработка до отказа также имеет распределение Вейбулла. К таким объектам относятся, например, подшипники качения, отдельные типы электронных ламп, полупроводниковых приборов, приборы СВЧ, некоторые объекты, у которых отказ наступает вследствие усталостного разрушения.

Данная модель широко используется для анализа и расчета надежности технических систем, превосходя по адекватности ЭМН и МНР.

Биномиальное распределение используется для оценки надежности избирательно-суммирующих схем, применяемых в информационно-измерительных системах, в системах телефонной связи и т.д.

Одним из наиболее важных дискретных распределений является биномиальное. Это двухпараметрическое распределение с параметрами  $n$  и  $p$  нашло практическое применение при оценке надежности изделий, работающих в циклическом режиме, где  $n$  – любое натуральное число, а  $p$  – любое вещественное число от 0 до 1. Важно отметить, что  $n$  должно быть либо фиксированным в начале испытаний, либо независимым от результатов каждого испытания.

Так, если в задаче необходимо фиксировать факт безотказной работы и отказа (успешного испытания и неудачного испытания), то следует обратиться к распределению Бернулли, которое считается базовым распределением. Если необходимо фиксировать число последовательных удачных срабатываний реле и переключателей, длину серии успешных исходов на испытании образцов, браковочных деталей, то необходимо перейти к геометрическому распределению.

На практике удобнее пользоваться однопараметрическими распределениями, часто известна бывает только средняя наработка на отказ или интенсивность отказов. Поэтому в расчетных инженерных задачах, в том числе и для удобных расчетных формул, применяется экспоненциальное распределение. Необходимо помнить об особенностях данного распределения: если некоторый объект характеризуется экспоненциальным временем работы до отказа, то объект, проработавший произвольное время, но не отказавший к данному моменту, по своим характеристикам надежности будет неотличим от совершенно нового объекта. Когда в системе используются элементы, принадлежащие разным поставщикам или разным партиям продукции, каждая из которых сама по себе может иметь весьма стабильные показатели надежности, но сами эти показатели существенно различаются между собой, или для случая, когда несколько ремонтных бригад с различной скоростью проводят восстановительные работы, результирующее время восстановления имеет гиперэкспоненциальное распределение. Рассмотрим связь геометрического, экспоненциального, гиперэкспоненциального распределений. Экспоненциальное распределение есть предельный случай геометрического при условии, что длительность проведения испытания минимальна, а вероятность удачного исхода стремится к единице. Если рассматривать средневзвешенное значение средних исходных экспоненциальных распределений, то переходим к гиперэкспоненциальному.

При решении задач статистического контроля го-

товой продукции, при анализе систем с нагруженным резервом в инженерной практике используется биномиальное распределение. Предельным по отношению к биномиальному является распределение Пуассона. Распределение Пуассона удобно использовать для приближенных вычислений биномиальных вероятностей, когда число испытаний велико, а ожидаемое число отказов мало.

В теории надежности распределение Пуассона используется во многих прикладных задачах, в том числе в задачах, связанных с расчетом необходимого числа запасных элементов. Распределение Пуассона является интегральным по отношению к распределению Эрланга, которое используется для описания различных многофазовых процессов в теории надежности. Например, случайное время работы невосстанавливаемой системы с холодным резервом; время восстановления может состоять из нескольких процедур, каждая из которых случайна и распределена экспоненциально. Таким образом, распределение Эрланга является распределением суммы фиксированного числа экспоненциально распределенных случайных величин.

Нормальное распределение, часто называемое распределением Гаусса, играет важную роль во многих вероятностных приложениях. Центральная предельная теорема теории вероятностей гласит, что сумма независимых случайных величин в пределе имеет нормальное распределение. В теории надежности мы имеем дело с неотрицательными случайными величинами, которые имеют смысл времени (время наработки на отказ, длительность замены и т.п.). В то же время нормальное распределение определено на всей числовой оси. В связи с этим в задачах надежности приходится рассматривать усеченное слева нормальное распределение. В практических задачах, когда в качестве случайной величины рассматривается время работы до отказа, можно пользоваться усеченным нормальным распределением.

Нормальное распределение широко используется для аппроксимации биномиального распределения и распределения Пуассона, когда их математические ожидания велики. Нормальным распределением характеризуется в некоторых случаях время безотказной работы и время ремонта.

В теории надежности постоянная величина используется для описания времени переключения на резерв, а также в ряде других специальных случаев, например при получении оценок для стареющих элементов. Этим условиям соответствует вырожденное распределение. При стремлении дисперсии нормального распределения к нулю это распределение стремится к вырожденному со значением, равным среднему исходного нормального распределения.

Далее по каждому распределению необходимо рассмотреть решение задач. Лучше всего одну задачу взять чисто математическую, т.е. в которой нужно подставить числа в формулу. А другую задачу выбрать таким образом, чтобы студент сам смог из вышеизложенной теории выбрать нужное распределение и использовав метод решения первой задачи, получить ответ.

В ходе проведения исследования по проблеме успеваемости студентов по техническим дисциплинам, а в частности, теории надежности был сделан вывод о том, что организация изучения должна быть направлена на систематизацию материала, а также на смысловое запоминание и межпредметную связь. То есть при изучении законов распределения на занятиях по математике в вузе с техническим направлением необходимо подкреплять законы распределения конкретными примерами из теории надежности. Таким образом, у студента не только не возникнет вопроса о целесообразности изучения темы «Законы распределения вероятностных случайных величин», но и наступит понимание применения полученного знания на практике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алон Н., Вероятностный метод: учебное пособие / Н. Алонб Дж. Спенсер; Пер. 2-го англ. изд. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. — 320 с.
2. Ахметова Ф.Х., Ласковская Т.А., Попова Е.М. Теория вероятностей и случайные события: учебно-методическое пособие МГТУ им. Н. Э. Баумана. - М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2016. — 48 с.
3. Бекарева Н.Д. Теория вероятностей: учебное пособие. — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017 — 174 с.
4. Острейковский В.А. Теория надежности: учеб. для вузов / В.А. Острейковский. - М.: Высш. шк., 2003 — 463 с.

© Курникова Татьяна Александровна (tansan1990@mail.ru), Лабаева Татьяна Александровна (tatalabaeva@yandex.ru),  
 Дицина Светлана Александровна (svetik342003@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

**Мулявина Элеонора Александровна,**

К.п.н., доцент, Тюменский государственный институт  
культуры  
emulyavina@rambler.ru

**Омельченко Игорь Николаевич,**

К.п.н., и.о. ректора, Тюменский государственный  
институт культуры  
omelsemerka@mail.ru

### ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF CULTURE

**E. Mulyavina  
I. Omelchenko**

*Summary:* The aim of the survey is to study the problem of implementing additional professional programs at the university of culture. The authors consider additional professional education as a form of adult education, which allows you to adjust a person's professional choice, to form the necessary set of competencies that meet the requirements of professional standards and the needs of the employer.

*Keywords:* additional professional education, professional retraining, employer, national projects, competencies.

*Аннотация:* Целью исследования является изучение проблемы реализации дополнительных профессиональных программ в вузе культуры. В качестве методов решения рассматриваемой проблемы выступает анализ востребованности дополнительного профессионального образования как формы образования взрослых, позволяющей скорректировать профессиональный выбор человека, сформировать необходимый набор компетенций, соответствующий требованиям профессиональных стандартов и запросам работодателя.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, работодатель, национальные проекты, компетенции.

**Д**ополнительное профессиональное образование (ДПО) – одна из форм в структуре современного образования в России. Закон об образовании в РФ гласит о том, что «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [1].

Роль ДПО в настоящее время неизмеримо возросла. Это обусловлено стремительными изменениями условий нашей жизни. Исчезают отжившие направления подготовки, появляются новые, усложняются уже существующие профессии, динамически перераспределяется потребность в кадрах. В этой связи к слову будет упомянуть исследование «Форсайт компетенций 2030», которое подводит нас к выводу о том, что люди, обладающие «уходящими» специальностями, должны в кратчайшие сроки овладеть новыми компетенциями.

Известно, что после сорока лет менее 40 % людей работают по специальности, записанной в дипломе. Значит, остальные 60 % – это потенциальные клиенты системы непрерывного образования, и, в частности, дополнительного профессионального образования. Следовательно, модель образования «в течение всей жизни (life-long learning)» на сегодняшний день представляется более, чем актуальной. Дополнительное про-

фессиональное образование - это именно то направление, которое сейчас выступает инструментом решения кадровых проблем. В подтверждение этих слов можно процитировать Указ президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года». В документе, наряду с другими, поставлены следующие задачи в области образования:

- модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;
- формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков...» [2].

О значимости дополнительного профессионального образования, на наш взгляд, говорит и тот факт, что с 1 января 2019 года учреждения ДПО обязаны вносить сведения о выданных слушателям документах в Федеральный реестр сведений документов об образовании и (или) квалификации, документов об обучении (так называемая ФИС ФРДО). Благодаря этому работодатель сможет проверить уровень квалификации работника, а работник - убедиться, что полученный диплом является подлинным.

Вступившие в действие с 01.01.2019 Национальные

проекты «Образование», «Культура», «Демография» также отводят дополнительному профессиональному образованию важную роль. Согласно плану реализации этих проектов, число обученных по программам непрерывного образования в образовательных организациях высшего образования, реализующих дополнительные образовательные программы и программы профессионального обучения, возрастет с 1,9 млн человек в 2019 году до 3 млн к 2024 году. Число специалистов, занятых в сфере культуры, повысивших свою квалификацию возрастет с 14 тыс. человек в 2019 г до 200 тыс. человек в 2024 году. Без сомнения, для этого потребуются немалые усилия сотрудников системы ДПО в сфере образования и культуры. А создание интеграционной платформы непрерывного образования облегчит потребителям поиск нужных образовательных программ и образовательных учреждений, их предлагающих.

Таким образом, очевидно, что дополнительное профессиональное образование представляет весьма значимое направление в структуре современного отечественного образования. Центр дополнительного профессионального образования Тюменского государственного института культуры стремится следовать современным тенденциям.

Ежегодно институтом реализуется более 40 программ дополнительного профессионального образования. Их тематика представлена следующими укрупненными направлениями:

- социально-культурный сервис. Коммуникации. Досуговая деятельность;
- музыка, театр, хореография. Методика преподавания;
- визуальные искусства. Методика преподавания;
- музеи. Живопись. Декоративно-прикладное искусство;
- библиотечно-информационная деятельность;
- культурология. Педагогика и психология;
- туризм, гостиничный бизнес;
- экскурсионная деятельность.

В их реализации задействованы как штатные сотрудники института, так и приглашенные специалисты. Это руководители, заместители руководителей, ведущие профессионалы сферы культуры.

Анализируя контингент слушателей, можно с уверенностью сказать о том, что происходит неуклонный рост числа желающих, обучаться на программах профессиональной переподготовки. Работодатели стали более требовательными к соискателям, следуют по пути максимальной оптимизации человеческих ресурсов. Есть специальности, где без наличия второго диплома о профессиональной переподготовке, перспектив карьерного роста и личностного развития просто нет. Введение

в действие с 2020 года профессиональных стандартов, в том числе в сфере культуры, заставляет работодателей пересматривать отношения с сотрудниками, не имеющими специального образования. И это тоже одна из причин повышения спроса на дополнительное профессиональное образование. Мы считаем, что наши программы профессиональной переподготовки сейчас выступают в качестве «моста» между бакалавриатом, как ступенью образования, и теми требованиями, которые работодатель предъявляет к конкретной штатной единице, расширяя перечень имеющихся у работника компетенций [3].

Перечень программ профессиональной переподготовки, реализуемый в настоящее время в институте включает в себя ряд направлений. Одно из них - «Библиотечно-информационная деятельность». Здесь предлагаются несколько профилей: «Информационно-аналитическая деятельность»; «Технолог автоматизированных библиотечно-информационных систем»; «Менеджер информационных ресурсов»; «Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации»; «Педагог-библиотекарь». Наиболее востребованы профили, занимающие две крайние позиции.

Популярно и направление «Социально-культурная деятельность». Предлагаемые профили: «Управление учреждениями культуры», «Арт-менеджмент», «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ», «Менеджмент социально-культурной сферы».

Неизменный спрос имеют программы: «Режиссура театрализованных представлений и праздников»; «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы: художественный текстиль; художественная керамика», «Хореографическое искусство»; «Искусство народного пения»; «Живопись» и другие. Потребность в таких образовательных программах растет с каждым годом [4].

Учитывая пожелания заказчиков, предложения кафедр института, а также актуальные тенденции в дополнительном образовании, Центр ДПО разрабатывает план на календарный год и предлагает его потенциальным заказчикам.

Все эти программы ориентированы на внешнего потребителя, людей, которые закончили обучение по государственным образовательным стандартам третьего, второго поколения и даже раньше. Но те, кто сейчас являются студентами, также задумываются о расширении своих возможностей на рынке труда. И пока футурологи от педагогики решают, как подготовить подрастающее поколение к жизни в ближайшие десятилетия, чему их учить, какие профессии им следует предлагать к освоению, мы уже сейчас даем возможность нашим выпускникам расширять свою конкурентоспособность

на рынке труда по горизонтали. За счет параллельного освоения основных и дополнительных образовательных программ, разработанных кафедрами образовательных модулей по профилям, дающим дополнительные к основной образовательной программе компетенции. Закончив обучение по основной образовательной программе и параллельно освоив дополнительную образовательную программу, студент сможет получить вместе с дипломом бакалавра и диплом о дополнительном профессиональном образовании установленного образца,

дающий право на ведение профессиональной деятельности в соответствующей сфере.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование сейчас - это своего рода инструмент приведения в соответствие образовательного статуса, компетенций, приобретенных людьми в прежние годы и имеющихся у сотрудников на сегодняшний день, с требованиями времени и рынка труда.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 19.07.2018 г. № 444).
3. Мулявина, Э.А., Дополнительное профессиональное образование как инструмент удовлетворения образовательных потребностей населения / Э.А. Мулявина // Актуальные проблемы художественного образования: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции «Дополнительное профессиональное образование в сфере культуры и искусства: опыт, проблемы». – Томск, 2014. – с.185 - 189.
4. Мулявина, Э.А. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования на основе профессиональных стандартов Э.А. Мулявина // Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Тюмень: Тюменский государственный университет, 2016. – С. 216 - 222.

© Мулявина Элеонора Александровна (emulyavina@rambler.ru), Омельченко Игорь Николаевич (omelsemerka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменский государственный институт культуры

# ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Рельян Наталья Александровна,*

*Ассистент, Тюменский Индустриальный университет*

*VNRelyan@yandex.ru*

## MAIN DIFFICULTIES OF FORMING LANGUAGE COMPETENCE FOR STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

*N. Relyan*

*Summary:* The article considers the problem of difficulties in mastering a foreign (English) language by students of technical specialties. The author approaches the solution of the problem through the study of the structure of linguistic competence and the process of its formation in the university. The article identifies and characterizes the main components of language competence; the main difficulties in the formation of language competence are identified, and ways to overcome them in the educational process are also given.

*Keywords:* foreign (English) language, students of a technical university, the formation of language competence, difficulties.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема трудностей освоения иностранного (английского) языка студентами технических специальностей. Автор подходит к решению проблемы через исследование структуры языковой компетенции и процесса ее формирования в вузе. В статье выявлены и охарактеризованы основные компоненты языковой компетенции; определены основные трудности в формировании языковой компетенции, а также приведены пути их преодоления в учебном процессе.

*Ключевые слова:* иностранный (английский) язык, студенты технического вуза, формирование языковой компетенции, трудности.

Концептуальные трансформации в системе высшего технического отечественного образования в условиях современных реалий обозначены такими ключевыми концептами как: эффективность и качество профессиональной подготовки, обеспечивающие последующую доступность к международному рынку труда и профессий; компетентность будущего профессионала, обуславливающая его высокий уровень востребованности и конкурентоспособности в профессиональной сфере; свободное владение ключевыми квалификациями на уровне международных стандартов, что позволяет будущему специалисту успешно профессионально самореализоваться в различных условиях (в том числе и условиях иноязычного профессионального общения) [2; 5].

В этой связи роль иностранного языка (в нашем случае английского) в осуществлении последующей профессиональной деятельности повышается, исходя из того, что на этапе начальной профессиональной самореализации обучающиеся должны освоить язык именно как средство коммуникации для реализации равноправных профессионально-партнерских отношений. Это обуславливает необходимость эффективного формирования языковой компетенции у студентов, обучающихся по техническим направлениям и специальностям, должный уровень сформированности которой становится сегодня все более необходимым и востребованным [6].

Таким образом, одной из основных задач обучения иностранному языку студентов технических специальностей является формирование языковой компетенции в том профессиональном контексте, который предписывает направление или специальность.

Необходимо отметить, что языковая компетенция, которая представляет собой многомерный структурный феномен, имеет такие основные компоненты как:

- *знания о языке;* в данном контексте предполагается, что студенты технического вуза должны во время учебы преумножить знания о таких разделах английского языка как лексика (что, в основном, сопряжено с приобретением и активизацией именно лексики профессиональной, технической, являющейся достаточно трудной для запоминания, усвоением релевантной терминологии и др.), грамматика, фонетика и т.д.; помимо этого, важное значение приобретает еще область невербального знания о языке, усиливающего коммуникативный компонент, а также культурных языковых особенностей и др.;
- *речевой опыт* обучающихся, который показывает, насколько студент владеет навыками иноязычной коммуникации, каков уровень сформированности языковых умений и навыков и т.д.; в условиях обучения в техническом вузе языковой опыт студентов будет являться уже опытом в специальных

условиях, которые ориентированы на профессиональную иноязычную коммуникацию; специально созданные, в данном случае, условия освоения языка специальности будут рассматриваться как фактор формирования языковой компетенции уже более высокого уровня, а именно третьей языковой компетенцией (необходимо отметить, что первая языковая компетенция представлена базовыми знаниями, разговорным или бытовым уровнем иноязычного общения, вторая языковая компетенция представлена профессиональным ориентированным специализированным языком или языком специальности), которая в ходе обучения в техническом вузе затрагивается лишь в рамках развития и совершенствования исследовательской компетенции, в контексте работы над которой формируется специальный научный язык или язык новейших технических открытий и т.п.);

- *чувство языка*, которое студент приобретает на стыке имеющихся речевых знаний и речевого опыта; данный структурный компонент определяет ту степень в процессе формирования языковой компетенции, где уже являются само собой разумеющимися эвристические языковые «открытия», лингвистические инсайты и т.п.; наличие чувство языка прослеживается в уровне владения всеми языковыми навыками: аналитико-синтетическая стратегия в чтении, улавливание смысловых узлов и хода мысли коммуникатора в слушании и передачи информации и т.д.) [3; 4].

Эти рассмотренные структурные компоненты и определяют в ходе изучения иностранного (в нашем случае, английского) языка группы основных трудностей в процессе формирования языковой компетенции на этапе начальной профессиональной самореализации.

Трудности процесса формирования языковой компетенции студентов технических специальностей многообразны. Различный характер данных трудностей в условиях освоения иноязычной профессиональной коммуникации, а также языка специальности предопределяет соответствующие пути и методологические подходы к их преодолению с целью совершенствования языковой компетенции.

Так, одной из основных [трудностей] является различный уровень их [студентов] довузовской иноязычной подготовки. Как было рассмотрено выше, языковая компетенция предопределяет равностепенное освоение всех языковых разделов. Методика формирования языковой (а также и иноязычной профессионально-коммуникативной) компетенции основывается на том, что все аспекты конструкции языковой компетенции (семантические, лексико-грамматические, коммуникативные и т.д.) должны быть представлены в единстве, в то время

как неоднородность владения и неодновременность освоения студентами (на довузовском этапе) подсистем иностранного языка крайне очевидна.

Поэтапность усвоения и разноуровневость владения иностранным языком становится первой и основной трудностью формирования языковой компетенции обучающихся по техническим направлениям и специальностям.

Так, например, с первых занятий преподаватель уже сталкивается с тем, что ряд студентов едва владеет разговорной речью, большинство может общаться на более сложном социально-бытовом уровне и лишь незначительная часть студентов в рамках своего технического профиля владеет профессиональной лексикой (чаще всего это IT-кластер). В данной ситуации преподавателю необходимо выстраивать работу таким образом, чтобы сохранить мотивацию последних и подтянуть до необходимого уровня отстающих.

На данном этапе преподаватель сталкивается с еще одной самой распространенной трудностью – трудностью формирования мотивационной сферы студентов в овладении языковой компетенцией. В этой связи преподаватель, как правило, использует перераспределение аудиторного времени и разработку многоуровневых образовательных модулей для того, чтобы, в первом случае, довести большую часть студентов до уровня общей подготовленности, а во втором, обеспечить сохранение познавательного интереса и активности более подготовленных студентов.

Так, например, если для среднего большинства студентов подойдут такие задания (близком к профессиональной деятельности) как:

How do you say *high-beam indicator* in Russian? (Например, при изучении темы: «Car's instrument panel») или How do you say *указатель давления масла* in English? How do you spell that? И т.д.

А для более подготовленной группы студентов целесообразно уже использовать более творческие задания проблемного типа:

Например,  
Place road signs on the map (*Расставьте на интерактивной карте следующие предупреждающие знаки*).

*Symbols for Danger Warning*: 1. Railroad crossing with gates. 2. Railway crossing without gates. 3. Intersection with tramway. 4. Crossing. 5. Steep descent. 5. Swing bridge etc.

Многоуровневый задачный подход в разработке интерактивных лингвистических заданий позволит преподавателю сохранить интерес более подготовленных

студентов и высвободить время для работы с менее подготовленными (в рамках аудиторной деятельности).

Среди трудностей в процессе формирования языковой компетенции (в контексте сниженной мотивации) выделяют и такие как:

- несформированность потребности студентов в практическом использовании иностранного языка в рамках бытового общения и профессиональной специализации;
- нежелание студентов самостоятельно работать над трудностями; данный аспект отражает отсутствие целей в достижении свободного общения на иностранном языке в более широком масштабе: профессиональные темы, смежная профессиональная или научно-исследовательская тематика, социально-профессиональные темы и др.;

— отсутствие понимания студентами необходимости реальной включенности в иноязычное профессиональное поле; данные затруднения возникают в тех случаях, когда обучающиеся просто не знают, где и как они могут применять английский в процессе работы на производстве.

Данные трудности являются одними из ключевых в процессе формирования языковой компетенции будущих специалистов технического профиля. Их преодоление мотивирует студентов на овладение трудной профессиональной лексикой, ее использование в учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, а также на формирование своих языковых портфолио, позволяющих будущим профессионалам быть востребованными на профессиональном рынке международного уровня.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдыбекова, Н.А. Развитие речевой деятельности студентов при изучении английского языка / Н.А. Абдыбекова, К.Д. Добаев // Интерактивная наука. – 2016. – № 3. – С. 46-49.
2. Еныгин, Д.В. Коммуникативный подход к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов экономического профиля / Д.В. Еныгин, В.О. Мидова, Е.Г. Маслова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (137). – С. 72-74.
3. Митянина, Н.В. Методика обучения английскому языку в технических вузах / Н.В. Митянина // Молодой ученый. – 2019. – №26. – С. 313-315.
4. Михайлов, В.В. Особенности преподавания английского языка в техническом вузе / В.В. Михайлов // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С. 145-149.
5. Фоминых, Н.Ю. Сущность иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники как педагогического процесса / Н.Ю. Фоминых // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 5 (100). – С. 69-74.
6. Шерстянникова, Е.А. Формирование языковой компетенции учащихся технического вуза в процессе изучения филологических дисциплин / Е.А. Шерстянникова // Научный диалог. – 2016. – № 7 (55). – С. 314-322.

© Рельян Наталья Александровна (VNRelyan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРОДВИЖЕНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ: СТРАТЕГИИ, СРЕДСТВА И КАНАЛЫ КОММУНИКАЦИИ

Сун Юй

Аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
135845292@mail.ru

## THE ADVANCE OF INTERNATIONALIZATION OF MASTER PROGRAMS: STRATEGY, MEANS AND COMMUNICATION CHANNELS

Song Yu

*Summary:* The internationalization of higher education has gone beyond the level of education policy and has risen to the national development strategy. Currently in the development of external education has been a popularization, internationalization master's education. master's education takes an important place in the system of higher education. Use of master's education contributes to development of higher education system, cooperation in the sphere of general education and includes various student exchange programs. It is only natural for many universities around the world to pay close attention to development of master programs. The development of science and technology has also introduced more concepts, means and channels of advancing for higher education. To use these methods, it is possible to create a broader global education market that will enrich the future of higher education.

*Keywords:* internationalization of higher education, educational program, strategy, means, communication channels.

### Введение

И нтернационализация - это будущее высшего образования. Сейчас подготовке магистерских программ уделяют особое внимание во многих университетах по всему миру. В условиях серьезной конкуренции между ВУЗами предложение образовательных программ требует соответствующего информационного сопровождения. Применение PR-концепций, средств и каналов продвижения способствуют не только укреплению репутации университетов, но и переходу высшего образования на глобальный уровень. В данной статье предпринимается попытка определить стратегии и методы продвижения магистерских программ на мировом рынке образовательных услуг. Стоит отметить, что ключевой задачей образования является содействие интеллектуально-культурному развитию общества; использование механизмов продвижения для сферы образования представляется необходимым инструментом в условиях рыночной экономики.

С этой целью в статье предлагается общее описание

образовательных программ магистратуры; описываются стратегии, средства и каналы коммуникации для продвижения программ ряда университетов.

В условиях роста конкуренции на международном рынке образовательных услуг интернационализация системы высшего образования и привлечение большого числа иностранных студентов продолжает оставаться важной стратегической задачей. Особую значимость она приобретает для региональных опорных вузов. При этом особое внимание уделяется профессиональным навыкам адаптации и медиации, владение которыми является принципиально важным для эффективного взаимодействия с иностранными студентами.

В своих работах авторы анализируют трудности, с которыми сталкиваются преподаватели гуманитарных дисциплин при выполнении такой работы, и предлагаются возможные способы их решения. Однако работы, посвященные PR-стратегиям укрепления репутации университетов и продвижения образовательных программ на международном уровне, отсутствуют.

### Стратегии продвижения образовательных программ

Степень магистра является важной ступенью в подготовке специалистов. Магистерская программа позволяет углубить специализацию в конкретной профессии, специалисты с магистерской степенью востребованы и в исследовательских и образовательных учреждениях, и в бизнес-структурах.

Для современного магистерского образования в ВУЗах актуальным стал вопрос ведения научно-исследовательской деятельности магистрантов. Сейчас научно-исследовательская деятельность магистрантов считается ключевым фактором улучшения рейтинга университета [9].

В теории маркетинга есть три разные стратегии продвижения товаров и услуг на рынках, включая внешние, которые применимы и к образовательным программам:

- Недифференцированный маркетинг — стратегия продвижения единых образовательных программ для всех сегментов рынка с целью сформировать образ высокого качества услуг. Используются универсальные маркетинговые инструменты.
- Дифференцированный маркетинг – стратегия формирования разных образовательных программ с учетом продвижения одновременно на разных сегментах рынка с целью упрочить в этих сегментах собственные позиции и обеспечить спрос на новые и существующие образовательные продукты. Используются уникальные, разработанные для каждого предложения, инструменты продвижения.
- Концентрированный маркетинг реализуют у себя вузы при условии ограниченности имеющихся ресурсов, отбирают похожие сегменты по разным субрынкам, подготавливая для них особые унифицированные программы продвижения [10, с. 8-11].

### Стратегии продвижение образовательных программ интернационального характера

В продвижении магистерских программ интернационального характера применяются стратегии «наступления» и стратегии «обороны».

Стратегии «наступления» на рынке образования характерны для молодых «агрессивных» образовательных заведений, которые пользуются существенной поддержкой государства, крупных компаний и финансовых организаций. К примеру, Гонконгский университет науки и технологии основан в 1991 году, в 2018 в университете обучалось 10 214 студентов, треть (31%) из них иностранные студенты, осваивающие различные высококачественные программы образования, что позволяет

университету конкурировать с традиционными крупными зарубежными университетами [8].

Гонконгский университет науки и технологии имеет серьезную глобальную репутацию в сфере научных исследований. Будучи молодым университетом, он продвигает свои собственные международные образовательные бренды не только в Азии, но и в мире, предоставляя гуманизированные услуги для студентов из разных стран и регионов. А также предоставляет студентам возможность самостоятельно выбирать программы обучения. Это позволило Гонконгскому университету науки и технологии занять первое место в рейтинге “Young University Rankings 2018”. Этот университет планирует в ближайшие 25 лет стать более интернациональным и в большей степени распространить свое влияние в регионах. Стратегия развития Гонконгского университета науки и технологии хорошо показывает, как стратегия «наступления» может способствовать включению в рейтинги университетов. Такой феномен предусматривает агрессивную, активную позицию университетов на международном образовательном рынке, что позволяет добиться завоевания и расширения рыночной доли.

Реализация стратегии «обороны» заключается в усилении рыночных позиций предприятий, которые не расходуют ресурсы на создание услуги, либо по различным причинам терпели неудачи в предложении главных услуг. Стратегия обороны и укрепления помогает образовательной организации сохранить рыночные позиции, а также предполагает выбор учреждением курса на сохранение текущей рыночной доли. Потребность в такой стратегии появляется тогда, когда рыночная позиция учреждения удовлетворительная, либо у неё имеется дефицит денег для реализации агрессивной политики, либо когда она боится реализовать последнюю в связи с вероятными негативными ответными действиями конкурентов или барьерами государства [2].

Например, когда университету не хватает финансовой поддержки, или существующая стратегия не дает ожидаемых результатов, или другие факторы приводят к снижению репутации университета, в качестве чрезвычайной меры стоит использовать стратегию обороны, чтобы удержать рыночную долю и получить время для корректировки стратегий.

В настоящее время многие вузы занимаются формированием стратегии и тактики маркетинговой и коммуникационной деятельности наряду с разносторонним техническим развитием.

Пресс-служба каждого вуза выполняет важную функцию в продвижении его образовательных программ. Многие университеты активно рекламируют эти про-

граммы в медиапространстве. В то же время необходимо отметить, что продвижение магистерских программ в пространстве массмедиа весьма затратно и не во всех случаях ведёт к достижению желаемых целей. В подобных условиях имеет смысл использовать разные информационные ресурсы, сформированные на основе пресс-службы университета [4].

У ВУЗов во многих странах назрела потребность в создании и продвижении интернациональных образовательных, в том числе магистерских, программ, но не все способны занять достойную позицию на рынке международных образовательных услуг [9]. Причины этому разные и очень важна государственная поддержка. К примеру, в 2015-2017 годах национальный бюджет в Китае составил 4.26%-4.22%-4.14%, а в США - больше чем 6%.

Университеты, лишённые государственной поддержки, вынуждены считаться с приоритетами принимающей приоритеты и условиями иностранных партнёров даже если преподаватели ВУЗа имеют высокую квалификацию, потому что ВУЗ может не иметь достаточного финансового обеспечения для гарантии минимальной мобильности собственных студентов, принятия иностранных и качественного реагирования на различные запросы текущего рынка образовательных услуг [1].

С другой стороны, обучение зарубежных студентов приносит бюджетам стран всего мира значительный доход, в связи с этим усиливается конкуренция и всё активнее говорят о себе новые участники международного рынка образовательных услуг – Китай, Австралия, Япония, Канада. Так, в Китае за 2010-2014 годы открылось свыше 100 новых университетов, что позволяет постоянно увеличивать количество иностранных студентов [9]. Поэтому у некоторых развивающихся университетов возникла потребность в создании и продвижении специальных двусторонних магистерских программ, ориентированных на приток зарубежных студентов и взаимодействие с традиционными известными ВУЗами в мире, чтобы повысить популярность своих услуг на мировом образовательном рынке.

Помимо этого, в России получила слабое развитие практика дистанционного обучения, что тоже тормозит продвижение разных магистерских программ.

Следует отметить, что при анализе средств и инструментов продвижения магистерских программ в российских ВУЗах полагаются на мировой опыт, т.к. США, государства из Европы и Китай уже довольно давно используют комплексный подход к продвижению такого рода услуг, причём подход этот, в первую очередь, основывается на исследовании целевой аудитории [3].

### Инструменты продвижения интернациональных магистерских программ

Основой продвижения разных магистерских программ выступают, конечно же, коммуникации в сети Интернет. В то же время каналы продвижения в интернете в значительной степени зависят от того, какую конкретно целевую аудиторию выбирают в виде базовой.

К самым важным и нужным для каждой целевой группы способам коммуникации относятся такие:

1. Университетский сайт на 2-3 языках с разными инструментами продвижения в виде информативного рубрикатора, интуитивно понятной навигации и максимально удобным поиском по сайту.
2. Обособленный двуязычный лендинг по разным магистерским программам, с разными инструментами в виде рабочих действующих ссылок, «консультационного окна» или специализированного каталога магистерских программ на 2-3 языках, где можно заняться поиском по разным фильтрам, записью через интернет на привлекающие внимание программы и просмотром содержания таких программ.
3. Сайты-партнёры для размещения публикации о различных магистерских программах на 2-3 языках.
4. Социальные сети: Вконтакте, Facebook и Twitter, LinkedIn, Instagram или Pinterest, YouTube.
5. Образовательные выставки, семинары и научные конференции.
6. Формальные и неформальные студенческие объединения, и инструментом здесь выступают данные о магистерских программах, размещённые в их постах.
7. Особые мероприятия и дни для специального тестового ознакомления с разными магистерскими программами, в том числе и дистанционно. Так, к примеру, в Высшей школе экономики есть особая программа «Learning Management System», помогающая потенциальным студентам познакомиться с особенностями обучения на магистерских программах в Высшей школе экономики.
8. Рекрутинговые студенческие сайты: Study in Europe, Minglebox, EURUEDUNET, MASTERSTUDIES.COM, EuroEducation.net.
9. Личные коммуникации разных представителей административно-управленческих работников университетов [6, с.20].

Например, сейчас во многих российских вузах работают специальные магистерские программы для привлечения студентов из Китая, их родителей и рекрутинговых китайских компаний. Источником сведений о магистерских программах, как правило, является официальный сайт ВУЗа. Также пользователи обращают особое

внимание как на сведения, так и на структуру сайта, уровень удобства навигации по сайту [3]. Для иностранных студентов первое впечатление о самом ВУЗе складывается как раз по сайту, т.к. нередко они изучают несколько вариантов в различных странах, т.е. не приходят в каждое из рассматриваемых учебных учреждений [7].

Важным способом продвижения оказывается мобильный вариант сайта ВУЗа, который в значительной мере отличается от обычной версии для компьютера.

В подобной мобильной вариации сайта в обязательном порядке должен иметься раздел «Магистратура» с единым каталогом магистерских программ и детальными сведениями на разных языках с удобным поиском. Во время выхода на рынки европейские ВУЗы намеренно разрабатывают видео-блоги, где детально рассматриваются отдельные составляющие магистерских программ, что помогает наглядно показать зарубежному студенту преимущества дистанционного прохождения магистерской программы и преимущества определённого учебного учреждения и его подхода к процессу обучения. В мобильном варианте сайта указанные видео и рекламные блоки реализованы на основе Google Play и App Store. В отдельных развивающихся государствах создание мобильных версий сайта и видео-блогов пока ещё не очень распространено, но данные средства уже постепенно становятся популярными [5].

Вспомогательным инструментом в области продвижения магистерских программ являются рекрутинговые студенческие сайты, так как предоставляют возможность разместить сведения о магистерских программах. Эффективность рекрутинговых сайтов уже получила подтверждение тем, что многие ВУЗы размещают на них свои данные, добиваясь наибольшего отклика [5]. Магистратура – это лишь один из значительных образовательных ресурсов.

Важным средством продвижения считается также рассылка данных о магистерских программах в форме информационного письма в организации-партнёры (то есть ВУЗы и научно-исследовательские центры) за границей, в выездные приёмные комиссии, что позволяет привлечь зарубежных студентов. Эта методика давно и успешно используется в Европе и США, где привлекают студентов из различных университетов к реализации совместных программ [9].

Представление разных магистерских программ ВУЗов на особых ярмарках и выставках образовательного и студенческого направления, научных семинарах и конференциях – это ещё один эффективный инструмент продвижения и интернационализации магистерских программ. Подобный опыт применяется китайскими ВУЗами с целью привлечения студентов из России, и соот-

ветственно, является актуальным для России.

Интересным способом продвижения разных магистерских программ считаются разные «Дни открытых дверей». При этом международный опыт является примером проведения подобных мероприятий через интернет, что даёт возможности для организации продвижения разных образовательных услуг. Например, в Германии подобный способ продвижения использует университет Фрайбурга, где особое внимание уделено разным программам магистерского «гостевого» (вольнотрушательского) обучения, включённого в цикл непрерывного образования (Universitäre Weiterbildung). Подобное обучение позволяет сделать университет открытым для всего мира, а материалы и онлайн-лекции предлагаются студентам через, особым образом, подготовленные электронные платформы. Не столь важно, где именно оказывается студент, т.к. за счёт онлайн-общения он напрямую вовлекается в образовательный процесс в режиме реального времени [5].

Во время выхода магистерских программ на иностранный рынок нередко пользуются агентским продвижением, в контексте которого агент адаптирует определённую магистерскую программу для определённых требований и условий национального рынка, подготавливает рекламную продукцию, осуществляет распространение её в СМИ, в приёмных комиссиях ВУЗов важной для заказчика страны, полагаясь на традиции и особенности данного региона [3].

Результаты исследования показали, что национальный бюджет на образование является основой базой для развития образования. Стратегия наступления оказывает большое влияние на молодые университеты, которые стремятся к созданию и укреплению международной репутации. Различные современные сетевые платформы также способствуют продвижению магистерских программ собственных университетов на международный рынок образовательных услуг. Если университет совершает стратегические ошибки, сохранить рыночные позиции помогает ему стратегия обороны.

## Выводы

Итак, можно сделать вывод, что интернационализация магистерского образования набирает обороты. С развитием современной науки и техники развиваются и каналы коммуникации, и средства продвижения интернациональных магистерских программ. Доминирующее положение занимают средства продвижения в сети Интернет. С одной стороны, это более удобный и быстрый способ обмена информацией между университетами и целевыми аудиториями в разных странах, с другой стороны, он может активно содействовать формированию международных стандартов для интернаци-

анализации магистерского образования. Сочетание новой технологии и традиционных методов продвижения образовательного учреждения предоставляет новые возможности многим развивающимся университетам.

Международный рынок магистерского образования перестает быть монополией для некоторых традиционных известных университетов и предоставляет студентам более качественный выбор.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев Д.Г., Алексанков А.М., Джаим Е.А. Маркетинг в международной деятельности вузов. СПб. 2014.
2. Белоновская, И., С. Голошумова. Маркетинг в образовании: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение [по отраслям]». СПб.: Питер, 2010.
3. Боревская, Н.Е. Интернационализация российских вузов: китайский вектор. Российский совет по международным делам [РСМД]. – Москва: Спецкнига, 2013.
4. Громова, Л.А. Диалоговая функция PR в образовании. Сборник материалов конференции. СПб.: Питер, 2002.
5. Дубровская В.С., Калачикова О.Н., Карнаухова Н.В., Краснова Г.А., Можаяева Г.В., Нужина Н.И., Рыльцева Е.В., Сербин В.А., Трубникова Т.В., Фещенко А.В., Щеголева Н.В. Методика создания и внедрения магистерских программ с модулями в виде дистанционных курсов с участием иностранных профессоров. Томск, 2015.
6. Захарова Е.А. Проблемы эффективности маркетинговой деятельности в сфере высшего образования// Экономика и менеджмент инновационных технологий- 2013. -№4, С.20.
7. Покровский, Н.Е. О перспективах университетского образования в условиях глобализации. ГУ-ВШЭ, 2011.
8. Список данных Гонконгского университета науки и технологии. <https://www.ust.hk/zh-hans/about-hkust/hkust-at-a-glance/facts-figures-2/> [дата обращения 20.10.2018]
9. Сяо Хайтао. Концепция университета /пер. с китайского. У Хань, 2001
10. Юрченко Н.А., Ворожбит О.Ю., Осипов В.А. Управление продвижением российских образовательных услуг на внешний рынок на основе инновационных стратегий\Научный вестник Современные исследования социальных проблем.-2012.- № 12. - с. 8-11

© Сун Юй (135845292@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

## ТРАДИЦИИ ГУМАНИЗМА И НРАВСТВЕННЫЕ ИДЕАЛЫ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### TRADITIONS OF HUMANISM AND MORAL IDEALS OF MODERN MEDICAL STUDENTS

*T. Tyurina  
O. Khlyakin  
E. Konstantinova  
E. Fomina*

*Summary:* The article is devoted to moral ideals of medical students of Krasnoyarsk Medical University. For many students, the idea of serving the sick is losing its significance: students are not ready to behave like humanist doctors of the past and serve the sick anywhere.

*Keywords:* medical education, humanism, moral education, medical students.

**Тюрина Татьяна Валерьевна,**

*К.филол.н., доцент, Красноярский государственный  
медицинский университет  
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого  
tyurina12@mail.ru*

**Хлякин Олег Сергеевич,**

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

**Константинова Елена Сергеевна,**

*старший преподаватель, Красноярский  
государственный медицинский университет  
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого  
elena15k@mail.ru*

**Фомина Елена Геннадьевна,**

*старший преподаватель, Красноярский  
государственный медицинский университет  
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого  
fomina\_lat@rambler.ru*

*Аннотация:* Данная статья посвящена рассмотрению нравственных идеалов учащихся медицинских специальностей КрасГМУ. Идея служения больному утрачивает свою значимость: студенты не готовы вести себя подобно врачам гуманистам прошлого и служить больным повсеместно.

*Ключевые слова:* медицинское образование, гуманизм, нравственное воспитание, студенты медицинских специальностей.

**В** настоящее время актуальной становится проблема нравственного воспитания студентов медицинских специальностей. Опубликовано большое количество статей, посвященных как отдельным проблемам безнравственного поведения студентов [ см.напр. 1 ] , так и проблемам воспитания добродетелей в целом [см. напр.3,4]

Эта проблема связана с общим мировоззренческим кризисом молодежи в стране. А.Н. Агеев писал о том, что у молодежи размыты представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности [1 с.47]. Другое дело что хотелось бы уточнить что именно было размыто. Нашу точку зрения мы бы хотели обосновать результатами опроса, проведенного в мае 2019 г. среди студентов первого курса лечебного факультета Красноярского государственного медицинского университета.

**Целью** статьи является анализ нравственных идеа-

лов современного студента-медика при выборе профессии.

**Материалом** послужили анкеты студентов первого курса Красноярского государственного медицинского университета, проанализированные на основе количественного **метода**.

В анкетировании приняли участие 57 респондентов. Учащимся было предложено анонимно ответить на несколько вопросов, среди которых были следующие: 1) Кто из врачей прошлого является для Вас примером? 2) Готовы ли Вы поехать работать врачом в отдаленный населенный пункт?

Вопрос о том, кто из врачей является примером вызвал затруднения примерно у трети студентов: 18 человек дать ответ не смогли. Одна треть студентов (19 чел.) назвали имена медиков, которые являются для них примером. Среди выдающихся врачей прошлого студенты

называли имена В.Ф. Войно-Ясенецкого (14 чел), Н.И. Пирогова (1 чел.), писателя и врача А.П. Чехова (1 чел.), Дж. Москатти (1 чел.), Гиппократ (1 чел.), Авиценны (1 чел.). Среди современников фигурировали имена выдающихся медиков и учёных (6 чел.): Н.П. Бехтеровой, Л. Бокерии, Н.М. Амосова, М.И. Попова, выпускника КрасГМУ Х.Ж. Баиева, индийского нейрохирурга П. Каланити. Отметим, что ряд студентов (7 чел.) назвали своих родителей, родственников, знакомых практикующих врачей. Следует также отметить, некоторые студенты в качестве идеалов называли героя телесериала доктора Хауса (2 чел.). Два человека заявили, что сами станут идеалом врача.

Итоги опроса свидетельствуют, что нравственные ориентиры размыты у трети студентов, поскольку они не могли сказать что-либо о своем нравственном идеале. У двух третей какой-либо идеал присутствует, но тут встает вопрос, а какого рода этот идеал?

С точки зрения потребностей всего российского общества в целом, необходимо, чтобы были врачи, готовые работать и служить больным, проживающим в сельской местности, в районах с тяжелыми климатическими условиями, в условиях бытовой необустроенности, в глуши и на окраине страны. В дореволюционной России находилось немало врачей, готовых служить и в сельской местности, и далеких необустроенных уголках Российской Империи. Антон Павлович Чехов заболел туберкулезом, работая врачом на о. Сахалин. Будущий святой Русской Православной Церкви Валентин Феликсович Войно-Ясенецкий начинал свою врачебную карьеру как сельский врач. Другой будущий русский святой, сын придворного врача, Евгений Сергеевич Боткин, сменил более чем обустроенный повседневный быт столичного Санкт-Петербурга на землянки Манчжурии, чтобы оказывать помощь рядовым солдатам русско-японской войны [5,6,10,11].

Но результаты анкетирования проведенного среди первокурсников КРАСГМУ показывают, что студенты не готовы вести себя подобно врачам гуманистам прошлого и служить больным везде где это потребуется.

Половина студентов (50%) ответила на данный вопрос решительным «нет». Вторая половина студентов высказала согласие поехать в отдаленный населенный пункт только при наличии хороших условий работы и жизни, хорошей зарплаты, непродолжительности срока. Десять человек (18 % от общего числа респондентов) согласны поехать в свою родную деревню.

Данная ситуация является следствием событий 1990-х гг.: смена ценностных ориентаций в отечественной педагогике, критика понятий «патриотизм», «коллективизм», везде где это потребуется «долг», «дисциплина»,

введение новых понятий, таких как «толерантность», «успешность», «карьерный рост» и др. Мы согласны с мнением С.В. Подзоровой [7], что именно критика понятий «долг», «дисциплина», «коллективизм» лежит в основе того, что будущие врачи абсолютно не видят никакого своего долга в том, чтобы служить Родине и служить наиболее обездоленным и ущемленным в своих правах людям [7, с.52]. Если В.Ф. Войно-Ясенецкий, работая в сельской местности в царское время, был представителем того движения, которое в учебниках по школьной истории называется народничеством, когда состоявшие в профессиональном качестве люди ехали в деревню работать земскими врачами, учителями, чиновниками, то сегодняшние первокурсники в полной мере являют собой следствие деградации духовных основ русской жизни.

Без наличия глубокого нравственного стержня будущие врачи будут, скорее всего, вести себя именно так, как описывают ситуацию взаимоотношений современных врачей и пациентов Церпицкая О.Л., Мануковский В.А. и Ковалевская Н.В. [12], которые пишут об обезличенном отношении врача к пациенту, о том, что общение подразумевает личностный фактор, а на деле «перед врачом находится зачастую уже не человек как таковой, а абстрактный «образ болезни», и знать, кто за ним стоит в ряде медицинских специализаций вообще не обязательно» [12, с. 5]. Подобный подход, естественно, трансформирует медицину из служения (или социально значимой работы и науки) в сферу услуг (на что мы уже обратили внимание при оценке лингвистических изменений).

Приходится констатировать, что все, изложенное выше, привело к ситуации, в которой врач практически равен медицинскому оборудованию, призванному обеспечивать выполнение услуги, а медицинская практика теперь относится к сфере потребления пациентом.

В то же время история отечественной медицины свидетельствует о глубоких традициях гуманизма в отношении между врачом и пациентом. Исповедуя принципы доброты, милосердия, сострадания, отечественная медицинская школа дала множество примеров врачей-гуманистов: Н.И. Пирогова, Е.С. Боткина, В.М. Бехтерева, В.Ф. Войно-Ясенецкого и многих других.

Отрадно отметить, что, отвечая на вопрос об идеале врача, студентами наиболее часто (25 %) называлось имя выдающегося врача В.Ф. Войно-Ясенецкого, вся подвижническая жизнь которого стала примером беззаветного служения людям, примером нравственности и гуманизма [2]. Святитель Лука, отбывал ссылку в Красноярском крае и в г. Красноярске, где ни на день не прекращал исполнять свой долг врача. Имя В.Ф. Войно-Ясенецкого носит Красноярский государственный медицинский университет. Историческая память красноярцев, сохра-

нение в системе вуза традиций, связанных с именем Святителя Луки способствуют тому, что учащиеся КрасГМУ знакомы с историей жизни и профессиональным наследием выдающегося врача-гуманиста.

Деятельность Святителя Луки наряду с другими православными врачами, развили и обогатили идеи медицинской этики, развив проблемы доверия между врачом и пациентом, доминирования интересов пациента, вопросы профессиональной этики, связь с православной христианской традицией милосердия [9, с. 92 - 97].

Именно нравственность и гуманизм должны быть основой подготовки молодых специалистов в области здравоохранения. Формирование этих двух составляющих профессии врача должно происходить не только в рамках клинических дисциплин, но также на занятиях гуманитарного цикла.

Представление о профессиональной этике, гуманизме и нравственной составляющей профессии врача формируется у будущих врачей уже с первых дней обучения в медицинском вузе. Этому должны способствовать все предметы учебного цикла, в том числе гуманитарные

дисциплины. Задача преподавателя – подтолкнуть студентов к размышлениям о том, каким должен быть настоящий врач, каким должно быть его отношение к людям.

Знакомство с биографией, жизненным и профессиональным опытом врачей-подвижников должно стимулировать интерес студентов к проблеме доброты и милосердия, способствовать формированию нравственного идеала врача. По мнению профессора И.В. Силуяновой, настоящим врачом может быть только тот, кто чувствует чужую боль, умеет сопереживать, готов посвятить свою жизнь служению людям [8].

В заключении отметим, что, несмотря на плотный учебный план и насыщенность программы медицинского вуза, вопросы нравственности всегда должны оставаться в центре внимания преподавателей, служить основой для формирования взглядов молодого специалиста и его профессионального становления. Обращение к гуманитарной традиции мировой и отечественной медицины, опыту врачей-подвижников дает к этому все возможности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев А.Н. Духовно-нравственное воспитание как основа саморегуляции зрелой личности // Психология и педагогика: методика и проблемы 2011. № 19-2 с.47-51
2. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). Я полюбил страдание. Автобиография. Акафист святителю Луке, исповеднику, Архиепископу Крымскому. М.: ОБРАЗ, 2011. – 128 с.
3. Гальцова Е.С. Проблемы духовно-нравственного воспитания личности в современной России // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2014. Вып. 1 (32). С. 25–32
4. Гущина А.В. Воспитание добродетелей как педагогическая проблема // Поволжский педагогический вестник. 2018. Том 6, № 3(20) с.40–46
5. Евгений Боткин: Лейб-медик Евгений Боткин прославлен на Архиерейском Соборе 2016 года [Электронный ресурс]. / Редакция портала «Православие и мир». URL: <http://www.pravmir.ru/ya-dal-tsaryu-chestnoe-slovo-ostavatsya-pri-nem-do-teh-pog-roka-on-zhiv/> (дата обращения 05.01.2019 г.)
6. Кудрявцева-Вельманс О.А. Лебединая песня доктора Е.С. Боткина // Медицинская этика. Ежеквартальный научно-методический журнал. 2016. №1. [Электронный ресурс]. URL: <http://medical-ethics.ru/periodical/4/14.pdf> (дата обращения 05.01.2019 г.)
7. Подзорова С.В. К вопросу о сущности понятия «нравственность» // Современная наука № 2 (5) 2011 с.51-55]
8. Силуянова И.В. Шесть принципов врачебной этики доктора Боткина [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravmir.ru/vrachebnaya-etika-mertvyi-li-dela-bez-veryi1/> (дата обращения 05.01.2019 г.)
9. Силуянова И.В. Биомедицинская этика. Учебник и практикум. М.: Юрайт. 2017. 311 с.
10. Терлецкий О.В. Святой врач страстотерпец Евгений Боткин [Электронный ресурс]. URL: [terletsky.ru/sv\\_strastoterpets\\_vrach\\_evgeniy\\_botkin.html](http://terletsky.ru/sv_strastoterpets_vrach_evgeniy_botkin.html) (дата обращения 05.01.2019 г.)
11. Царский лейб-медик. Жизнь и подвиг Евгения Боткина / Сост. О. Т. Ковалевская. СПб.: Царское село», 2017. 538 с.
12. Церлицкая О.Л., Мануковский В.А., Ковалевская Н.В. Новые тенденции во взаимоотношениях врача и пациента // Скорая медицинская помощь. 2016Т: 17 № 1 С. 4-8

© Тюрина Татьяна Валерьевна (tyurina12@mail.ru), Хлякин Олег Сергеевич (khlyakin@yandex.ru), Константинова Елена Сергеевна (elena15k@mail.ru), Фомина Елена Геннадьевна (fomina\_lat@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИССЛЕДОВАНИЕ КУРСОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

### ART COURSE RESEARCH IN RUSSIAN UNIVERSITIES

**Cao Dan  
Yu Gang**

*Summary:* The processes of globalization taking place in modern education directly influence the sphere of higher art education. Globalization finds its expression not only in the unification of the content and structure of higher vocational education, in the convertibility of diplomas, in the mutual exchange of teachers and students, in the extensive introduction of information and communication technologies, which makes it possible to create open educational systems, but also in the expansion of exchange between countries within the framework of the results achieved in the organization of the educational process in higher education institutions, in the sphere of teaching and teaching methods. In this regard, an important research task is to compare and understand, starting from methodological and didactic positions, the experience of the teaching of fine arts in art-pedagogical education systems, which has developed so far in different countries.

*Keywords:* fine arts, courses, higher education, pedagogy.

**Цао Дань**

Аспирант, Московский государственный  
областной университет  
candyloveart@126.com

**Юй Ган**

Аспирант, Московский государственный  
областной университет  
sparkyg@163.com

*Аннотация:* Процессы глобализации, идущие в современном образовании, непосредственно затронули и сферу высшего художественно-педагогического образования. Глобализация находит свое выражение не только в унификации содержания и структуры высшего профессионального образования, конвертируемости дипломов, взаимообмене преподавательскими кадрами и студентами, широким внедрении информационно-коммуникационных технологий, позволяющих создать открытые образовательные системы, но и в расширении обмена между странами в сфере достижений в организации образовательного процесса в вузах, в области дидактики и методики преподавания. В этой связи важной исследовательской задачей становятся сравнение и осмысление с методологических и дидактических позиций опыта обучения изобразительному искусству в системах художественно-педагогического образования, сложившегося к настоящему времени в разных странах.

*Ключевые слова:* изобразительное искусство, курсы, высшее образование, педагогика.

**В** преподавании изобразительного искусства в российских вузах можно выделить три направления курсов.

Первое направление можно назвать академическим. Они основаны на российском опыте преподавания специальных предметов. Основой преподавания изобразительного искусства является овладение студентами академической техникой рисования и живописи. Большое значение придается систематическим урокам теории и истории искусства, формирующим навыки, характерные для школы реалистического искусства. Большое внимание уделяется демонстрации приемов работы с живописными материалами, демонстрации различных живописных техник, принятых в реалистическом искусстве. В то же время много времени посвящено анализу индивидуального способа рисования и живописи разных художников.

Методика обучения по академической системе преподавания рисунка и живописи дает хорошие результаты в работе студентов, но не в полной мере способствует развитию их собственной стилистики, собственного способа письма [4].

Академическое направление в подготовке студентов российских ВУЗов изобразительных искусств соответствует классическим принципам преподавания. Цели и содержание преподавания изобразительного искусства в художественном образовании в России удовлетворяют принципу систематического и последовательного обучения. Процесс обучения основан на принципе перехода от простого к сложному, от легкого к сложному.

В высших учебных заведениях, которые готовят специалистов на основе первого подхода, студенты сразу же начинают обучение по выбранной специальности. Основным преимуществом данного подхода является то, что выбранная студентом специальность служит основой для освоения различных видов изобразительной деятельности, а также для изучения закономерностей в изобразительном искусстве и визуальной деятельности.

Образовательная программа в системе высшего образования художественной педагогики России включает следующие дисциплины: теоретические: история отечественного и зарубежного изобразительного искусства; теоретические и прикладные: рисунок, масляная живопись, акварель, гуашь, скульптура, графика, цветочная наука и колористика, основы композиции, компьютер-

ная графика, основы музейной педагогики.

Анализ учебных программ (уровень - степень) показал, что в российской системе высшего художественного образования-педагогики более широко представлено следующее

1. дисциплины, обеспечивающие связь между подготовкой педагогов по изобразительному искусству и профессиональной педагогической деятельностью: так, в программах подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» по профилю «Художественное образование» Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также по методике подготовки педагогов по изобразительному искусству представлены такие дисциплины, как «Педагогическое обеспечение одаренных детей искусства», «Психология художественного творчества», «Проблемы искусства» [1, с. 88];
2. дисциплины, обеспечивающие студентам подготовку к реалистичному представлению действительности: например, дисциплина «Скульптура и пластическая анатомия» позволяет студентам понять строение человеческого тела, изучить его пропорции, чтобы в дальнейшем эти знания могли быть применены на занятиях рисованием, живописью, скульптурой (следует отметить, что в российской системе высшего образования художественной педагогики в целом серьезное внимание уделяется занятиям в анатомическом кабинете и анатомическом театре; в вузах Санкт-Петербурга студенты также изучают анатомические исследования);
3. уроки в музеях, содержание которых состоит не только из копий произведений известных мастеров, но и из глубоких знаний различных стилей и жанров изобразительного искусства.

Сторонники второго (традиционного) управления подчеркивают необходимость обучения студентов педагогических вузов технике традиционных национальных изобразительных искусств.

Традиционное направление в российской системе художественно-педагогического образования достигается в основном в изучении декоративно-прикладного искусства. Это направление в искусстве России включает в себя различные виды: иконопись, художественная роспись, лепка, национальная роспись лампочками, художественнаяковка и многое другое. Но основой обучения студентов декоративно-прикладному делу является академическая академическая работа: только овладев академическими приемами рисования, живописи, лепки, пластики, студент может перейти к овладению тем или иным видом декоративно-прикладного искусства [6, с. 112].

Третье направление, инновационное, связано с

усилением западного влияния в изобразительном искусстве России. Это направление характеризуется отсылкой к западным традициям импрессионизма, постимпрессионизма, кубизма, модернизма, а также ко многим другим характерным течениям европейской и американской культуры, порой объединенным под общим названием «авангард». Его сторонники поддерживают реформу академической и традиционной живописной техники, внедряя элементы европейского и американского современного искусства [4, с.176]. Например, в преподавании рисунка предлагается знакомить студентов педагогических вузов с немецким конструктивным рисунком, в преподавании живописи - с новаторскими направлениями живописи в Англии и Австралии, американских, японских и французских школах масляной живописи [5, с. 18].

Усиление влияния западного искусства давно наблюдается в России. Она проявляется в таких особенностях изобразительного искусства, как стилизация изображений, создаваемых студентами, ссылка на новые виды изобразительного искусства (например, создание инсталляций, компьютерная графика, компьютерный дизайн), создание синтетических произведений, сочетающих в себе различные виды изобразительного искусства. Влияние западного искусства особенно заметно в специальностях, связанных с дизайном. Однако концептуальные основы, принципы, формы и методы обучения студентов педагогических вузов принятию современного западного изобразительного искусства недостаточно развиты, что ограничивает инновационное направление достаточно узкой живописью.

Наличие различных направлений в преподавании изобразительного искусства предлагает будущим преподавателям выбор и тем самым способствует их самореализации в области изобразительного искусства. Однако для успешной самореализации в процессе изучения изобразительного искусства необходимо соблюдение ряда педагогических условий [1, с.84].

Первое условие - обеспечить целевую подготовку будущих учителей к осознанному выбору собственного стиля зрительной деятельности. Однако это узкое задание может быть успешным только в том случае, если учащиеся видят различные возможности, которые открываются перед ними, могут определить, какая из них наилучшим образом соответствует их личным качествам и индивидуальным особенностям, могут составить разумный план действий в рамках выбранного пути и могут выбрать наиболее подходящие для них виды деятельности. Поэтому реализация этого условия требует от учащихся овладения общим «алгоритмом» выбора, который достигается путем применения ситуаций выбора в процессе обучения [3, с. 186-198].

Второе условие заключается в том, что будущие преподаватели искусств осваивают такие формы деятель-

ности, которые обеспечивают осуществление диалога между культурами. Под диалогом культур В.С. Библер понимает ситуацию взаимодействия «культур мысли, разных форм понимания» [4, с. 43]. Сегодня, как никогда ранее, существует острая необходимость в организации диалога с другими культурами (русской и западной), необходимость учета в процессе изучения изобразительного искусства современных тенденций в мировой живописи и других видах изобразительного искусства. Это обогатит «поклонника возможностей», доступных будущим учителям при выборе собственного стиля визуальной деятельности, и создаст более благоприятные возможности для индивидуализации обучения.

Реализация вышеуказанных условий позволит студентам выбрать свой собственный уникальный стиль визуальной деятельности и обеспечит их самореализацию в профессиональной жизни.

Если говорить о процедурных особенностях преподавания изобразительного искусства студентам, то система художественно-педагогического образования в России имеет две фазы.

Стажировка. В этом этапе основная задача студента - овладеть приемами изобразительного искусства, необходимыми для работы в выбранном направлении (живопись различными материалами и техниками, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство, дизайн и т.д.) В России основой ученичества является академическое направление, когда студенты овладевают приемами реалистического изобразительного искусства. Большую роль на этом этапе играет изучение законов восприятия и представления реальности, копирование образов известных мастеров, рисование природы. Деятельность студента имеет репродуктивный и исполнительский характер. Процесс обучения изобразительному искусству на этом этапе основан на изучении окружающего мира рисунка с натуры, изучении структуры и пропорций различных объектов, формы отдельных

частей и их взаимосвязи. При этом решаются задачи развития: «Внимание к природе при рисовании развивает зрительную память, наблюдательность, пространственное мышление, целостное восприятие формы путем выделения наиболее характерных и типичных признаков» [5, с. 47]. Практические занятия тесно связаны с изучением теории изобразительного искусства и предполагают практическое применение знаний о законах перспективы, распределении тональности света по объемной форме, колористике, знании оптики, пластической анатомии. Большое значение в обучении придается принципу сознательности, который подразумевает конструктивный анализ формы, композиции и цвета.

Фаза самостоятельного творчества студента. На этом этапе студент выбирает специализацию в соответствии со своими интересами и способностями и применяет навыки, полученные на предыдущем этапе, во-первых, для овладения выбранным направлением визуальной деятельности и, во-вторых, для творческого выражения в выбранном направлении. На этом этапе графическая деятельность студента носит творческий характер, у него есть возможность экспериментировать с цветом, формой и создавать нестандартные композиции. Творческий характер зрительной деятельности будущего учителя является необходимым условием для признания и развития творческих способностей учащихся [3, с. 25]. Творческий подход в студенческой работе предполагает создание целостного образа, отражающего мировоззрение студента, его представления о красоте, и студент имеет возможность самостоятельно выбирать художественные средства, отвечающие его мировоззренческим и эстетическим представлениям и позволяющие ему воплотить задуманный образ в определенном направлении, стиле, жанре.

Таким образом, перспективы обучения студентов педагогических вузов изобразительному искусству связаны с концептуализацией, вариативностью и индивидуализацией обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, А.Д. Русская художественная культура конца XIX- начала XX века [Текст] / А.Д. Алексеев. - М., 1968.
2. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. - М.: Высш. шк., 1974. - 384 с.
3. Безгодова, Т.В. Формирование основ художественного мастерства студентов в процессе обучения живописи на художественно-графических факультетах пединститутов [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.В. Безгодова. - М., 1974.
4. Дербисова, М.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов-дизайнеров в процессе обучения акварельной живописи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Дербисова. - Омск, 2019. - 186 с.
5. Шорохов, Е.В. Стандарты, учебные планы и программы по «Изобразительному искусству» [Текст] / Е.В. Шорохов // Художественно-педагогическое образование. История, современное состояние и перспективы развития. Матер. Всеросс. науч.-практ. конф. - М.: Век книги, 2015.
6. Чельшева, Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты [Текст] / Т.В. Чельшева. - М.: АПК и ПРО, 2018. - 128 с.

© Цао Дань (candyloveart@126.com), Юй Ган (sparkyg@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФРАНЦУЗСКАЯ И АМЕРИКАНСКАЯ ШКОЛА КЛАССИЧЕСКОГО САКСОФОНА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Цзян Вэньцзэ,

ассистент-стажер, ФГБОУ ВО «Российская академия  
музыки имени Гнесиных»

68789265@qq.com

### FRENCH AND AMERICAN SCHOOL OF CLASSICAL SAXOPHON: COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHING METHODS

Jiang Wenjie

*Summary:* The article is devoted to the issues of teaching saxophone teaching methods within the framework in two classical teaching approaches developed by two famous teachers: French teacher and saxophonist Marcel Mule and his American colleague, Larry Teal. The purpose of the article is to identify the features of two classical approaches to learning the saxophone in French and American traditions. The objectives of the study are to disclose the basic principles of the pedagogical system by Marcel Mule; identifying the features of the technique by Larry Teal; comparing two schools on the basis of historical criteria for the development of teaching methods.

The research methodology consists of the general scientific methods (analysis, synthesis, deduction, induction) and includes special methods: a content analysis of scientific literature on the topic of research, a retrospective analysis method. The scientific novelty of the article lies in the fact that the specificity of the teaching methodology of the classical saxophone is considered in a historical perspective, and all the basic principles of two pedagogical schools are summarized as part of a comparative analysis. From the practical significance point of view, the materials and conclusions of the article can be used for special courses in such subjects as "music literature" and "methods of teaching the classical saxophone". The author of the article concludes that at the present stage, the differences between the two methodological systems for teaching the classical saxophone are beginning to gradually level due to the process of international exchange of knowledge and the rapid globalization of the process of teaching music. Nevertheless, the main characteristic features of the French and American pedagogical systems remain to this day and can be clearly identified thanks to the comparative analysis carried out in the article.

*Keywords:* classical saxophone; vibrato, tone, Marcel Mule's pedagogical system, Larry Teal's pedagogical system, French and American classical saxophone schools.

*Аннотация:* Статья посвящена вопросам методики преподавания игры на саксофоне в рамках двух классических подходов к обучению, разработанных двумя знаменитыми преподавателями: французским педагогом и саксофонистом Марселем Муле и его американским коллегой Ларри Тилом. Цель статьи заключается в выявлении особенностей двух классических подходов к обучению игре на саксофоне в рамках французской и американской традиций. Задачи исследования состоят в раскрытии основных принципов педагогической системы Марселя Муле; выявлении особенностей методики Ларри Тила; проведении сравнения двух школ на основе исторического критерия развития методики преподавания.

Методология исследования состоит из группы общенаучных методов (анализ, синтез, дедукция, индукция); а также включает специальные методы: контент-анализ научной литературы по теме исследования, метод ретроспективного анализа.

Научная новизна статьи заключается в том, что специфика методики преподавания классического саксофона рассматривается в исторической перспективе. В статье также суммируются все основные принципы двух педагогических школ в рамках сравнительного анализа.

С точки зрения практической значимости, материалы и выводы статьи могут быть использованы для чтения специальных курсов по таким предметам, как «музыкальная литература» и «методика преподавания классического саксофона».

Автор статьи приходит к выводу, что на современном этапе различия между двумя методологическими системами преподавания классического саксофона начинают постепенно нивелироваться благодаря процессу международного обмена знаниями и стремительной глобализацией обучения музыке. Тем не менее, ключевые характерные особенности французской и американской педагогических систем сохраняются по сей день и могут быть достаточно четко идентифицированы благодаря проведенному в статье сравнительному анализу.

*Ключевые слова:* классический саксофон; вибрато, тон, педагогическая система Марселя Муле, педагогическая система Ларри Тила, французская и американская школы классического саксофона.

**А**ктуальность темы исследования обусловлена тем, что в научной литературе, посвященной педагогическим методам обучения игре на саксофоне, как правило, рассматривается какая-либо одна национальная педагогическая система. Между тем, в условиях глобализации и международного обмена, опыт взаимодействия музыкальных педагогов и студентов музыкальных

учреждений постоянно пополняется и развивается, синтезируя традиционные подходы и классические принципы в новые модели преподавания. Поэтому в рамках современных исследований, посвященных музыкальной педагогике, необходимо больше внимания уделять сравнительному анализу методологии преподавания в различных национальных школах. Проблема, связанная

с отсутствием компаративных исследований в области методологии преподавания, особенно остро ощущается в сфере преподавания игры на саксофоне, поскольку данный инструмент, как и репертуар для него, имеет собственную специфику. В связи со сложившейся ситуацией в историографии вопроса, нами проведено сравнительное исследование в области методологии преподавания игры на саксофоне во французской и американской школах, признанных на сегодняшний день классическими.

Высочайшее качество музыки и исторически обоснованные концепции классического исполнения представлены в симфоническом оркестре. Это не означает, что другие стили не являются музыкальными или не соответствуют стандартам, однако инструментальная музыка в западноевропейской культуре концептуально развивалась в основном из симфонической традиции, поскольку именно эта форма инструментальной музыки пользовалась наибольшим одобрением европейского общественного сознания [1, с.11].

В силу такой общей тенденции, в развитии западноевропейской музыкальной классической традиции методология французской школы игры на саксофоне выстраивалась на основании применения музыкальной концепции симфонических духовых к саксофону, несмотря на то, что этот подход, на наш взгляд, нельзя назвать полностью релевантным для некоторых из предлагаемых стилистических решений. Использование вибрато – одна из таких концепций, которая оспаривается на протяжении всей истории педагогики саксофона: некоторые исследователи полагают, что саксофон изначально не был предназначен для игры с приемом вибрато [7, с.22].

Вероятно поэтому, основатель французской классической педагогической модели игры на саксофоне – Марсель Муле, впервые разработал принципы вибрато для саксофона [10, с.24]. Другие историки музыки полагают, что впервые вибрато для саксофона, в рамках стремления к сближению этого инструмента с классическими западноевропейскими музыкальными традициями, было разработано Сигурдом Рашером [6] – американским саксофонистом с немецкими корнями. Однако мы считаем, что прием вибрато является классическим для всех духовых инструментов, поэтому только по данному критерию невозможно выявить отличия между двумя классическими школами саксофона – французской (западноевропейской) и американской.

В историографии вопроса также существует мнение о том, что классическая французская школа саксофона основана на принципе исполнения музыки так, как задумал композитор. Это никоим образом не означает, что каждый саксофонист должен играть любую музыкальную пьесу одинаково, теряя индивидуальность, суть в том, что он должен воспроизводить музыку так, чтобы она

точно отображала то, что написал композитор [8, с.207].

В некоторых исследованиях можно также найти разрозненные упоминания некоторых классических принципов преподавания игры на саксофоне [5,4,3], однако подробного анализа методов и приемов до сих пор не проводилось.

На наш взгляд, педагогические методы в двух национальных школах имеют как отличия, так и сходства. С этой позиции можно говорить о том, что французская школа классического саксофона неотделима от наследия ее основателя Марселя Муле. От разработки характерного качества тона и использования классического вибрато до создания стандартного квартета саксофонов и большей части сольного репертуара саксофона, Марсель Муле оказал огромное влияние на рост позитивного восприятия саксофона как классического инструмента. Кроме того, его тепло и честность как личности в сочетании с его непревзойденным мастерством и тщательными педагогическими методами позволили ему оказать глубокое влияние на огромное количество саксофонистов во всем мире. По словам одного из его учеников, Даниэля Деффайе: «Пусть все классические саксофонисты никогда не забудут, что благодаря Марселю Муле они сегодня считаются настоящими музыкантами» [7, с.118]. Педагогические принципы Марселя Муле стали основой для класса саксофона в Национальной консерватории в Париже, специально созданного в 1942 году. По сей день французская школа преподавания игры на саксофоне включает следующие основные принципы, которые были сформулированы Марселем Муле:

- особые требования к звукоизвлечению – «классическое вибрато Муле» (разработка навыка быстрого и жесткого вибрато малого диапазона);
- достижение тона имитации голоса с помощью хорошей воздушной поддержки и амбюшюра, который не зажимает тростниковую трубку инструмента;
- преподавание основано на постоянном совершенствовании технических навыков исполнения;
- исполнительские навыки вторичны по отношению к техническим (возникают как результат технического мастерства);
- индивидуальный подход к каждому ученику;
- результаты обучения непосредственно соответствуют способностям ученика.

На наш взгляд, именно создание специфического тона для французской школы классического саксофона является приоритетом. Более того, и тон, и вибрато, согласно принципам преподавания Марселя Муле, должны моделировать женский голос. Такой эффект достигается именно при максимальной воздушной поддержке и амбюшюра, не зажимающего тростниковую трубку.

Специфика французской школы преподавания игры на саксофоне также заключается в уникальной концепции вибрато, которая так характерна для западноевропейской традиции использования духовых инструментов. В преподавании игры на саксофоне огромное значение имеет создание волнообразных звуков как способа придать звучанию саксофона естественный характер, поскольку «подобные волны органически существуют в окружающем нас мире» [9, с.22].

Французские педагоги призывают своих учеников использовать метроном, чтобы получить контроль и равномерность в скорости вибрато. Наиболее релевантным считается жесткое, быстрое вибрато со скоростью 300 волн в минуту, чего можно добиться, установив метроном на 76 ударов в минуту и волнообразный ритм 4 раза за удар [10, с.77]. Для французской школы преподавания игры на саксофоне также характерно широкое использование метронома при исполнении этюдов и арпеджио, несмотря на существующие критические отзывы о том, что практика с метрономом приводит к механическому звукоизвлечению [10, с.78]. По сути, вся педагогическая концепция французской школы игры состоит в том, что сначала нужно научиться играть в рамках жесткой дисциплины, прежде чем играть со свободой и самовыражением [10, с.79]. Таким образом, именно технический аспект исполнения, который менее трудно преподавать, является базой, на которой строится в последующем преподавании требуемого тона, вибрато, музыкальной выразительности и уверенности исполнения. То есть приоритет отдается техническим навыкам как базе для исполнительского мастерства. Такой подход является, на наш взгляд, классическим для всей западноевропейской музыкальной традиции и призван, по сути, внедрить саксофон к общему руслу классической симфонической музыки.

Американская школа саксофона, ставшая классической благодаря методологическим принципам преподавания Ларри Тила, возникла в 1930-х годах в Бостоне и имеет свои особенности. В то время Ларри Тил – основатель американской классической школы преподавания игры на саксофоне, уже преподавал многочисленным студентам в районе Детройта в формате частных уроков, однако вскоре, летом 1936 года, Ларри Тил был назначен преподавателем первого курса саксофона в музыкальной школе «Chautauqua» в Нью-Йорке [3, с.4]. В дальнейшем Ларри Тил сформулировал следующие принципы преподавания игры для классического саксофона:

- особые требования к звукоизвлечению – «джазовое вибрато» (разработка навыка глубокого и медленного вибрато широкого диапазона);
- достижение тона с помощью воздушной поддержки;
- преподавание основано на постоянном совершенствовании исполнительских навыков;

- исполнительские навыки первичны по отношению к техническим (возникают как результат самовыражения, а не технического мастерства);
- обучение в малых группах;
- результаты обучения должны максимально отражать способности ученика.

Как и Марсель Муле во французской педагогической традиции, так и Ларри Тил был необычайно влиятельной фигурой в развитии классического саксофона, в первую очередь – в сфере преподавания. Более того, авторская методика преподавания Ларри Тила была разработана всего на четыре года позднее, чем принципы, сформулированные его французским коллегой.

Несмотря на очевидное сходство основных идей, на педагогические концепции музыкантов неизбежно повлияли культурные различия между Парижем и Детройтом в начале 1900-х годов. Фактически именно отличия в педагогических принципах игры и обучения привели к возникновению двух профессиональных (французской и американской) школ классической игры на саксофоне.

Интересно отметить, что ни Марсель Муле, ни Ларри Тил формально не получили академического образования по классу саксофона в начале своей карьеры. Одна из причин этого заключалась в том, что в то время они не могли изучать саксофон в музыкальном академическом учреждении – классов этого инструмента просто не существовало, поскольку его не признавали классическим. Поэтому оба музыканта вынуждены были посвятить свое время разработке конкретных саксофонных техник и педагогических методов.

Однако со временем Ларри Тил, в отличие от Марселя Муле, пошел по академическому пути и в итоге получил степень доктора музыки в Институте музыкального искусства в Детройте [5, с.123]. Формальное музыкальное образование, которое Ларри Тил получил позже в своей карьере, несомненно, повлияло на методы его преподавания в Мичиганском университете, что определило, на наш взгляд, вектор развития американской школы классического саксофона: американские педагоги больше придерживаются академических канонов, чем французские преподаватели.

В американской педагогической школе игры на саксофоне музыка рассматривается не только как искусство, но и как научная деятельность, поэтому американские педагоги ориентированы на четко организованную учебную программу обучения, принципы которой были заложены Ларри Тилом. Французская школа игры на саксофоне, основанная Марселем Муле, который сам не принадлежал к академическим научным кругам, изначально не придерживалась жестких академических стандартов преподавания. Акцент на академических научных

знаниях все еще можно увидеть в американской школе классического саксофона и в настоящее время [4].

Другим различием между школами Марселя Муле и Ларри Тила является то, что американские преподаватели уделяют гораздо больше времени формированию у своих учеников исполнительских навыков, а технические вопросы считают вторичными [2]. Вероятно, это объясняется тем, что Ларри Тил проработал более 20 лет профессиональным кларнетистом и флейтистом, в то время как Марсель Муле в основном занимался разработкой концепции игры на саксофоне. Особенности профессиональных интересов двух музыкантов, на наш взгляд, стали также причиной различий в репертуаре для саксофона: Ларри Тил придерживался жанра «джаз» в большей степени при подборе учебного репертуара, в то время как Марсель Муле в основном ориентировался на этюды и аранжировки классических музыкальных произведений, большую часть из них создавая и перерабатывая самостоятельно.

Интересно отметить, что, хотя джаз, безусловно, существовал в Париже в начале 1900-х годов, он был гораздо больше органичным явлением для американской культуры, чем французской музыкальной традиции. В результате джазовая составляющая учебного репертуара в большей степени характерна для американской школы преподавания игры на саксофоне. Следствием этого стала разработка отличного от французского приема вибрато - американская школа, основоположником которой является Ларри Тил, предпочитает более глубокий, под влиянием джаза, тон с более медленным вибрато и более широким диапазоном [6]. Во французской школе больше внимания уделяется тем, произведениям, которые написал сам Марсель Муле, в американской педагогической традиции джазовая композиция преподаются отдельным курсом [7, с.78].

С нашей точки зрения, влияние, которое Марсель Муле оказал на развитие методической и учебной литературы для преподавания классической игры на саксофоне, является более значительным, чем вклад Ларри Тила. В частности, Марсель Муле написал довольно много собственных этюдов, чтобы дополнить учебные материалы Парижской консерватории, а также произвел немало аранжировок этюдов для саксофона всемирно признанных композиторов.

Если французская педагогика опирается на принцип индивидуального подхода к преподаванию и отдает приоритет сольному исполнению и сольной программе, то в американской системе академического обучения акцент делается на групповые занятия (в основном занятия в малых группах), то есть широко используется принцип ансамблевого исполнения. Для американской школы игры на саксофоне традиционным считается распределение

учеников в трио, квартеты и более крупные саксофонные ансамбли для работы над интонацией, мелодическим синтезом в рамках технологии сотрудничества [8].

Для американской школы также характерно широкое применение аранжировки большей части репертуара струнного квартета для саксофонного квартета из сопрано, альты, тенора и баритона [9, с.12]. Американскую школу преподавания игры на саксофоне также отличает наличие четких методических основ игры на саксофоне, сформулированных Ларри Тилом. В книге «Искусство игры на саксофоне» он подробно описывает все вопросы, касающиеся саксофона, включая правильные методы дыхания, игровое положение, амбушюр, вибрато, качество тона и настройки тростниковой трубки [10, с.101].

В настоящее время в американской школе классического саксофона приняты следующие методические принципы игры: ученики должны установить верхние зубы на верхней части мундштука, чтобы закрепить амбушюр и обеспечить стабильный цветовой тон звука; дыхание должно происходить без удаления верхних зубов от мундштука, в то время как горло должна быть открыто полностью [9, с.14]. Что касается артикуляции, она осуществляется посредством языка, который рассматривается как устройство для остановки вибрации тростниковой трубки, но не для остановки воздуха. Категорически запрещены движения челюстью во время вибрато, чтобы предотвратить искажение высоты звука и тона [9, с.14].

На наш взгляд, различия во французской и американской концепции звукоизвлечения легко заметить, прослушав записи Марселя Муле и Ларри Тила. Звук французской школы значительно ярче, чем звук американской, и в некоторые моменты похож на звук скрипки, в то время как звук американской школы Ларри Тила более темный и мягкий, иногда звучит как кларнет.

Основные отличия двух школ представлены на рисунке 1.

На наш взгляд, на принципы звукоизвлечения в двух школах мог повлиять тот факт, что один из учителей Марселя Муле, Габриэль Виллом, был скрипачом, а Ларри Тил провел большую часть своей профессиональной карьеры в качестве оркестрового кларнетиста [6]. Однако самое заметное различие в методике преподавания двух школ заключается в особенностях вибрато. Французская школа поддерживает чрезвычайно быстрое и жесткое вибрато, поскольку считается, что существует правильная скорость волнистости, которую всегда следует соблюдать [2].

Напротив, американские педагоги, вслед за Ларри Тилом, полагают, что, если вибрато всегда применять одинаково, оно становится однообразным, а также что

Французская школа	Американская школа
<ul style="list-style-type: none"> <li>-«классическое вибрато Муле» (разработка навыка быстрого и жесткого вибрато малого диапазона);</li> <li>-достижение тона имитации голоса;</li> <li>-преподавание основано на постоянном совершенствовании технических навыков исполнения;</li> <li>-исполнительские навыки вторичны по отношению к техническим (возникают как результат технического мастерства);</li> <li>-индивидуальный подход к каждому ученику</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-«джазовое вибрато» (разработка навыка глубокого и медленного вибрато широкого диапазона);</li> <li>-достижение тона с помощью воздушной поддержки;</li> <li>-преподавание основано на постоянном совершенствовании исполнительских навыков;</li> <li>-исполнительские навыки первичны по отношению к техническим (возникают как результат самовыражения, а не технического мастерства);</li> <li>- обучение в малых группах;</li> <li>- результаты обучения должны максимально отражать способности ученика</li> </ul>

Рис. 1. Основные принципы французской и американской школ игры на саксофоне

вибрато должно быть гибким и использоваться как форма музыкального выражения [9]. Исполнение учеников американской школы игры на саксофоне можно легко отличить от французской школы, поскольку используется немного более медленное вибрато при игре в медленных темпах или тихой динамике, и более быстрое вибрато при игре в более быстрых темпах и более громкой динамике. Большинство современных саксофонистов приняли эту концепцию и реализуют ее в еще более заметной степени.

Однако, несмотря на выявленные нами отличия французской и американской школ, с каждым новым поколением саксофонистов, различия в звукоизвлечении становятся все более размытыми, что делает контраст между французской и американской школами менее очевидным. В современном музыкальном образовании отличия между французской и американской школами нивелируется также потому, что многие саксофонисты учились у нескольких учителей, иногда пересекая ме-

тодическую грань между французской и американской школами.

Например, Джон Сэмпен, профессор саксофона в Государственном университете Боулинг-Грин, учился у Ларри Тила и Фредерика Хемке, ученика Марселя Муле. По этой причине Джон Сэмпен и многие другие выдающиеся саксофонисты сегодня находятся под влиянием обеих педагогических школ, и их ученики также осваивают принципы обеих концепций. Вся история классического саксофона все еще относительно молода, и большинство современных саксофонистов все еще не осуществляют поиск новых методических идей для обучения игре на саксофоне. Можно предположить, что различия между французской и американской школами со временем будут становиться все менее очевидными, но основные принципы, которые сформулировали Марсель Муле и Ларри Тил, остаются основными векторами развития методологии классического саксофона.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авилов В.Н. Мировая джазовая культура в контексте обучения игре на саксофоне // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 3. – С. 11-15.
2. Назарьян А.А. Исполнительские навыки игры на саксофоне // Проблемы современной науки и образования. 2018. № 1. – С. 1-3.
3. Понькина А.М. Американская исполнительская школа: особенности обучения игре на саксофоне // Universum: филология и искусствоведение. 2017. № 2. – С. 2-6.

4. Понькина А.М. Влияние джаза на эволюцию академического искусства игры на саксофоне // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 3. – С. 137-143.
5. Понькина А.М. Методологические принципы Ларри Тила и их роль в эволюции исполнительства на саксофоне второй половины XX столетия // Мanuscript. 2017. № 2. – С. 122-124.
6. Eriksson E. (2012). Finding pedagogical strategies for combined classical and jazz saxophone applied studies at the college level. University of Northern Colorado Scholarship & Creative Work. Dissertations. URL: <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=dissertations>
7. Hemke F.L. (2018). Le Maitre: Memories of The Master Teacher/Musician, Marcel Mule. School of Music, Northwestern University, Evanston, Illinois. – 124 p.
8. Miracle S.E. (2015). An Exploration of the French and American Schools of Classical Saxophone. Honors Research Projects. – Pp. 206 – 222.
9. Rebbeck L. (2019). A Practical Guide for Teaching the Saxophone to Beginners. FriesenPress. – 169 p.
10. Rousseau E. (2019). Marcel Mule. Saxophonist and Teacher. Dorn Publications. – 155 p.

© Цзян Вэньцзэ (68789265@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия музыки имени Гнесиных

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА МОЛОДЕЖНОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАЗАЧЬЕЙ МОЛОДЕЖИ

**Шишов Сергей Евгеньевич,**

*Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО МГУТУ им. К.Г. Разумовского  
(Первый казачий университет),  
rektorat@mgutm.ru*

**Солонников Дмитрий Владимирович,**

*Аспирант, ФГБОУ ВО МГУТУ им. К.Г. Разумовского  
(Первый казачий университет),  
solonnikov.d@gmail.com*

## SOCIO-PEDAGOGICAL ENVIRONMENT OF THE YOUTH PUBLIC ASSOCIATION AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF CITIZENSHIP OF THE COSSACK YOUTH

**S. Shishov  
S. Solonnikov**

*Summary:* The article presents the results of the experimental part of the study on the formation of citizenship of the Cossack youth, which successfully takes place in a specially organized socio-pedagogical environment of the public Association of Cossack youth. The subject of the research is organizational and methodological support for the formation of citizenship of the Cossack youth in the conditions of interaction between public associations and military units. The purpose of the research is to develop theoretical foundations and organizational and methodological support for the formation of citizenship of Cossack youth in the conditions of interaction between public associations and military units.

The structure of the social and pedagogical environment of a public Association is formed by the relationships of participants of a youth public Association, as an indicator of a mixed group of factors that affect the productivity of joint activities. An integral indicator of the citizenship of the Cossack youth is the formation of group norms of activity and communication of members of a public Association in the process of joint activities.

*Keywords:* citizenship, Cossacks, Cossack youth, Cossack community, youth, normativity, public Association, socio-pedagogical environment, sociometric method.

*Аннотация:* В статье представлены результаты экспериментальной части исследования по формированию гражданственности казачьей молодежи, которое успешно протекает в специально организованной социально-педагогической среде общественного объединения казачьей молодежи. Предмет исследования - организационно-методическое обеспечение формирования гражданственности казачьей молодежи в условиях взаимодействия общественных объединений и воинских частей. Цель исследования состоит в разработке теоретических оснований и организационно-методического обеспечения формирования гражданственности казачьей молодежи в условиях взаимодействия общественных объединений и воинских частей.

Структуру социально-педагогической среды общественного объединения образуют взаимоотношения участников молодежного общественного объединения, как показателя смешанной группы факторов, влияющих на продуктивность совместной деятельности. Интегральным показателем гражданственности казачьей молодежи является сформированность групповых норм деятельности и общения участников общественного объединения в процессе совместной деятельности.

*Ключевые слова:* гражданственность, казачество, казачья молодежь, казачья община, молодежь, нормативность, общественное объединение, социально-педагогическая среда, социометрический метод.

**Н**а современном этапе развития российского общества проблема формирования гражданственности молодежи, как социально значимого личностного качества, является актуальной, на фоне активно идущих процессов формирования гражданского общества.

В последние десятилетия гражданская активность казачьей молодежи в различных сферах социальной деятельности все более возрастает, в том числе и в казачьем движении.

Рассмотрение психолого-педагогических особенностей формирования гражданственности казачьей

молодежи связано с менталитетом, который характеризует сущностные черты поколений, передающиеся по наследству и становятся функциональными и подвижными.

Молодые казаки, внося в свою жизнь приметы современности, бережно хранят традиции, передаваемые им старшим поколением и влияющим на самосознание молодого поколения.

Становление мировоззренческих, ценностно-смысловых основ молодого человека казачьей культуры, обладающего индивидуальным набором личностных

качеств, порождающего и воспринимающего смыслы жизни в контексте социокультурного развития, способного действовать в соответствии с этими смыслами, – является главной целью педагогики казачества как личностно-ориентированного воспитания.

Известно, что в менталитете казака формировалось чувство коллективизма, представления, побуждения, комплексы, начала которых в историческом времени возникновения и существования, связаны с казачьей общиной, продемонстрировавшей свою жизнеспособность и возрождающейся сегодня.

Деятельность современных общественных объединений казачьей молодежи по формированию гражданской ответственности, осуществляется в двух основных направлениях: социально-патриотическом и военно-патриотическом.

Результативность процесса формирования гражданской ответственности казачьей молодежи в решающей степени определяется вариативностью содержания социально-педагогической среды рассматриваемого неформального общественного объединения.

Как научное понятие, «среда» относилось к материальным средам, в которых происходили физические взаимодействия. С развитием системного подхода, представление о среде стали связывать с системными явлениями.

В философии рассматривают понятие «среда» как «место обитания и производственной деятельности человечества; сложной системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера» [7].

В социологии рассматривается понятие «социальная среда», которое понимается как «окружающие человека материальные и духовные условия его существования и деятельности; объективная реальность, существующая по законам общественного развития», являясь при этом не просто социальной данностью, а сложной системой, охватывающей микро и макросреды, которые организует сам человек [6].

В рамках психолого-педагогических исследований, среда рассматривается как система взаимодействия и воздействия на формирование личности и понимается как «субъективно пережитая человеком объективная реальность, то есть только то, с чем он вступает во взаимодействие в жизни, к чему он как-то относится и что оказывает на него влияние» [1].

Взаимоотношение среды и личности можно охарактеризовать как двусторонний процесс взаимовлияния друг на друга: под влиянием среды меняется индивид,

вместе с тем его деятельность преобразует среду.

Интересным с точки зрения исследования, является понятие среды, как некоего окружения человека, которое обозначает ближайшие к нему составляющие среды (предметы, люди, явления и др.) и влияющих на его поведение и деятельность [10].

По этому поводу Л.И. Божович утверждает, что «среда не может быть понята безотносительно к какому-нибудь субъекту. Обязательно предполагаются встречные процессы: взаимодействие, активность, осознание своей деятельности человеком» [3].

Следовательно, среда является источником формирования личности, поскольку заложенные в ней социальные нормы, благодаря созданным условиям, переходят в индивидуальные личностные проявления и качества.

Социально-педагогическая среда общественного объединения может рассматриваться в качестве системы специально созданных условий, обеспечивающих совместную деятельность и общение его участников [4].

Согласно личностно-деятельностного подхода, который использует В.А. Ясвин для определения социально-педагогической среды, она представляет определенную совокупность условий и возможностей, создающих предпосылки для личностного развития и саморазвития индивида [12].

Существенное дополнение к пониманию сущности социально-педагогической среды делает В.С. Тарасов, который акцентирует внимание на специально организовываемых психолого-педагогических условиях, взаимодействия с которыми способствует становлению личности [8].

С точки зрения социологии, под социально-педагогической средой общественного объединения понимается социальное пространство, в котором гармонично действуют разнообразные социальные институты воспитания, воздействующие друг на друга. В центре данного социального пространства находится субъект социализации, который усваивает нормы и правила созданного пространства, благодаря естественному погружению в эту среду.

Несмотря на различные толкования понятия социально-педагогической среды, общим является представление о среде, как о системе средств и способов формирования и развития личности.

Основной целью организации социально-педагогической среды общественного объединения является создание системы условий и отношений вокруг субъекта социализации, содержащиеся в социальном и простран-

ственном окружении, способствующие совершенствованию, закреплению и обогащению его социального опыта гражданственности.

При проектировании социально-педагогической среды формирования гражданственности общественной деятельности участников общественного объединения организовывается таким образом, чтобы она способствовала актуализации и проявлению разных видов гражданской активности молодежи.

Вместе с тем, при построении социально-педагогической среды упор делается не на формирование какого-то одного вида активности, а на организацию временного сочетания источников нравственной активности, наличие которых было отмечено во взаимодействии с каждым социальным институтом.

Важная роль в создании условий социально-педагогической среды для формирования гражданственности казачьей молодежи играют взрослые участники общественного объединения – это, в первую очередь, педагоги-организаторы, которые целенаправленно создают социально-педагогические условия, способствующие формированию гражданственности.

В обязанности педагогов-организаторов входит налаживание контактов с иными социальными институтами, разработка направлений взаимодействия участников общественного объединения с внешней средой, отслеживание результативности социально-педагогических воздействий на молодежь, анализ и преобразование этих воздействий.

Структуру социально-педагогической среды общественного объединения образуют взаимоотношения участников молодежного общественного объединения, как показателя смешанной группы факторов, влияющих на продуктивность совместной деятельности.

Исследовать характер взаимоотношений в общественном объединении и принять меры по их оптимизации позволяет социометрический метод, основу которого составляет социометрический опрос.

Для анализа межличностных взаимоотношений участников молодежного общественного объединения, непосредственно влияющих на уровень эффективности совместной деятельности, были проведены социометрические измерения групповой сплоченности:

- исходное состояние;
- текущее состояние;
- итоговое состояние.

Социометрические измерения групповой сплоченности включали:

- выбор социометрического критерия: «К какому из

участников группы Вы обращаетесь чаще (реже) всего?»

- построение социометрической матрицы;
- вычисление социометрических индексов;
- интерпретация результатов и корректирующее воздействие.

Индекс психологической сплоченности группы (ИПСГ) – определяет степень ее группового единства[9]:

$$I_{\text{ПСГ}} = \frac{\sum K^{++}}{0.5N(N-1)}, \quad (1)$$

Где  $\sum K^{++}$  – сумма взаимных положительных выборов в группе;

N – число испытуемых.

Интерпретировать результаты социометрических измерений можно таким образом: группа участников совместной деятельности, в которую вошли мотивированные на групповую работу участники, достаточно быстро сформировало ядро из 4-5 человек и приступила к работе.

В процессе совместной деятельности в нее были вовлечены практически все члены группы.

Изучение опыта применения социометрических измерений, показывает, что вычисление индекса социометрического статуса ( $I_{\text{СТ}}$ ) – определяет положение участника общественного объединения по определенному социометрическому критерию, позволяет интерпретировать этот результат, как показатель степени активности участников группы совместной деятельности.

$$I_{\text{СТ}} = \frac{K_n^+ - K_n^-}{N-1}, \quad (2)$$

Коэффициент групповой работы каждого участника группы совместной деятельности определяется с использованием табл. 1.

Таблица 1 - Коэффициенты групповой работы

Кол-во выборов	исходное		текущее		итоговое	
	Э	К	Э	К	Э	К
1.	0,07	0,04	0,13	0,07	0,20	0,18
2.	0,07	0,04	0,26	0,14	0,40	0,36
3.	0,14	0,08	0,39	0,21	0,60	0,54
4.	0,21	0,12	0,52	0,28	0,80	0,72
5.	0,28	0,16	0,65	0,35	1,00	0,90
6.	0,35	0,20	0,78	0,42	1,20	1,08
7.	0,42	0,24	0,91	0,49	1,40	1,26
8.	0,49	0,28	1,04	0,56	1,60	1,44
9.	0,56	0,32	1,17	0,63	1,80	1,62
10.	0,63	0,36	1,30	0,70	2,00	1,80

Анализ табличных коэффициентов подтверждает вывод, сделанный на основе динамики изменения индекса групповой сплоченности в процессе совместной деятельности.

В результате статистического анализа установлено, что коэффициент взаимных социометрических выборов участников группы постепенно уменьшается в ходе совместной деятельности. Это означает, что вместо общения по интересам появляется личностная направленность продуктивной деятельности.

Таким образом, эмпирические данные позволяют прийти к выводу о том, что динамика в сторону уменьшения социометрического статуса участников группы совместной деятельности связана со смещением интереса от межличностного общения к взаимному интересу в совместной деятельности.

Референтометрическая процедура социометрического метода предполагает набор суждений всех участников группы совместной деятельности группы по поводу значимого для них объекта.

Результаты показали, что в начале эксперимента группа находится в периоде своего становления, о чем свидетельствует большое количество участников, находящихся в позиции среднестатусных.

В то же время, в конце эксперимента отчетливо прослеживается дифференциация группы относительно референтной предпочтительности.

Определение групповой структуры представляет собой ранжирование участников групп по признаку «степень влияния в группе».

Сравнивая результаты социометрии определения групповой структуры, выявляются статусные уровни внутри группы, которые позволяют в дальнейшем определить зависимость значимости поведенческих норм от статуса каждого участника общественного объединения.

Интегральным показателем гражданственности является сформированность групповых норм деятельности и общения участников общественного объединения в процессе совместной деятельности.

Для определения выраженности межличностного общения в процессе совместной деятельности выявляются нормы поведения участников общественного объединения в групповой деятельности и общении.

При этом, интерес представляет, во-первых, как участники общественного объединения следуют в сво-

ем поведении нормам, а, во-вторых, степень принятия этих норм, как необходимого условия проявления гражданственности.

В процессе формирования гражданственности изменяется отношение участников общественного объединения к совместной деятельности, что показывает увеличение роли поведенческих норм в организации совместной деятельности. В процессе интериоризации норм и правил поведения, они выступают не как задаваемые извне предписания, а как собственная значимая система представлений участников общественного объединения. Оказывают решающее влияние на становление мировоззрения молодежи [11].

В тоже время, формирование мировоззренческих и поведенческих качеств личности обеспечивает воспитание эмоционально-ценностного отношения людей друг к другу, к деятельности, в которую они вовлечены, а также убеждений и идеалов [5].

Представления участников общественного объединения о себе, являющиеся их рефлексивными ориентирами, входящими в систему поведенческих норм деятельности и общения можно классифицировать по трем категориям: поведенческая норма; самооценка; внешнее поведение.

Далее, по количеству ответов, распределенных по каждой категории, проведен однофакторный дисперсионный анализ результатов определения выраженности межличностного общения, кластерный анализ и подсчитан коэффициент корреляции (табл.2, рис.1).

Таблица 2 – Средний ранг по категориям

Категория	Срезы			Δ
	1	2	3	
Поведенческая норма	29,9	28,1	44,6	+14,7
Внешнее поведение	17,5	20,8	21,5	+4,0
Самооценка	67,7	44,9	55,3	-12,4

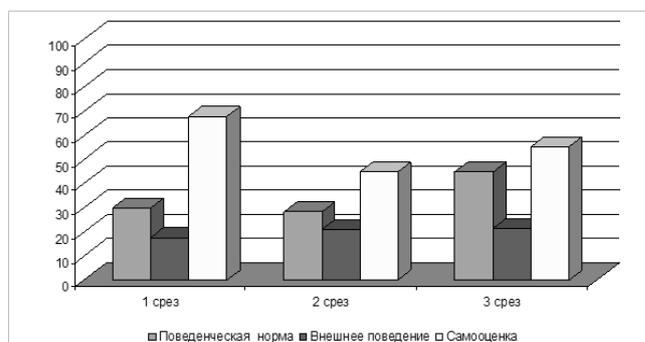


Рис. 1. Средний ранг по категориям

Наиболее значимой оказалась динамика развития поведенческих норм, которые, исходя из статистических данных, увеличиваются в процессе формирования гражданственности ( $\Delta=14,7$ ).

Проверка достоверности различий уровня значимости поведенческих норм участников общественного объединения, проводилась по критерию Краскела-Уоллеса.

В категорию «Внешнее поведение» вошли ответы, которые характеризуют внешние проявления образа состоявшейся личности.

Таким образом, можно утверждать, что прослеживается тенденция возрастания значимости своего внешнего образа для участников общественного объединения.

Категория «Самооценка» включала оценочные суждения самих участников общественного объединения, характеризуя себя. При этом суждения носили эмоционально-личностный характер самооценки.

Такие высокие начальные показатели самооценки, по всей видимости, связаны с недостаточной рефлексивностью, свойственной молодежи. Благодаря рефлексии происходит активное развитие самосознания. В процессе формирования гражданственности динамично развивается способность к самосознания и более глубокому пониманию своего Я-образа.

Для исследования выраженности поведения в процессе совместной деятельности использовался метод наблюдения за участниками общественного объединения в различных ситуациях, в том числе специально сконструированных [2].

Внешнее поведение рассматривается как одна из структур групповых норм деятельности. При этом, в процессе совместной деятельности, участниками общественного объединения осваиваются новые нормы, которые начинают определять их внешнее поведение.

Для исследования роли поведенческих норм в межличностном общении участникам общественного объединения предлагался ряд ситуаций, в которых нарушены нормы социального поведения, а варианты решения включают, как нормативные, так и ненормативные способы выхода из данных ситуаций. При этом предполагается, что тот способ, который выберет большинство участников общественного объединения, и будет являться основным правилом поведения, принятого в социально-педагогической среде данного общественного объединения.

При анализе результатов исследования используется коэффициент нормативности, показывающий установку участников общественного объединения на соблюдение норм и правил поведения и общения. При этом, нормативность, во-первых, обеспечивает предсказуемость совместной деятельности, во-вторых, следование правилам, обеспечивает стабильность на пути развития организации.

Установлено, что в процессе совместной деятельности участников общественного объединения уменьшается коэффициент нормативности, то есть их желание следовать только установленным нормам и правилам. Складывающиеся новообразования личности, отвечающие потребностям развития организации и собственной потребности индивида, вынуждают его действовать инновационно в интересах совместной деятельности.

Рассмотренная выше модель социально-педагогической среды общественного объединения развивалась по трем основным направлениям, соответствующим трем компонентам формирования гражданственности участников общественного объединения:

- социально-нормативному (освоение поведенческих норм);
- индивидуально-смысловому (саморазвитие);
- ценностно-деятельностному (личностное самоопределение).

Целью использования социально-нормативных методов деятельности общественного объединения является развитие у молодежи социально значимых мотивов поведения (гражданской позиции); активизация стремления осуществлять общественно полезную деятельность; развитие социального интеллекта, способности к продуктивному межличностному взаимодействию и сотрудничеству.

Система социально-нормативных методов деятельности общественного объединения включала в себя: проведение тематических круглых столов по наиболее актуальным проблемам; систематическое проведение акций; проведение дискуссий; периодическое проведение социометрических и психометрических измерений межличностного взаимодействия и общения с последующим обсуждением полученных результатов.

Целями использования индивидуально-смысловых методов является повышение осознанности участников общественного объединения относительно личностных планов, формирование личностной рефлексии; повышения уровня самосознания личности.

Комплекс индивидуально-смысловых методов деятельности общественного объединения включает в себя: проведение тренинга по активизации личност-

ного самоопределения; проведение деловых и ролевых игр; разработка и реализация творческих проектов, участие в конкурсах художественной самодеятельности; организация и проведение спортивных мероприятий и др.

Целями ценностно-деятельностных методов деятельности общественного объединения выступают: развитие у молодежи стремления к творческой, познаватель-

ной, научно-методической деятельности; обеспечение поддерживающей помощи в совместной деятельности; развитие осознанности своих социальных и личностных ценностей.

Анализ полученных результатов показал рост компонентов гражданской ответственности участников общественного объединения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Ю.Г. Психология среды: истоки и направления развития // Вопросы психологии. 1995. №2. С. 130 - 137.
2. Анцупов, А., Ковалев В. Социально-психологическая оценка персонала. М.: Юнити. 2007.
3. Божович, Л.И. Психология закономерности формирования личности в онтогенезе /Л.И. Божович //Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45-53.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: Монография. М.: МО РФ, 2002. 328 с.
6. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Мануйлов. М. [б.и.], 1997. 193 с.
7. Советский энциклопедический словарь /Под ред. А.М.Прохорова. М., 1987.1600 с.
8. Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие школьника/С.В. Тарасов. СПб.: ЛОИРО, 2003. С.4.
9. Толстова Ю.Н. Анализ социологических данных. М.: 2000. 278 с.
10. Тэн, И. Среда [Электронный ресурс] /И. Тэн // Философский словарь. – Режим доступа: <http://www.harc.ru/slovar/2064.html>.
11. Шишов С.Е. О роли социально-педагогического проекта в формировании мировоззрения современной студенческой молодежи // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2017. Т. 6. № 3. С. 3-6.
12. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Олма-Пресс, 2001. 365 с.

© Шишов Сергей Евгеньевич (rektorat@mgutm.ru), Солонников Дмитрий Владимирович (solonnikov.d@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ КАК КОГНИТИВНЫЙ ФАКТОР РЕАЛЬНОГО ПРОЦЕССА РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ

## SEMANTIC-SYNTACTIC STRUCTURES AS A COGNITIVE FACTOR OF THE REAL PROCESS OF RECEPTION

*T. Abdukadyrova  
M. Arsakhanova*

*Summary:* The purpose of the article is to understand and scientifically substantiate the concept of « deep semantic structures «and try to identify the objective basis of» deep semantic structures « in unity with the idea of transition from the initial stage of speech generation to its final stage.

The author confirms that the content of «deep semantic structures» is revealed by linguistic research as invariants of synonymous transformations. The linguistic content of the utterance can be isolated as a component of the total semantic content of the utterance, which is directly caused by the language information.

Thus, the author sees this as a bridge of generality that leads from the problem of integral semantic contents of individual minimal utterances to the problem of a "large" coherent text.

*Keywords:* deep semantic structures, surface procedures, linguistic competence, speech-thinking process, speech generation, hypostasis, idioethnic character, internal programming, cognitive, internal speech, correlates, coding.

*Абдукадырова Тумиша Таштиевна,  
к.п.н., доцент, Чеченский государственный университет  
tumischa-uni@mail.ru*

*Арсакханова Малютхан Абдул-Хаджиевна  
к.ф.н., доцент, Чеченский государственный университет  
arsahanova@mail.ru*

*Аннотация:* Целью статьи является осмысление и научное обоснование понятия «глубинные семантические структуры» и попытка выявить объективное основание «глубинных семантических структур» в единстве с идеей перехода от исходного этапа порождения речи к его конечному этапу.

Автор подтверждает то, что содержание «глубинных семантических структур» выявляется лингвистическими исследованиями как инварианты синонимических преобразований. Языковое же содержание высказывания может вычлениваться как компонент совокупного семантического содержания высказывания, обусловленных непосредственно языковой информацией.

Таким образом, автор видит в этом тот мостик общности, который ведет от проблематики целостных семантических содержаний отдельных минимальных высказываний к проблематике «большого» связанного текста.

*Ключевые слова:* глубинные семантические структуры, поверхностные процедуры, лингвистическая компетенция, речемыслительный процесс, речепорождение, гипостазирование, идиоэтнический характер, внутреннее программирование, когнитивный, внутренняя речь, коррелаты, кодирование.

В статье рассматривается соотношение, получившее широкое распространенное терминологическое выражение как соотношение «глубинных структур» и «поверхностных процедур». У Н. Хомского, который ввел эти понятия в научный оборот, они не имеют однозначного смысла. Вместе с тем концепция Н. Хомского отражает настоятельную необходимость различать информацию, представленную набором языковых элементов – в их взаимосвязях языковых и взаимоограничениях – в предложении, т.е. информацию «поверхностного» плана, которую можно назвать непосредственно языковой информацией, непосредственно языковым семантическим содержанием, и то, что вслед за Н. Хомским принято называть «глубинной структурой» [12, с.97], часто уточняя термин «структура» атрибутами «синтаксическая» или «семантическая», и что так или иначе стоит «за» семантическим содержанием, выражаемым конкретно-языковым составом и взаимосвязями знаков в высказывании-предложении.

«Глубинные структуры», как они осмыслены у Н. Хомского и его последователей, подвергнуты, с нашей точки зрения, наиболее основательной принципиальной критике С.Д. Кацнельсоном [12, с. 102]. Эту критику можно концентрированно выразить в положении о том, что у «глубинных структур» Н. Хомского нет онтологического статуса относительно реального процесса речепорождения и они фактически выводятся в порядке осуществления моделирующих процедур из «поверхностных структур» [9, с.45].

Многие авторы отмечали необоснованность претензий на то, что «глубинные структуры» являются компонентом действительной «лингвистической компетенции», как в американской лингвистике принято называть языковую способность.

Тем не менее хотя понятие «глубинных» синтаксических и/или семантических структур критиковалось с разных позиций многими авторами, вопрос об отноше-

нии «глубинных» структур к некоторым реальностям речемыслительного процесса остается актуальным. «Глубинное» в семантике предложений функционирует в теоретических построениях многих лингвистов, выполняя в этих построениях ответственные роли. Показательно, что С.Д. Кацнельсон, отвергая трактовку «глубинных структур» у Н. Хомского, признает вместе с тем реальность некоего семантического уровня, на который указывает атрибут «глубинной», и, например, в книге «Типология языка и речевое мышление» употребляет в позитивном смысле уже свой термин «глубинная семантико-синтаксическая структура». В этой тенденции проявляется объективная значимость и важная теоретическая функция представления о том, что непосредственно воспринимаемая языковая текстовая данность формируется движением от яруса, на который мы пока в самой общей форме укажем, как на какой-то начальный этап в развертывании отражательного процесса, где появляется исходный материал, перерабатываемый затем собственно когнитивный образ [9, с.89].

В психологии речи и психолингвистике уже имеется концептуальная схема речепорождающего процесса, охватывающую потребность, мотивацию, цель, этап внутреннего программирования, этап реализации многоаспектной программы высказывания сличение реализации и программы на разных уровнях осознанности контроля и в случае необходимости этап коррекции. Из перечисленных составляющих процесса порождения речи сконцентрируем внимание на той составляющей, которую А.А. Леонтьев называет внутренним программированием [10, с.8].

Характер внутреннего программирования определяет два основных фактора. Это, во-первых, задача высказывания, результирующая из мотива и цели, из определенных ситуативно-коммуникативных обстоятельств, из волевого и эмоционального состояния говорящего. Во-вторых, внутреннее программирование существенным образом определяется объективным содержанием отображаемой в высказывании ситуации (разумеется, в ее субъективном преломлении).

Внутреннее программирование характеризуется А.А. Леонтьевым как звено в составе речевого действия, которое, «управляя его конкретным осуществлением, в то же время не зависит от этого существования». Поскольку конкретно-языковые средства относятся к условиям осуществления внутренней программы речевого действия и в то же время непосредственно участвуют в самом процессе ее осуществления, эта программа предстает как посредник между отраженным объективным содержанием и его репрезентацией в речи. В этой своей функции внутренняя программа не может не определяться как некое отражение объективной ситуации, обращенное, однако, не только к ней, но и одновременно

к потенциально пригодным для ее речевой репрезентации идиоэтническим языковым средствам. Это значит, что внутренняя программа сама и есть средство и способ перехода от одного к другому. Если существует какая-либо перспектива встроить понятие глубинной семантической структуры в теоретическое представление о речемыслительной реальности в качестве ее действительного и действенного звена, то, по нашему мнению, единственная возможность состоит в том, что «глубинная структура» по объекту совпадает с тем, что А.А. Леонтьев называет внутренней программой речевого действия. Он пишет: «Программа складывается из своего рода смысловых «вех», т.е. включает в себя коррелаты отдельных, особенно важных для высказывания его компонентов – таких, как субъект, предикат или объект... При переходе к внешней речи осуществляется развертывание каждого из этих компонентов в синтаксическую группу или отдельное слово плюс формы связи этих групп в предложении... Отсюда прямой путь к отношениям партиципатов и актантов, к «семантическим падежам» и т.п., т.е. ко всему тому, что прочно входит в аппарат теорий, которые основываются на постулате «синтаксиса и семантики», если даже соответствующая этому подходу «синтаксическая семантика» и не именуется «глубинной» [10, с.14]. Отсюда следует, что сказанное имеет отношение к затронутому выше вопросу о жизнеспособности «глубинных синтаксических структур», теоретически переосмысленных и переименованных в «синтаксическую семантику», существенно независимую от формально-синтаксических способов ее конкретно-языковых репрезентаций, а потому и существенно универсально-языковую. Попутно укажем на связь всего в их отношениях к языковым понятиям или языковым категориям, в частности к грамматическим категориям.

Следуя за А.А. Леонтьевым в изображении структуры порождения высказывания, фокусируя при этом внимание на его «внутренней программе» - с некоторыми дополнительными акцентами в ее понимании. отметить, что конвергенции представляют «внутреннюю программу» и «глубинную семантическую структуру» синтаксических построений. В конвергенции этих понятий находит выражение фактическая общность современной лингвистической и психолингвистической проблематики: лингвист имеет дело с составом и структурой процесса речепорождения – безразлично, отдает ли он себе полностью отчет в этом или нет [10, с. 15].

Мы убеждены в необходимости осмыслить понятие «глубинная семантическая структура» в единстве с идеей перехода от исходного этапа порождения речи к его конечному этапу. Исходный этап порождения речи – первичное, опосредованное универсально-общечеловеческими способами взаимодействия человека с окружающим миром отражение этого взаимодействия в конкретной ситуации [10, с.17]. Это перцептивный уровень

отражения, на котором формируется сенсорная модель ситуации. В ней уже присутствуют элементы абстракции и обобщения, присутствуют расчлененность, отношения между компонентами ситуации, доминанция одних компонентов над другими, их избирательная оценка в плане текущих мотивов и потребностей, связи с поведенческими реакциями, навыковые или ситуативно устанавливаемые с учетом меняющихся обстоятельств.

На конечном этапе идиоэтническими средствами конкретного языка как объективное содержание первичного перцептивного отражения презентуется как «мысль» об объекте деятельности, направленного внимания, представления, размышления и рассуждения.

Затронем некоторые установки методологического порядка. Во-первых, существует известное требование; в ходе научного поиска систематически исследовать природу понятий, посредством которых осуществляется познавательные операции.

Одна из важных задач этой деятельности состоит в анализе понятий предметных, субстантивно оформленных, с целью определить в этих понятиях характер и содержание того, что можно назвать их онтологическим аспектом. Вспомним фундаментальную схему Г. Фреге: термин указывает на объект и презентуется сознанию некоторые его признаки [15, с.28].

Термины, которые мы используем в рассуждениях, строя теоретическую модель объекта, подлежат в первую очередь испытанию на самостоятельную «внешность» их референтов. Далеко не всякое субстантивное выражение соотносительно – если вспомнить популярный пример Г. Фреге – с его «утренней звездой» или «вечерней звездой». Очень часто предметный по своей форме термин обозначает идеальный объект, не имеющий самостоятельного «вещного» соответствия в реальном мире, но способы обращения с этим термином в синтагматике рассуждений, в которые он включается, таковы, что он оказывается мысленно спроецированным на отдельную «вещную» реалию. Это гипостазирование [15.с.32].

Оно может быть более грубым и менее грубым, но оно всегда чревато затруднениями, которые преодолели мы только вместе с искажениями онтологических образов, непосредственно вытекающими из гипостазирования как такового.

Один из менее грубых, так сказать, «неклассических» модусов гипостазирования состоит в том, что нечто, предметно, «вещно» существующее как компонент определенного целого и имеющее функциональную ценность только как компонент этого целого, в мысли односторонне обособляется от этого целого. Собствен-

ная природа такого элемента системы представляет, конечно, известный интерес, так как существенна в общем плане взаимозависимость его субстрата и его функции (относительно системы, в которую он входит). Но в связи с задачами исследования зачастую оказывается более существенным или единственно существенным выяснение его функциональных свойств – в отвлечении от свойств субстратно – «вещных». Это особенно важно иметь в виду, когда сама «вещь» в целом должна рассматриваться в процессном аспекте ее существования, т.е. когда мы «договариваемся» даже до утверждения о ней, что это – не предмет, а процесс.

Эти методологические рассуждения мы связываем здесь с вопросом об онтологическом статусе «глубинной структуры». Ее характеристика – это характеристики этапа речемыслительного процесса, на котором исходный перцептивный материал преобразуется в систему элементов таким образом, что эта система в целом и поэлементно находит те или иные соответствия с языковыми средствами ее выражения, становится «соотносительный» с ними. Поскольку этап глубинного семантического структурирования ориентирован не преобразование исходного материала отражения в этом направлении, то на глубинное семантическое структурирование уже оказывают определенное влияние свойства конкретно-языковых образований и его независимость от последних лишь относительна.

Во-вторых, обратим внимание на положение о «раздвоении единого», о внутреннем противоречии, о единстве противоположностей как свойствах любого природного и социального явления. Дело, конечно, не в том, чтобы проповедовать эти истины, а в том, чтобы в нужный момент посмотреть на объект творческого осмысления с соответствующих позиций. В нашем случае это относится, прежде всего к тому системно-процессуальному целому, в котором соединяются «глубинные структуры» и идиоэтнический способ их речевого воплощения и презентации сознанию.

Исходя из вышесказанного следует заметить, что код «внутреннего программирования» должен соответствовать признаку непосредственного отображения существенных элементов объективной ситуации и признаку независимости от конкретно-языковых средств выражения содержания образа и в не меньшей мере – от выбора или другого способа выражения из парадигм конкретно-языковых синонимических средств, более или менее различающихся в семантическом плане.

Средством теоретического отображения такого кода явилось понятие «предметно-изобразительный код», разработанное Н.И. Жинкиным, который наряду с этим термином употребляется термин «универсально-предметный код», содержащий эксплицитное указание на то,

что при его посредстве осуществляется общечеловеческие закономерности отражения объектов действительности в сознании людей [6, с.126].

Добавим, что в 70-80-е годы идеи Н.И.Жинкина получили фундаментальную поддержку со стороны физиологии мозга в исследованиях, прежде всего Л.Я. Балонова В. Л., Деглина, посвященных функциональной асимметрии мозга, в которых обобщен богатый экспериментальный материал, свидетельствующий и о специализации функций полушарий, и об их интегративной взаимозависимости [1, с.87]. «Предметно-изобразительное» кодирование не только подтверждено и обогащено широким спектром фактов, но и обрело уточненную субстратно-локализационную характеристику.

Единство чувственного и рационального – неотъемлемое свойство пронизывает всю динамику опосредованных в текущих взаимодействиях элементов триады «мышление – сознание – знание». Это единство существует и функционирует благодаря языку.

В процессах его функционирования совершаются преобразования материала перцептивных познавательных образов в конкретно-языковые речемыслительные текстовые «продукты», одновременно категоризирующие и элементы познавательного обреза, и образ в целом, и удерживающие в себе благодаря референционным связям отражения свойств единичного. Необходимо всячески настаивать на том, что, говоря о «глубинных структурах» и «поверхностных структурах», мы имеем в виду исходную и конечную фазы единого процесса. Его расчленение на эти фазы взаимосвязано с наблюдаемой в научной литературе довольно стойкой тенденцией к тому, чтобы, с одной стороны, на первую из них проецировать синтактико-семантическое структурирование, в действительности производимое в ходе всего процесса как целого, но реализуемое полностью только в его итоге, на его конечной фазе; с другой – конечная фаза предстает в таком изображении, как этап, на котором якобы уже сложившаяся синтактико-семантическая структура лишь получает формальное языковое выражение.

Соглашаясь с онтологическим отождествлением «внутренней программы» и «предметно-изобразительного кода», укажем вместе с тем на одно, как нам кажется, существенное затруднение в трактовке этого явления. Как быть с признаком независимости перцептивного яруса отражения от конкретного языка, средствами которого реализуются в речи «внутренние программы», если экспериментально доказана «ословленность» перцептивных образов? Прямого ответа на этот вопрос мы в литературе не находим.

Предлагается следующий ответ на сформулированный выше вопрос, являющийся основным вопросом,

которому подчинены наши рассуждения. Перцептивное отображение ситуации в предметно-изобразительном, наглядно-схемном коде, универсальном в его независимости от конкретно-языковой речи, есть момент, сторона, грань и одновременно этап процесса, в ходе которых чувственное отражение действительности, порождаемое практическим взаимодействием с нею (или непосредственно лишь внутренним, психическим воспроизведением такого взаимодействия) преобразуется в акт сознания. Всякая трансформация предполагает материал, который трансформируется, и средства, при помощи которых производится преобразование. Взаимодействие двух «сущностей» предполагает этап, когда они уже существуют, но еще независимы друг от друга. Подчеркнем, что для адекватности этого рассуждения требуется предпосылка «вещной», онтологической самостоятельности объектов, о которых идет речь; она требуется, в частности, для того, чтобы можно было говорить именно о взаимодействии объектов. В этой связи следует упомянуть о том, что существует неоспоримые факты, как правило, целесообразных, поведенческих реакций на чувственные образы как таковые, не «поднимающиеся» на уровень осознанности. Это свидетельствует об объективной «отдельности» перцептивного компонента отражательного механизма человека, поскольку в таких реакциях проявляется возможность его независимого функционирования. Вместе с тем это его свойство совмещается с наличием потенциальных и регулярно актуализируемых, притом в значительной мере стереотипированных, связей-корреляций элементов сенсорной модели мира с элементами той или иной языковой системы. Последние, вовлекаясь в речевое действие, преобразуют сенсорную модель ситуации в отражение, осознаваемое и осознанное через предмет в знаках, осмысленное, поддающееся анализу и проверке на адекватность, рефлексивное. Такое отражение осуществляется только посредством речи [2, с.134].

Раздвоенность единого, наличие в нем противоположных в каком-либо отношении сторон означает необходимость отражения «живого» противоречия и перехода противоположностей друг друга в концептуальной схеме исследуемого предмета-процесса. Его перцептивный момент и выделим из целостного процесса на объективном основании как звено и этап в развертывании этого процесса, и одновременно неотделим от него без утраты процессом его специфического интегрального качества.

Далее следует отметить аспект качественной однородности этого единого процесса как процесса отражательного и в этом смысле «семантического». В нем непосредственное перцептивное отражение нужно представлять себе в исходной точке не как уже ставшее, а как становящееся, совершающееся и, следовательно, в какой-то изначальный момент не как «ословленное»,

а как «ословливаемое» в самом ходе структурирования образа (еще на уровне несознаваемого сенсорного моделирования на базе обобщенных перцептивных образов-эталонов-продукта предшествующего когнитивного опыта) [1, с.154].

Обрисованный этап смыкается с этапом сличения формирующейся перцептивной структуры и хранимым в памяти семантическими эталонами, которые задаются системой языковых средств, так или иначе, коррелирующих с содержанием перцептивного отражении ситуации.

Из сказанного вытекает, что «глубинная семантическая структура» может быть отмечена лишь как коротко протекающий компонент в системе компонентов речемыслительного акта, как элемент процесса преобразования «перцептивной» семантики в семантику языковую.

Акцентируя качество этого процесса как единого целого, следует тем самым одновременно наделить термин «глубинная семантическая структура» по преимуществу функцией выражения абстракции известной стороны, некоторого свойства этого целого. Вместе с тем то, на что этот термин указывает, вполне объективно – и в плане относительной самостоятельности самого существования соответствующего объекта, и в плане отображаемых «глубинно-семантическим» кодом содержаний.

Объективность «глубинных семантических структур» в этом последнем плане подтверждается тем, что из сферы явлений универсально-языковых они переходят в сферу конкретно-языковую: имеет место обращение «чисто» понятийных категорий без существенного изменения их содержания – именно в силу объективности их содержания – в языковые понятийные категории. Содержания «глубинных семантических структур» с полным на то основанием выявляются лингвистическими исследованиями как инварианты синонимических преобразований.

Конкретные языки могут различаться составами таких инвариантов, которые зависят от особенностей той или иной языковой системы. Однако следует полагать, что там, где существуют развитые системы синонимических средств (в первую очередь в современных национальных литературных языках), соответствующие объективно-содержательные варианты и высвобождаются в наибольшей мере из-под влияния конкретно-языковой «субъективности», и сближаются в разных языках друг с другом. Все же конкретно-языковая «субъективность» не может не сказываться как на номенклатуре подобных семантических образований, так и на их содержательной стороне. Следует помнить, однако, что важным механизмом преодоления конкретно-языковых различий в

этом предельно абстрактном и одновременно предельно объективном аспекте семантического моделирования мира является комбинаторика элементов языковой системы в речи, что еще нередко упускается из виду в рассуждениях о так называемой лингвистической относительности. Смысловые инварианты синонимических преобразований – не просто модельно-теоретические идеальные объекты. Это в свою очередь вполне объективные реальности языкового сознания говорящих на определенном языке. Это продукты отвлечения и обобщения тех семантических оснований, которые составляют предпосылки действительных актов синонимических преобразований в обыденной речи.

Мы уже указали на один из тупиковых, по нашему мнению, ходов мысли, формирующей общее представление о речемыслительном процессе. Чисто предметный, доминантно «вещный» образ кодового воплощения продуктов перцепции неспособен преодолеть противоречие между одновременно универсально-общечеловеческим и идиоэтническим – под влиянием конкретного языка – характером восприятий. Укажем также на хорошо известную конфронтацию в сфере общей теории грамматики, где не прекращается дискуссия между сторонниками принципиальной формулы «синтаксис и семантика» и сторонниками идеи всеобщей дифференциальной значимости любых различающихся синтаксических и вообще языковых форм.

Нам кажется, что развиваемый здесь взгляд на «глубинные семантические структуры» как на (относительно) независимый тип содержательных образований дает основание в ходе лингвистического анализа и описания ставить акценты как на их собственном автономном содержании, так и на органическом взаимопроникновении этого содержания и семантики конкретно-языковых средств репрезентации этого содержания [11, с.13].

Расстановка акцентов может зависеть от частых исследовательских задач по «вычерпыванию» из объектов рассмотрения тех или иных групп признаков. Первостепенное значение имеет, однако, общая сознательная направленность разноаспектных исследований на взаимодополнении с целью – в идеале – всестороннего охвата свойств лингвистического объекта.

Обсуждая проблему взаимоотношений так называемых глубинных и поверхностных структур, мы не затрагивали по ходу изложения вопроса о возможных вариантах репрезентации глубинных структур поверхностными структурами в аспекте полноты содержания глубинной структуры в том или ином случае. Здесь мы можем сделать лишь некоторые намеки на перспективу осмысления этой стороны дела, в которой обнаруживается связи, переключки между отношениями элементов речемыслительного процесса в рамках отдельного вы-

сказывания и аналогичными отношениями в широких масштабах дискурса и текста или речевого воплощения развернутых образов типа художественных.

Непосредственно языковая информация, заключенная в отдельном высказывании, по параметру полноты может находиться в разных отношениях к содержанию перцептивного отражения ситуации действительности.

Языковое семантическое содержание высказывания может вычленяться как компонент совокупного се-

мантического содержания высказывания, в частности, с учетом более факультативных, и более жестко детерминированных импликаций, обусловленных непосредственно языковой информацией.

В этом мы видим тот мостик общности, который ведет от проблематики целостных «глубинно-поверхностных» семантических содержаний отдельных минимальных высказываний к проблематике семантики «большого» связного текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий - Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1976. – 218с.
2. Выготский Л.С. Мышление и Речь / 5-ое изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Гумбольдт В. Лаций и Эллада // В. Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. — Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. — М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. - 400 с.
4. Гумбольдт В. О мышлении и речи // В. Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. - 400 с.
5. Комлев Н.Г. Картина языка в словаре и грамматика Якоба Гримма // В. Гумбольдт и братья Гримм — труды и преемственность идей. — М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 24–46.
6. Жинкин Н.И. Язык, Речь Творчество. М.: Лабиринт, 1998. -364с.
7. Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Изд. 2, доп. 2010. 344 с.
8. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. Изд. 3. 2011. 112 с.
9. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. - М.: Эдиториал УРСС, 2009. 218с.
10. Леонтьев А.А. «Психологические единицы и порождение речевого высказывания» М., КомКнига, 2005 – 306с.
11. Литвинов В.П. Понятие дискурса у Мишеля Фуко // Вопросы германской филологии. Вып. 1: Юбилейный сборник научных трудов кафедры немецкой филологии – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999 – с.7-20.
12. Литвинов В.П. Мышление Ноама Хомского: Курс лекций / Международная академия бизнеса и банковского дела. — Тольятти, 1999 -118с.
13. David Sorkin, Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791—1810 in: Journal of the History of Ideas, Vol. 44, No. 1 (Jan. — Mar., 1983), pp. 55-73
14. Elsin Stubb, Wilhelm Von Humboldt's Philosophy of Language, Its Sources and Influence, Edwin Mellen Press, 2002. - 332p.
15. Frege G. Über Sinn und Bedeutung //Frege G. Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien. Göttingen, 1966. - S.47.
16. John Roberts, German Liberalism and Wilhelm von Humboldt: A Reassessment, Mosaic Press, 2015.-142p.

© Абдукадырова Тумиша Таштиевна (tumischa-uni@mail.ru), Арсаханова Малютхан Абдул-Хаджиевна (arsahanova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ АНГЛИЧАН ПРИ ПУБЛИЧНОМ ОБЩЕНИИ

### PRAGMALINGUISTIC COMPONENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN PUBLIC SPEECH INTERACTION

**A. Gersimova  
E. Sereda**

*Summary:* The article deals with English communicative behavior in a TV entertaining discourse. Enlightening the peculiarities of a popular TV-show as well as the dominant characteristics of English traditional communicative behavior, it analyses communicative tactics for realization of the speaker's intention in the assessment statement. The research also reveals basic communicative schemes for an effective public communication.

*Keywords:* English communicative behavior, communicative strategy, communicative tactic, assessment, public discourse.

**Герасимова Анастасия Сергеевна**

*к.филол.н., доцент, ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики»*

*Nastasi\_09@mail.ru*

**СерEDA Елена**

*к.филол.н., доцент, ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики»*

*Elena\_sereda@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается коммуникативное поведение англичан в рамках телевизионного развлекательного дискурса. С учетом особенностей популярного телешоу, а так же доминантных характеристик английского традиционного коммуникативного поведения выделяются коммуникативные тактики, позволяющие реализовать интенцию говорящего при выражении оценочного суждения. Делается попытка объединить тактики в различные цепочки стандартных коммуникативно-стратегических действий, помогающих осуществить эффективное публичное общение.

*Ключевые слова:* коммуникативное поведение англичан, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, оценивание, публичный дискурс.

**Н**е секрет, что коммуникативное поведение разных народов имеет свои специфические особенности. Это связано прежде всего с тем, что язык, будучи основным средством отражения мышления и культуры людей, в то же самое время формирует менталитет и ценности представителей данной социокультурной общности. Различия в коммуникативном поведении могут наблюдаться в жестах, мимике, визуальном контакте, речевом этикете и, шире, – коммуникативных приемах (стратегиях и тактиках), используемых для успешного достижения целей межличностного общения.

Сегодня вопрос о взаимодействии языка и культуры занимает одно из приоритетных мест в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова, R. Scollon, H.N. Seely, A. Wierzbicka). Не менее актуальной является и проблема описания коммуникативных стратегий и тактик в различных типах дискурса (Д.Р. Аконова, И.Н. Борисова, Е.М. Верещагин, Е.Н. Зарецкая, О.С. Иссерс, Г.А. Копнина, О.Н. Паршина, В.В. Тулупов). В данной статье будут рассмотрены коммуникативная стратегия оценивания и ее тактики в публичном английском дискурсе с точки зрения традиционного коммуникативного поведения англичан. Материалом для исследования послужили оценочные высказывания членов жюри английского вокального телешоу "The Voice UK" (3 сезон). Этот телевизионный проект стал одним из самых попу-

лярных и любимых развлекательных шоу у британских телезрителей, тем самым определив значимость участвующих в ней персон (Kylie Minogue (Кайли Миноуг), will.i.am (Уилл.ай.эм), Ricky Wilson (Рики Уилсон) и Tom Jones (Том Джонс)) для формирования общественных вкусов, мнений и социальных норм современного коммуникативного поведения. Однако, прежде чем перейти к детальному анализу примеров, обратимся к традиционным доминантным чертам английского коммуникативного поведения.

Согласно И.А. Стернину, «доминантные черты коммуникативного поведения народа – это такие черты, которые проявляются в общении носителей данной коммуникативной культуры во всех или в большинстве коммуникативных ситуаций, вне зависимости от того, кто участвует в общении, в каких статусно-ролевых отношениях находятся между собой коммуниканты» [9, С. 36]. Так, для характеристики британской нации исследователь выделяет следующие доминантные черты коммуникативного поведения: 1) некатегоричность (избегание ответов «да» и «нет»; использование фраз «я думаю», «мне кажется», «возможно, я не прав, но...» и др.); 2) антиконфликтная ориентация общения (избегание споров, конфликтов, безапелляционных утверждений); 3) эмоциональная сдержанность; 4) высокая толерантность к молчанию; 5) невысокая громкость в общении; 6) немногословие; 7) высокий уровень самоконтроля в

общении; 8) бытовая вежливость (излишнее использование этикетных фраз «спасибо», «будьте любезны», «прошу прощения/извините»); 9) приоритетность фатического общения (общение ради общения – “small talk” для установления и поддержания контакта, для проведения времени); 10) жесткая тематическая регламентация общения; 11) высокий уровень доверия к словам собеседника; 12) отношение к языку как к важному показателю социального статуса говорящего (по акценту собеседника можно безошибочно определить его социальный статус, место жительства, образование, политические убеждения); 13) нелюбовь к изучению и использованию иностранных языков; 14) важность вербального обозначения социального статуса; 15) широкие возможности письменного общения в повседневной коммуникации; 16) коммуникативный оптимизм (стремление показать собеседнику, что у тебя все хорошо) [9]. Следует отметить, что вышеперечисленные доминантные черты британского коммуникативного поведения влияют на формирование английских стратегий и тактик в межличностном и публичном общении. Так, например, традиционное стремление употреблять большое количество этикетных фраз приводит к тому, что в рамках телешоу “The Voice UK” члены жюри нередко используют **тактику благодарности и тактику извинения**, стараясь быть излишне вежливыми по отношению к участникам проекта: “... *I should have done it // I know / I know / I am sorry about that // You did the whole thing and thank you // I'm sorry I didn't* //” (Tom Jones).

Для того чтобы воздействие на адресата было успешным, говорящий вынужден планировать свое коммуникативное поведение. Для человека, привыкшего анализировать собственную речь, стратегическое и тактическое прогнозирование своих высказываний – вполне естественный процесс. По мнению О.С. Иссерс, речевая стратегия – это комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, а речевая тактика – это составляющая стратегии, одно или несколько действий, которые способствуют реализации общей стратегической задачи [6]. Важно подчеркнуть, что тактики обладают динамическим характером, их смена происходит быстро в течение всего коммуникативного акта, тем самым обеспечивается гибкость выбранной стратегии. Именно поэтому И.Н. Борисова определяет тактику как динамическое использование коммуникантами речевых умений в диалоге, конституирующих ту или иную стратегию [2].

Суть применения какой-либо тактики, а в целом, стратегии направлена на то, чтобы неким образом скорректировать модель мира и психологическое состояние адресата. Реализация речевой тактики происходит путем более мелких коммуникативных приемов – коммуникативных ходов. По мнению О.С. Иссерс, «характеристика коммуникативного хода определяется исходя из

его функциональной нагрузки в решении тактических и стратегических задач» [6, С. 125].

Рассматривая оценочность как коммуникативную стратегию в телепроекте “The Voice UK”, важно подчеркнуть, что данная стратегия особенно актуальна в ситуации принятия решения, ситуации выбора. Она помогает формировать сюжет всего телешоу, воздействует не только на участников телепроекта, но и на массового зрителя. Тактический арсенал стратегии оценивания варьируется в зависимости от условий речевой ситуации и, в частности, от того, готовы ли наставники принять конкурсанта в свои команды. В соответствии с этим все речевые ситуации телешоу разделяются на ситуации «согласия» и ситуации «отказа». В ситуации «согласия» основной функцией оценки становится похвала, в ситуации «отказа», наоборот, членам жюри приходится подчеркивать недостатки выступления участника. В связи с этим ситуация «отказа» предполагает больший коммуникативный риск и может привести к коммуникативной неудаче.

В рамках телеконкурса достижение стратегически значимого результата нередко требует выбора нескольких коммуникативных тактик, которые, будучи выстроенными в определенную цепь, продвигают говорящего к поставленной цели. То есть эффективность коммуникации во многом определяется последовательностью коммуникативных шагов, реализующих интенцию говорящего. Такую последовательность шагов можно рассматривать как своего рода «коммуникативно-прагматический синтаксис». Так, в ситуации «согласия» наиболее частотными оказались следующие коммуникативные схемы:

1. **восхищение** ⇒ **похвала** ⇒ **комплимент**  
**Kylie Minogue:** *That was amazing! I loved your interpretation of that song // Ricky is charmed / look at him // He's just like (makes a pause): "I'm just thinking what I'm going to say to you //"*
2. **восхищение** ⇒ **комплимент** ⇒ **самопрезентация**  
**Sir Tom Jones:** *You sang so beautiful that it got to me! You swept me off my feet / well / off my chair / whatever... // whichever way you call it // You have the most beautiful voice that has been on this show so far // So / unless you have something else to say / you are with me / and we are gonna be great together / believe me //*
3. **восхищение** ⇒ **самопрезентация** ⇒ **восхищение/комплимент** ⇒ **уговоры**  
**Ricky Wilson:** *Now, it was amazing! And I'm not going to make a big deal about the fact you are 16 // I'm not going to make a big deal about the fact that you are from York / but here we have relates / you know // What I'm going to say is that I feel like I'm the closest to you artistically that anyone else here // And I bet / you print your own fliers / and I bet you sell your own tickets // And I know / you don't carry any guitar / but I can*

*understand that and you are through (the competition) whatever is up and it's going to be amazing // And I'm looking forward to hearing your singing again // And I'm looking forward to hearing your singing when we are just in the song together //*

4. **самопрезентация** ⇒ **комплимент/похвала/восхищение** ⇒ **самопрезентация**  
**will.i.am:** *I was telling Ricky like: "Yo / hit the button!" But you sang wonderful / so it was like: "This singer is too good to let him walk // He needs to be on the show" // So it might: "You know what – forget it!" I think / you are supposed to be on my team because a lot of the work that I do in America is also I would hear in East London where you are from //*
5. **восхищение** ⇒ **самооправдание (перевод стрелок на другого наставника)** ⇒ **комплимент**  
**Ricky Wilson:** *It was incredible! And I've got no good reason for not turning around // I'm glad you are with Tom // I think / like all of us // He's probably gonna show you the way // I think / it's amazing that you look like eighteen but you sound so / like / experienced // Yeah / I just think / you'll go a long way in this competition //*

Нетрудно заметить, что в каждой из пяти цепочек обязательно присутствует **тактика восхищения**, а также дополняющие ее **тактики похвалы** или **комплимента**. Этот факт можно объяснить тем, что данные коммуникативные приемы относятся к эмоционально настраивающим тактикам и обладают схожим пропозициональным содержанием, так как их основная коммуникативная цель в любом творческом телепроекте – отметить высокое качество выступления и тем самым вызвать симпатию, расположить к себе участника и, более того, зрителя. Кроме того, антиконфликтная ориентация общения, внимание к собеседнику – доминантная черта английского коммуникативного поведения и одна из стратегий английской вежливости.

С языковой точки зрения данные тактики выражаются посредством суперлативных прилагательных *"amazing", "the most beautiful", "wonderful", "incredible"*. «При помощи подобных прилагательных англичане реализуют характерную для их коммуникации стратегию переоценки» [9, С. 83]. Тем не менее, несмотря на такую тенденцию к лексической гиперболе и тот факт, что формат развлекательного телепроекта рассчитан на эмоциональный отклик аудитории, связанный с получением удовольствия, наслаждения и релаксации, английская речь в телешоу носит сдержанный и немногословный характер – при оценивании конкурсанта члены жюри не проявляют собственных эмоций и подмечают только то, что существенно для данной ситуации общения (интересный выбор песни, красивый голос, привлекательную внешность).

Нетрадиционной с точки зрения коммуникативного

поведения англичан становится **тактика самопрезентации** – в английском общении не приветствуется рассказывать много о себе. Однако в рамках телешоу такой коммуникативный прием связан с интенцией членов жюри не просто создать собственный неповторимый образ на экране, но и постараться найти точки соприкосновения с участником, тем самым расположив его к себе. Так, при оценивании наставники апеллируют к любимым песням и стилям, личному опыту, чувствам, мыслям, пожеланиям, знакомствам (*"I'm the closest to you artistically that anyone else here"; "you are supposed to be on my team because a lot of the work that I do in America is also I would hear in East London where you are from"*). Нередко тактика самопрезентации плавно переходит в **тактику уговоров**, цель которых побудить участника присоединиться к команде наставника: *"If you join my team / we are gonna to have so much fun // I think / you should go with me / don't go with Tom //"* (Ricky Wilson).

Что касается **тактики самооправдания**, заявленной в пятой схеме, то этот коммуникативный прием является по сути косвенным извинением в ситуации, когда наставник не готов пригласить исполнителя в свою команду. Именно поэтому такая тактика используется совместно с тактикой восхищения и комплимента, которые помогают сгладить неловкий момент недооценки таланта участника. Тем не менее, оправдываясь за свое поведение, члены жюри сохраняют спокойствие и невозмутимость, практически не выражают собственного огорчения из-за неправильно принятого решения, а, наоборот, подчеркивают, что команда другого наставника будет более подходящей для участника: *"It was incredible! And I've got no good reason for not turning around // I'm glad you are with Tom //"* (Ricky Wilson); *"I didn't turn around because Kylie Minogue turned around first... / but you and Ricky will be cool to / but Tom's a legend / you know //"* (will.i.am). Это еще раз доказывает тот факт, что для традиционного коммуникативного поведения англичан характерны высокий уровень самоконтроля в общении и коммуникативный оптимизм.

Стратегия оценивания в ситуации «отказа» чаще всего базируется на тщательном рациональном анализе выступления конкурсанта. Таким образом, базовой тактикой для данной ситуации становится **тактика объяснения причины отказа**. Действительно, неудачное исполнение музыкального материала конкурсантом – это одна из самых главных причин, по которой дальнейшее участие в проекте становится невозможным. А давать оценочное суждение, объясняя причины отказа, всегда коммуникативно оправдано. Обратимся к основным коммуникативным схемам:

1. **объяснение причины отказа** ⇒ **самопрезентация** ⇒ **извинение** ⇒ **самопрезентация**  
**Kylie Minogue:** *Danielle / unfortunately / nerves are reality and nerves can be great – it becomes adrenaline*

// You do the things you even didn't know you could do sometimes // But here it can crash you and... / I don't think you've crashed, by the way, sorry... // Maybe / just a little bit more belief // And it happens to all of us //

2. **объяснение причины отказа** ⇒ **похвала/комплимент** ⇒ **объяснение причины отказа**

**Ricky Wilson:** *The energy was there but / maybe / you needed / a kind of / hold it back a little? You know / it's all about a game there – not throw it everything out from the start // I liked it / I didn't have it enough to press this (the button) //*

3. **самооправдание** ⇒ **комплимент/восхищение** ⇒ **самооправдание**

**will.i.am:** *I didn't know you were playing the piano / but now I feel like an idiot // You play the piano and you sing / and you are 16 // We all made a mistake... //*

Как видно из примеров, объясняя причину отказа, наставники не используют категоричных отрицательных оценочных коннотаций (ср. «исполнено *плохо*», «сделано *неверно*»), а наоборот при помощи **тактик самопрезентации, извинения, похвалы** или **комплимента** как будто пытаются оправдать конкурсанта. Такое коммуникативное поведение связано с тем, что в английской лингвокультуре, как уже это было отмечено ранее, не принято огорчать собеседника. Кроме того, «личная независимость, «проникновение» в которую строго возбраняется английскими коммуникативными нормами, сводит до минимума в английском общении такие речевые акты как Замечание, Критика, Угроза» [9, С. 82]. Если наставник все-таки хочет сделать замечание конкурсанту, то он/она делает это в мягкой, вежливой форме, открывая и завершая свое высказывание тактикой комплимента: *“You have a pure voice / you have a really / really strong pure voice // And I would have liked to have heard more of it with a simpler arrangement / and that's the only criticism that I have // But you have a beautiful voice with a beautiful tone //” (Tom Jones).*

Стоит подчеркнуть, что в ситуации «отказа» тактика самопрезентации работает в качестве коммуникативного приема, который отчасти снижает авторитет наставника («у тебя не получилось – я тоже неидеален»): *“Maybe / just a little bit more belief // And it happens to all of us //” (Kylie Minogue); “You've just been really / really nervous // It happens to a lot of us / you know //” (will.i.am).* Однако в рамках телешоу такое намеренное влияние на собственный имидж помогает наставникам добиться эффекта сближения с участником и зрителями телепроекта. В некоторых случаях тактика самопрезентации используется совместно с дополнительной **тактикой утешения**, которая выступает как средство выражение эмпатии: *“I just think / it didn't happen today but it doesn't mean that it won't come tomorrow // I have just learned from it // Just keep singing //” (Ricky Wilson).*

В ситуации «отказа» очень выигрышным психологически воздействующим ходом становится **тактика самооправдания**. При помощи нее у наставника есть возможность извиниться перед конкурсантом, оправдаться, а затем компенсировать свой промах посредством комплимента.

Интересен тот факт, что, оценивая выступление участника, наставники практически никогда не дают советы относительно того, как можно было бы исполнить музыкальный материал, исправить интонационные или технические недочеты в пении (среди всех отобранных примеров **тактика совета** встретила только один раз). Это связано с тем, что в английской лингвокультуре не принято давать советы, более того, «в английской коммуникации совет является «опасным» речевым актом, который может быть расценен как угроза независимости собеседника, его личной автономии» [9, С. 81].

Таким образом, анализ 87 развернутых высказываний (162 тактики в ситуации «согласия» и 63 тактики в ситуации «отказа») показал, что коммуникативное поведение членов жюри при публичном оценивании во многом зависит и от особенностей формата вокального телепроекта (оценивание производится с учетом факторов искренности, вежливости и такта при публичном общении; а также фактора «двойного адресата» – участники и зрители телепроекта), и от тех доминантных характеристик, которые формируют традиционное коммуникативное поведение всех англичан.

Интересен тот факт, что для ситуации «согласия» самым популярным коммуникативным приемом оказалась нетипичная для традиционного английского коммуникативного поведения тактика самопрезентации (27%). Прежде всего, это можно объяснить большим стремлением членов жюри всеми способами привлечь участника в свою команду, создать атмосферу конкуренции на телепроекте, ведь борьба за конкурсантов – это своеобразный элемент шоу. Кроме того, такое поведение продиктовано желанием наставников подчеркнуть свою компетентность в том или ином вопросе, обратить внимание участников на свои вкусы и предпочтения и в целом создать убедительный имидж профессионала.

Помимо тактики самопрезентации, часто встречающимися тактиками в данном коммуникативном сюжете также оказались тактики восхищения (23%), комплимента (18%) и похвалы (14%), и это не случайно. При положительном оценивании выступлений участников восхищаться мастерством и сказать приятные слова не просто логично, но еще и этично. Кроме того, в английской лингвокультуре принято хвалить за способности, профессионализм и совершенные действия. Что касается комплимента, то этот коммуникативный прием является популярным речевым актом среди англичан, подчерки-

вающим интерес говорящего к собеседнику.

В ситуации «отказа» тактики комплимента (19%), похвалы (8%) и восхищения (3%) переходят в разряд компенсаторных. В данном коммуникативном сюжете они помогают избежать коммуникативных неудач и выразить отказ в приемлемой форме. Базовой тактикой для ситуации «отказа» стала тактика объяснения причины отказа (29%). Дело в том, что, объясняя причину отказа, наставник одновременно помогает участнику справиться с волнением, показывает свое расположение к исполнителю.

Говоря в общем, при выражении оценочного мнения члены жюри творческого телепроекта "The Voice UK" проявляют эмоциональную сдержанность и самоконтроль. Их суждения не отличаются многословием, носят некатегоричный характер (отсутствие крайних полюсов оценки – «хороший»/«плохой»; использование модальных конструкций "I think", "I can imagine", "I was hoping", "maybe", "you could" и др.) и ориентированы на антиконфликтное общение. Им также присущ коммуникативный оптимизм – стремление показать участнику, что все хо-

рошо. Наставники не дают советов и не критикуют, не перебивают друг друга, стараются быть излишне вежливыми, обязательно обращаются к участникам по имени, проявляют интерес к их происхождению (особенно явно это проявляется, когда наставник по акценту пытается угадать, откуда приехал конкурсант: "I was hoping Tom turned around / because I thought I knew straight when you were singing that you are / probably / from Wales // Ok // I was lying // There was nothing wrong with that / (concerning Wales) / I just knew there is no competition if / you know / the king of Wales is pitching against us //") (will.i.am)). Такое коммуникативное поведение еще раз доказывает, что перед зрителями находятся типичные представители англоязычной культуры. Что касается нетрадиционных коммуникативных приемов, то среди них можно отметить тактику самопрезентации и тактику уговоров (в английском общении не принято много обращать внимание на себя). Данные приемы обусловлены развлекательным жанром телепередачи. Они способствуют созданию позитивного имиджа говорящих – известных деятелей британской эстрады, что является одним из значимых компонентов концепции большинства телевизионных конкурсных шоу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аكوпова Д.Р. Стратегии и тактики политического дискурса [в:] А.В. Мартынов (ред.). – Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, Филология, №6 (1) – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета, 2013. – С. 403-409.
2. Борисова И.Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге [в:] Т.В. Матвеева (ред.). – Русская разговорная речь как явление городской культуры, Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1996. – С. 21-48.
3. Верещагин Е.М. Речевые тактики «призыва к откровенности». Еще одна попытка проникнуть в идиоматику речевого поведения и русско-немецкий контрастивный подход [в:] Т.В. Гамкрелидзе (ред.). – Вопросы языкознания, №6, М: Наука, 1992. – С. 82-93.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1990. – 248 с.
5. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – М., 2002. – 480 с.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Издательство ЛКИ, 2012. – 304 с.
7. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 176 с.
8. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России [в:] Власть и речь в СМИ: Научные доклады. – Саратов: Изд-во Сара тун-та, 2005. – С. 24-37.
9. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж, 2003. – 185 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
11. Тулупов В.В. Коммуникативные стратегии в российской журналистике нового времени [в:] В.В. Тулупов (ред.). – Вестник ВГУ, Серия: Филология. Журналистика, №1, Издательство Воронежского государственного университета, 2005. – С. 197-211.
12. Scollon R. Intercultural Communication: A Discourse Approach / R. Scollon, S.W. Scollon. – Wiley-Blackwell, 2000. – 336 p.
13. Seelye Y. Ned. Teaching culture. Strategies for International Communication. – Lincolnwood, Illinois, 1993. – 336 p.
14. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction / A. Wierzbicka. – Berlin, 1991. – 502 p.

© Герасимова Анастасия Сергеевна (Nastasi\_09@mail.ru), Середина Елена (Elena\_seredita@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МАНИПУЛЯТИВНАЯ ТАКТИКА РАЗМЕЖЕВАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА ОСНОВЕ МИКРОБЛОГА TWITTER)

**Глущенко Александра Николаевна**

*Соискатель, Кубанский государственный университет  
(Краснодар)*

*aleksandraglushchenko@gmail.com*

### MANIPULATIVE TACTICS OF DISTRIBUTION IN POLITICAL INTERNET DISCOURSE (BASED ON TWITTER)

**A. Glushchenko**

*Summary:* This study examines the political Internet discourse within the framework of the social platform Twitter, in particular, the manipulative tactics of disengagement, which is part of the modern direction of Twitter diplomacy. This subspecies of digital diplomacy has a special place in the political activities of public and state representatives of most countries.

*Keywords:* political Internet discourse, strategies and tactics of manipulation, theatricality strategy, demarcation tactics, social networks, Twitter-diplomacy, linguistic policy.

*Аннотация:* В данном исследовании рассматривается политический Интернет-дискурс в рамках социальной платформы Twitter, в частности, манипулятивная тактика размежевания, которая является частью современного направления Twitter-дипломатии. Данный подвид цифровой дипломатии занимает особое место в политической деятельности общественных и государственных представителей большинства стран.

*Ключевые слова:* политический Интернет-дискурс, стратегии и тактики манипулирования, стратегия театральности, тактика размежевания, социальные сети, Twitter-дипломатия, лингвистическая политика.

Создание и активация в 2006 году социальной сети Twitter ознаменовало появление нового вида интерактивного общения во Всемирной Паутине. Название данной социальной платформы происходит от английского слов «tweet», т.е. «щебетать, болтать». Коммуникация в Twitter обладает отличительными особенностями, обусловленными спецификой самой социальной сети, а именно ограниченное количество символов в одном микросообщении – 280 (включая буквы, пробелы и знаки препинания). Интернет-общение внутри платформы давно вышло за пределы повседневного дискурса, участниками которого являются только простые пользователи. Так, например, отечественный лингвист Т.В. Харламова отмечает, что «социальные сети не только влияют на развитие общества, но и предлагают новые способы взаимодействия политической власти и общества» [1, с. 396]. Более того, современные лингвисты, политологи и даже сами политические и государственные деятели говорят о появлении совершенно нового подвида цифровой дипломатии – Twitter-дипломатии. Альфредо А. Торреальба определяет, что «данный вид политического общения «относится к использованию Twitter со стороны глав государств, руководителей межправительственных организаций и дипломатов, для сближения позиций по международным вопросам» [2, с. 157]. Согласно Т. Зоновой, «объяснение феномена Twitter-дипломатии связано с увеличивающейся необходимостью политиков иметь больше контактов с людьми» [3].

В основе любого вида политического дискурса лежит

одна цель – манипулирование сознанием населения, а также влияние на внутреннюю и внешнюю политическую ситуацию. В рамках социальной сети Twitter политики также преследуют цель привлечения большого количества потенциальных избирателей и сторонников, что предполагает использование ряда коммуникативных стратегий и тактик манипулирования. О.Л. Михалёва в своем исследовании выделяет три вида стратегий – на понижение, на повышение и стратегия театральности, каждая из которых также содержит в себе несколько подвидов – манипулятивных тактик воздействия. [4, с. 57]. В данной статье мы рассматриваем стратегию театральности, которая включает в себя девять тактик:

- тактика побуждения;
- тактика размежевания;
- тактика обещания;
- тактика кооперации;
- тактика информирования;
- тактика иронизирования;
- тактика провокации;
- тактика прогнозирования;
- тактика предостережения.

В исследовании мы проводим анализ примеров из социальной сети Twitter тактики размежевания. Данная тактика воздействия основывается на принципе «свой» – «чужой». Условия ее реализации определяются разделением участников политического коммуникативного процесса на две группы. Первая группа – это условные враги, действия и поступки которых автор пытается

представить в худшем свете или на контрасте с чужими действиями. В то время как вторая группа участников коммуникации – это положительные герои (иногда в их число входит и сам автор), чьи политические действия выступают на благо общества. Данный вид манипулятивной тактики отсылается к самой стратегии театральности, которая обладает сходствами с реальной постановкой. На театральной сцене, как в драме, так и в комедии, всегда существуют герои и злодеи (непосредственные участники коммуникативного процесса). В то время как пользователи социальной сети (простые граждане) являются зрителями данной постановки. Все тактики стратегии театральности зачастую насыщены эмоционально-экспрессивными компонентами, позволяющими не только передать посыл автора, но и привлечь внимание читателя. Итак, рассмотрим несколько примеров из социальной сети Twitter. Например,

*'I was criticized by the Democrats when I closed the Country down to China many weeks ahead of what almost everyone recommended. Saved many lives. Dems we working the Impeachment Hoax. They didn't have a clue! Now they are fear mongering. Be calm & vigilant!'* (твит от 2 марта 2020 года) – Демократы критиковали меня за то, что я закрыл страну для Китая за много недель до того, как все стали рекомендовать это. И спас много жизней. Демократы работали над поддельным импичментом. У них не было и идеи! Теперь же они борются со страхом. Будьте спокойны и бдительны! (перевод автора)

Данный твит от президента Соединённых Штатов Америки Дональда Трампа из социальной сети Twitter является ярким примером манипулятивной тактики размежевания. Автор микросообщения проводит четкую параллель между «своими» (I) и «чужими» (*the Democrats*). Проводя подобное сравнение Трамп приводит в пример свои положительные поступки – *saved many lives*, а в противовес им отрицательные действия оппонента – *I was criticized by the Democrats*. Более того, в своем микроступе автор говорит о бесполезных, с его точки зрения, вопросах, которыми занимались «чужие» – *Dems were working the Impeachment Hoax*. Это отсылает читателя к существующему разногласию между президентом Америки и правящей партией Демократов, которые активно пытаются на протяжении всего срока призвать Трампа к импичменту, а также приписывают ему тайный сговор с Россией и бесконтрольность его политических решений. Дональд Трамп – это уникальная персона для Twitter-дипломатии, поскольку многие лингвисты и политолог говорят о нём, как о родоначальнике данного направления политического дискурса. В своих твитах президент Америки часто очень эмоционален и экспрессивен, иногда также он прибегает к не нормативной или просторечной лексике. Так, например, и в данном микроступе он прибегает к восклицательным знакам, которые помогают передать читателям его эмоциональное состояние.

*«Готовятся провокации. Меня не допускают к проверке собственных же подписных листов. Отстоять свое право на честные выборы мы можем, показав, что мы вместе и нас много! 14 июля в 14 ч встреча с кандидатами в Новоушкинском сквере!»* (твит от 12 июля 2019 года)

Данный микроступ принадлежит представителю оппозиционного движения Любви Соболю. Твит был опубликован на фоне предвыборной кампании в Московскую Государственную Думу в сентябре 2019 года, в участии в которой кандидату Соболю было отказано по причине превышения количества испорченных подписей. На фоне этого конфликта в социальной сети Twitter было опубликовано большое количество микроступов как в поддержку, так и против данного кандидата. В представленном микроступе автор прибегает к тактике размежевания, в которой она и её сторонники – это «свои» (*мы вместе и нас много*), а те, кто не допускают её к проверке, являются «чужими» (*готовятся провокации*). Любовь Соболю не обозначает имён и фамилий, а также не даёт каких-либо местоимений для обозначения оппонента. Такой принцип предполагает, что читатели осведомлены о враге и не нуждаются в объяснении. Поступки «своих» резко положительные – *отстоять своё право на честные выборы*, которые в значительной степени обладают поддержкой сторонников и приверженцев схожих политических взглядов. Как и автор предыдущего твита, президент США Дональд Трамп, Соболю в своём микросообщении эмоциональна, что определяется использованием восклицательного знака в конце повествования. На данном примере также можно пронаблюдать особенности политического Интернет-дискурса в рамках конкретной социальной платформы – автор, согласно символическим ограничениям в знаках, сокращает слово «часов» до буквы «ч», а также не использует полное часовое обозначение – «14» вместо «14:00». Данные сокращения обусловлены ограниченным количеством символов в Twitter.

*'6 tears ago, Russia occupied Crimea. We realized that we live in a world where memoranda are worthless, the systems of international laws & security are vulnerable. We are doing everything to stop the war in the Donbas. Crimea isn't removed from the agenda & isn't a price for peace'* (от 26 февраля 2020 года) – 6 лет назад Россия оккупировала Крым. Мы поняли, что живем в мире, где меморандумы бесполезны, а системы международного права и безопасности уязвимы. Мы делаем все, чтобы остановить войну на Донбассе. Крым не снят с повестки дня и не является разменной монетой нашего перемирия. (перевод автора)

Автором данного твита, как примера реализации манипулятивной тактики размежевания, является президент Украины Володимир Зеленский. Во-первых, стоит обратить внимание на то, что он публикует пост на ан-

глийском языке, а не на родном украинском для того, чтобы данный твит получил распространение в мировом сообществе. По этой же причине автор не написал пост на русском языке, который был бы понятен его оппоненту. Во-вторых, Зеленский, вопреки негласным правилам классической формы дипломатии, прибегает к сокращенным формам – *isn't*, а также '&' вместо слова 'and', что обусловлено спецификой символического ограничения в данной социальной сети. Автор, в отличие от предыдущего твита Любови Соболев, обозначает своего врага – *Russia*. Президент Украины в своем микростите подбирает определенный набор лексических единиц, которые позволяют ему задать отрицательный тон при описании политических действий оппонента в рамках лексической группы «война» – *occupied, memoranda are worthless, war, a price for peace*. В самом твите появляются несколько топонимов – *Crimea, the Donbas*, которые являются центром политических интересов обеих стран.

Несмотря на то, что автор использует достаточно громкие политические выражения (*a price for peace, laws & security are vulnerable*), он не переходит к оскорблению оппонента, а также не использует просторечную и грубую лексику.

На основе представленных примеров из социальной сети Twitter, можно сделать вывод, что манипулятивная тактика размежевания применяется политиками многих стран. В данной статье мы рассмотрели представителей трёх стран – России, Украины и США, каждый из представителей которых публиковал микросообщения в данной тактике. Основной принцип универсален – наличие разделения на «своих» и «чужих». Однако каждый из политиков помимо реализации твитов в рамках политического Интернет-дискурса, также следует своим личным принципам коммуникативного дискурса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Харламова Т.В. Социальные сети как инструмент современной политической власти (на материале микроблога Д.Трампа в Твиттере) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2018. – Т.18, вып.4 – С. 394-399
2. Альфредо А. Торреальба. Твитплатия: влияние социальной сети Twitter на дипломатию // Вестник РУДН, серия Международные отношения, 2015. – том 15, №3 – 241 с.
3. Зюнова Т. Публичная дипломатия и его деятели [электронный ресурс] [http://russianconcil.ru/en/inner/?id\\_4=718#top](http://russianconcil.ru/en/inner/?id_4=718#top) (дата обращения: 10.02.2020).
4. Михалёва О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Либроком, 2009. 256 с.

© Глущенко Александра Николаевна (aleksandraglushchenko@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## АНАЛИЗ ДИАЛЕКТИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МО ЯНЯ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Доу Цзин

Докторант, Уханьский университет, г. Ухань, КНР  
15071235606@163.com

### ANALYSIS OF DIALECTICISMS IN THE WORKS OF MO YAN AND THEIR METHODS OF TRANSLATION FROM CHINESE INTO RUSSIAN

Dou Jing

*Summary:* The use of dialecticisms is a feature of Mo Yan's work, their use not only increases the artistic expressiveness of novels, but also reflects the local social culture. The article provides a classification of the dialecticisms used in the works of Mo Yan, analyzes their functions and reasons for usage, discusses specific examples of dialecticisms in the Russian translation and summarizes the ways of their translation.

*Keywords:* dialecticism, classification, function, Mo Yan, translation.

*Аннотация:* Использование диалектизмов является особенностью творчества Мо Яня, их употребление не только повышает художественную выразительность романов, но и отражает местную социальную культуру. В статье проводится классификация диалектизмов, использованных в произведениях Мо Яня, анализируются их функции и причины использования, рассматриваются конкретные примеры диалектизмов в русском переводе и обобщаются способы их перевода.

*Ключевые слова:* диалектизм, классификация, функции, Мо Янь, перевод.

Диалектизм показывает культурную традицию определенного региона. Под диалектизмами понимаются диалектные слова, употребляющиеся в языке художественной литературы как средство стилизации слога [2, с. 131].

В настоящее время диалектизмы часто включаются авторами в текст художественного произведения. В китайских литературных кругах считается, что Мо Янь наиболее часто использует диалектизмы в своем литературном творчестве. Любой диалектизм привносит в текст оттенок простонародности и провинциальности [1, с. 203]. В связи с этими стилистическими особенностями Мо Янь называет себя провинциальным писателем, свои произведения провинциальной литературой.

Как отметил Мо Янь, язык, употребляемый писателем, должен быть свойствен самому себе и отличать автора от других писателей [12, с. 30]. Мо Янь родился в уезде Гаоми провинции Шандун, здесь он провел свое детство и юность. Из-за культурной революции Мо Янь перестал учиться и начал крестьянствовать. Своими глазами писатель увидел тяжелую и бедную жизнь крестьян. Жизненный опыт предоставил ему творческий материал, любовь к родине и сочувствие родным оказали сильное влияние на формирование его творческого и языкового стиля. Основными темами его произведений стали жизненные трудности и несправедливость. В своих романах он много раз употребляет шаньдунский диалект, чтобы читатели могли по-настоящему ощущать жизнь китайских крестьян и узнать региональную культуру уезда Гаоми.

Чтобы лучше понимать языковой стиль Мо Яня и узнать особенности шаньдунского диалекта, в статье исследуются три его произведения «Красный гаолян», «Устал рождаться и умирать», «Большая грудь, широкий зад», проводится классификация диалектизмов по их принадлежности к частям речи, включая имя существительное, глагол, имя прилагательное, звукоподражательное слово, частицу и междометие.

Диалектные существительные являются самыми частотными частями речи в произведениях Мо Яня, в их состав входят животные, растения, одежда, пища, обращения, приборы и так далее. Например: 下货 'грязные делишки', 鳖窝 'черепашее гнездо', 体己钱 'скудная наличность'. Кроме того, в романах часто встречаются диалектизмы в формате морфема+子, в этой словообразовательной структуре 子—это суффикс, который является маркером разговорной речи, его употребление не изменяет значения основы слова. Например: 老妈子 'пожилые женщины', 叫花子 'попрошайка', 嫖姑子 'девка'. Такие слова содержат определенную эмоциональную окраску и создают уникальную диалектную атмосферу.

Диалектные глаголы выражают способ производства, систему ценностей и образ жизни жителя определенного района [8, с. 7]. В произведениях Мо Яня глагольные диалектизмы имеют следующие специфические черты: во-первых, значения глаголов связаны с действиями животных; во-вторых, диалектизмы часто содержат имплицитный смысл; в-третьих, писатель предпочитает использовать односложные глаголы. Например:

1. 而现在, 他们一定在胡同里成群结队地奔跑着,

追逐着妇女和儿还像撒欢的马驹一样**尥蹶子**、喷嚏响 [9, с. 9].

А сейчас, наверное, мчатся толпой по проулкам, преследуя женщин и детей, **взбрыкивая и храпя, как жеребцы** [5, с. 28].

2. 她能飞檐走壁、含沙射影, **掏包**割口袋的技巧更是炉火纯青, 出神入化 [9, с. 313].

Она может запрыгивать на крыши и ходить по стенам, а по части ловкости рук, **искусному вытаскиванию кошельков** и разрезанию карманов достигла совершенства [5, с. 590].

3. 在这一犹豫间, 主人**掩**住缰绳一**扯**, 我的前蹄降落在母驴的身后 [6, с. 33].

Пока я колебался, хозяин **дернул** за веревку, и мои передние ноги опустились рядом с крупом ослицы [11, с. 51].

В шаньдунском диалекте имя прилагательное обычно употребляется в формах 'ABB', 'AABB', 'ABAB', как 湿漉漉 'мокрый', 红红绿绿 'красный и зеленый', 唼啦唼啦 'ритмичный'. Эти слова относятся к разговорному языку, повторение слогов соответствует речевой привычке жителей и сильнее выражает их эмоции.

Диалектные звукоподражательные слова служат человеку для представления звучащей действительности, помогая более точно, более ярко отразить в речи характерные признаки того или иного предмета или явления [4, с. 16]. Они делают текст более живым и интересным, например: 滴滴答答入瓮内 'с журчанием заструиться внутрь', 咻咻喘气 'шумно дышать', 咕咚咕咚喝了 'с бульканьем выпить'.

Диалектные частицы и диалектные междометия в романах Мо Яня обычно встречаются в диалогах персонажей, находятся в начале или конце предложений. Они являются важными средствами для прямой передачи отношений и эмоций персонажей. Например:

1. 余司令从前边回来, 蹲下, 捏着王文义的脖子, 压低嗓门说: "**别叫**, 再叫我就毙了你 [10, с. 9]!" Командир Юй вернулся, присел на корточки, схватил Ван Вэнь за горло и, понизив голос, прошипел:

— **Ну-ка** умолкни, не то я тебя прикончу [3, с. 17]!

2. 我原想省下这两瓶酒一个猪头, 嗨, 该花的省不下, 叫去吧 [9, с. 10]!"

**Эх**, думала сэкономлю пару бутылей вина да свиную голову, но, видать, придётся потратиться [5, с. 28].

Диалектизмы играют важную роль в произведениях Мо Яня. В качестве средства повествования они вызывают большой интерес у читателей, так как приближены к общественной жизни. К числу главных функций можно отнести к следующие:

Во-первых, диалектизмы имеют существенное значение в изображении внешности, характера, эмоционального состояния персонажей. Мо Янь — мастер языка, диалектизмы в его произведениях всегда точно соответствуют статусу и характеру персонажей. Он успешно создал много таких женских образов, как самостоятельная Дай Фэнлянь в романе «Красный гаолян», упорная Шангуань Лу и своевольная Шангуань Люй в романе «Большая грудь, широкий зад».

Во-вторых, диалекты, подобно любому языку, постоянно изменяются. Диалектизмы, относящиеся к разному времени, могут восстанавливать фон события и верно изображать сюжеты определенного исторического периода. «Красный гаолян» является одним из самых известных произведений Мо Яня, в котором рассказывается о том, как люди, живущие в уезде Гаоми провинции Шаньдун, борются с японскими захватчиками. В этом романе крестьяне в соответствии с внешним видом и местом производства оружия называют его такими диалектизмами, как 鸟枪 'длинноствольное ружье', 老汉阳 'старенькие «ханьяны» винтовка «Манлихер»'. Хотя эти диалектизмы уже устарели, но в романе таким образом переданы черты эпохи.

В-третьих, диалектизмы в романах Мо Яня в основном касаются питания, праздников, орудий производства, жилищной обстановки, свадебных или траурных церемоний, взгляда на рождаемость и межличностные отношения. Они эффективно способствуют знакомству читателей с обычаями, менталитетом и бытовыми привычками народа провинции Шаньдун и распространяют региональную культуру.

В связи с разницей в языковом и культурном планах перевод диалектизмов всегда создает немало трудностей для переводчиков. В. Н. Комиссаров полагает, что использование в оригинале форм таких диалектов может иметь двоякий характер. С одной стороны, диалект может представлять собой вид языка, используемого в процессе общения, то есть выступать в качестве исходного языка. С другой стороны, диалектные формы могут употребляться с целью языковой характеристики отдельных персонажей [7, с. 75]. Проанализировав конкретные примеры с учетом целей использования диалектизмов в русских переводах произведений Мо Яня, мы пришли к следующему выводу: основными способами их передачи являются буквальный, вольный и описательный переводы, например:

1. 我伸出一只手指, 指点着洪泰岳那件**五冬六夏**都不换洗的制服褂子上那个鼓鼓囊囊的口袋 [11, с. 269].

Я указал на оттопыренный карман френча, который он не снимал и не стирал **пять зим и шесть лет** [6, с. 51].

2. 过了今天, 就不要管明天, 这驴日的岁月, 没有

几天折腾头了，早折腾完了，**早吹灯拔蜡** [11, с. 84].

Прожил сегодняшний день, и нечего думать о завтрашнем. Нынче время поганое, можно и пары дней не прожить, как уже и крышка. **Как говорится, гаси фонарь, задувай свечу** [6, с. 117].

3. 轿夫们的话更加粗野了，他们有的骂我曾外祖父是个见钱眼开的小人，有的说**鲜花插到牛粪上** [10, с. 41].

Носильщики стали говорить ещё грубее: некоторые поносили моего дедушку, малодушный, мол, человечиска, про каких говорят «при виде денег и у слепого глаза открываются», некоторые намекали, дескать, **свежий цветок воткнут в навозную кучу** [3, с. 60].

В вышеуказанных примерах 五冬六月 означает 'слишком длинное время', 鲜花插到牛粪上 символизирует 'неравный брак', 早吹灯拔蜡 подразумевает 'ранний срок окончания работы'. Переводчики буквально переводят эти диалектизмы, сохраняют гиперболу и сравнение исходного текста, как 'пять зим и шесть лет', 'свежий цветок', 'навозная куча'. Этот способ передает образность и провинциальность исходного текста, в то же время увеличивает силу воздействия переводного текста.

4. 她欣慰地说：“谢天谢地，总算**开了靛了**。求菩萨保佑，明年送我家个孙子吧 [9, с. 410]。”  
— Слава небу и земле! — удовлетворённо возгласила она. — Наконец-то **дело пошло**. Оборони нас, бодхисатва, и пошли нашей семье на будущий год внука [5, с. 760].
5. 余司令怒冲冲地骂：“舅子，你打出王旅的旗号也吓不住我。老子就是这地盘上的王，**吃了十年抻饼**，还在乎王大瓜子那个驴日的 [10, с. 24]！”  
Командир Юй принялся браниться:— Ты, братишка, меня не напугаешь знамёнами бригады Вана. Я здесь главный, десять лет **разбойничаяю**, и плевать я хотел на этого гребаного Большелапого Вана [3, с. 38]!
6. 都给我闭上臭嘴，当心我把你们那点**下货**给抖搂出来 [9, с. 336].  
— А ну позакрывали рты свои поганые, не то все узнают о ваших **грязных делишках** [5, с. 628]!

开了靛了 является диалектным вульгаризмом и переводится буквально как задница открывается, что означает 'рожать детей'. 抻饼 это местная пища уезда Гаоми, 吃抻饼 — 'есть круглую лепёшку', 下货 — 'внутренние органы животных', но в данном контексте они обозначают разбойничать и грязные делишки соответственно. Эти диалектные слова часто встречаются в разговорной речи необразованного человека, но в этом контексте имеют свои переносные значения. В рассмотренных примерах переводчики используют вольный перевод, выбирают разговорные слова, чтобы максимально передать речевые характеристики персонажей и устранить

препятствие понимания для читателей.

7. 我的主人抓着他的腕子不放松，暗中使上了力气，使那天天**搞破鞋**淘虚了身子的杨七连声哎哟着，手里的藤条也落在地上 [11, с. 28].

Его запястья хозяин не отпускал, а незаметно сжал покрепче, да так, что этот молодчик, **растративший себя на развлечения с потаскухами**, заскучил от боли, а лозина выпала из руки [6, с. 44].

8. 传说孙大姑年轻时能飞檐走壁，是江湖上有名的女**响马**，只因犯了大案，才下嫁给孙小炉匠 [9, с. 11].

Про неё говаривали, что в молодости она ловко ходила по крышам и перепрыгивала через стены, **промышляла в округе грабежами** да и замуж за печника Суня вышла, лишь когда ею всерьёз заинтересовался закон [5, с. 32].

9. 接手家业时虽逢乱世，既要应付游击队，又要应付**黄皮子** [11, с. 10].

Время, когда я принял на себя дела, было лихое, приходилось приспособливаться и к партизанам, и к **«крысам желтопузым»** [6, с. 16].

Комментарий: так называли солдат марионеточного китайского корпуса японской армии.

Очевидно, что во всех трех примерах используется описательный перевод. 搞破鞋 обозначает 'внебрачные любовные отношения', 响马 и 黄皮子 это клички людей. Общей чертой этих трех диалектизмов является то, что они имеют негативный смысл. В русском языке нет соответствующих диалектизмов, поэтому они передаются русскими общелитературными словами, объясняются внутри переводного текста или дополняются комментарием. Описательный перевод позволяет достигнуть содержательного соответствия и сохраняет культурную специфику.

Произведения Мо Яня имеют яркие языковые особенности и своеобразное художественное воздействие. Анализ трех главных романов Мо Яня позволяет сделать следующие выводы: диалектные слова в них можно разделить на пять таких видов как имя существительное, глагол, имя прилагательное, звукоподражательное слово, частица и междометие. В качестве средства художественной выразительности они способны передавать черты эпохи, описывать внешность, характер и эмоции персонажей. Но в связи со свойственной диалектизмам культурной информацией и стилистической окраской перед переводчиком встает сложная задача. В русском переводе произведений Мо Яня основными способами перевода служат буквальный, вольный и описательный переводы. Эти способы верно передают прямое и переносное значения диалектизмов исходного текста, достигают их стилистических целей в переводном тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Академия, 2002. 352 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 607 с.
3. Власова Н.В. Красный гаолян. М.: Текст, 2018. 476 с.
4. Григорьева П.И. Березуцкая Д.О. Особенности звукоподражаний в английском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва: Научное издательство «Институт стратегических исследований», 2017. С. 16-18
5. Егоров И.А. Большая грудь, широкий зад. М.: Амфора, 2013. 831 с.
6. Егоров И.А. Устал родиться и умирать. М.: Амфора, 2014. 701 с.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 420 с.
8. 金静. 莫言小说《丰乳肥臀》文学语言研究. 西安: 陕西师范大学. 2015. 47页(Цзинь Цзин. Исследование языка художественной литературы (на материале романа Мо Яня «Большая грудь, широкий зад»): дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 47 с.)
9. 莫言. 丰乳肥臀. 北京: 中国工人出版社. 2003. 450页(Мо Янь. Большая грудь, широкий зад. М.: Китайское рабочее издательство, 2003. 450 с.)
10. 莫言. 红高粱. 上海: 上海文艺出版社. 2012. 364页(Мо Янь. Красный гаолян. М.: Шанхайское издательство литературы и искусства, 2012. 364 с.)
11. 莫言. 生死疲劳. 上海: 上海文艺出版社. 2012. 543页(Мо Янь. Устал родиться и умирать. М.: Шанхайское издательство литературы и искусства, 2012. 543 с.)
12. 施旸. 莫言作品中的方言特点及作用研究. 河南: 开封教育学院学报. 2016. 第36卷第2期. 30-31页(Ши Ян. Анализ характеристик и функций диалектов в работах Мо Яня // Вестник Института образования Кайфэн. Хэнань: Вестник Института образования Кайфэн, 2016. № 2. С. 30-31.)

© Доу Цзин (15071235606@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уханьский университет

## СТРУКТУРА И ЭТАПЫ ПРОСТЕЙШЕГО КОММУНИКАТИВНОГО АКТА

**Дрёмов Алексей Федорович**

*К.филол.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет)*

*МИД России  
afdream@bk.ru*

### THE STRUCTURE AND STAGES OF AN ELEMENTARY ACT OF COMMUNICATION

**A. Dremov**

*Summary:* This paper sets out the main results obtained by studying the problem, which we formulate as «image A → message → image A1». This study, conducted in the framework of modern systemic linguistics, is intended to bring greater clarity to the understanding of the essence of the thought processes that occur in the minds of communication participants in the generation and perception of speech. The object of study is statements, the external form of which is the simplest proposition, and the internal form is premise (assertion), i.e. messages about phenomenons.

*Keywords:* message, simplest proposition, predication and nomination, premise (assertion), reasoning and conclusion.

*Аннотация:* В настоящей публикации излагаются основные результаты, полученные в ходе изучения проблемы, которую мы формулируем как «образ A → сообщение → образ A<sub>1</sub>». Данное исследование, проводимое в рамках современной системной лингвистики, имеет целью внести большую ясность в понимание сути мыслительных процессов, протекающих в сознании участников коммуникации при порождении и при восприятии речи. Объект исследования: высказывания, внешней формой которых является простейшее предложение, а внутренней формой — суждение, т.е. сообщения о явлениях.

*Ключевые слова:* сообщение, простейшее предложение, предикация и номинация, суждение, рассуждение и умозаключение.

**Д**ля того чтобы были понятны причины, по которым существо коммуникативного акта мы представляем как переход от образа, являющегося исходным для рассуждения, к сообщению (шире к тексту), а затем от него к производному образу умозаключения, в идеале тождественному исходному, изложение придётся предварить кратким напоминанием содержания термина «суждение».

В логике под суждением понимается основная форма мысли или «мысль, содержащая утверждение о наличии в действительности некоторого положения дел» и выражаемая «в языке с помощью повествовательных (декларативных) предложений» [1, с. 12–13]. Из этого и других определений суждения (см., напр., [7, с. 503]) следует, во-первых, то, что суждение — это мысль высказанная, т.е. объективированная с помощью речевых знаков, одним из которых называется «предмет мысли», или субъект, а другим — «то, что утверждается или отрицается относительно предмета мысли», т.е. предикат. Во-вторых, из этого определения также следует, что конкретное суждение — это высказанная мысль продуцента, инициатора коммуникативного акта, позиция которого как лица, выражающего суждение, отражена в наименованиях не только терминов суждения, но и членов предложения

и сообщения: субъект – подлежащее – тема; предикат – сказуемое – рема. (Понятно, что гомологичность данных понятий не может быть основанием для их отождествления.)

Теперь от логики перейдём к языкознанию, а конкретно — к системной лингвистике.

В современной системной лингвистике, принципы которой были заложены В. фон Гумбольдтом, развиты и дополнены А.А. Потебнёй, И.И. Срезневским, И.А. Бодуэном де Куртенэ, А.А. Шахматовым, а в XX столетии были существенно углублены Г.П. Мельниковым (см. библиографию, напр., в [11]), разработавшим, в частности, такую новую научную дисциплину, как системология [9], ставшую методологической основой данного направления языкознания, содержащееся в сообщении суждение «понимается как такое возбуждение двух психических образов, представляющих элементы знания в сознании субъекта, один из которых — *предиканд*, подвергается воздействию со стороны другого — *предикатора* и видоизменяется, преобразуется в результате этого воздействия, превращаясь в уточнённое, обновлённое знание, в *предикат*<sup>1</sup>, а *предикацией* называется сам процесс такого преобразования предиканда в предикат с по-

<sup>1</sup> Термины «предиканд» и «предикатор» соответствуют общепринятым «субъект» и «предикат». Что же касается вывода из суждения, названного Г.П. Мельниковым «предикатом» и называемого нами антецедентом, то его существования не замечают ни логики, ни тем более лингвисты.

В этом отношении суждение подобно энтимеме, в которой опущено заключение.

мощью предикатора» [10, с. 57 — 58] (курсив автора. — А.Д.). Насколько нам известно, это последняя редакция предложенных Г.П. Мельниковым дефиниций суждения и предикации, однако суть происходящего в сознании реципиента при восприятии сообщения, была им описана ещё в 1970-х годах [8; 9, с. 294 — 295].

Данное определение суждения через истолкование предикации как преобразования одного элемента знаний, называемого в сообщении знаками темы, с помощью другого, называемого знаками ремы, и получение вследствие этого нового смысла — выводного, производного знания, которому в высказывании, содержащем суждение, не соответствуют ни знаки темы, ни знаки ремы, прямо восходит к выводам В. фон Гумбольдта о природе того, что он назвал «актом самостоятельного полагания через соединение (синтез)», «который, как это доступно лишь для подлинно творческого акта духа, производит из двух связуемых элементов третий, где оба первые перестают существовать как отдельные сущности» [3, с. 197], и «создаёт нечто такое, что не содержалось ни в одной из сочетающихся частей как таковых» [3, с. 107].

Следовательно, предикация в мельниковской трактовке есть не что иное, как понимание реципиентом содержащегося в сообщении суждения, т.е. синтез нового смысла из смыслов, выражаемых знаками темы и ремы, в результате чего в сознании реципиента «создаётся, то есть реально полагается (актом мысли) как самостоятельно существующее, нечто новое» [3, с. 198].

Однако так в логике определяется не суждение, а умозаключение — мыслительное действие, «в результате которого новое знание получают логически, без обращения непосредственно к опыту, из предшествующих знаний» [7, с. 86, с. 551].

Сказанным перечень выявленных расхождений,носящих, как мы видим, не только терминологический характер, не ограничивается. Но мы не будем продолжать его, поскольку гораздо важнее разобраться в причинах данных разногласий, тем более что необходимые для этого предпосылки у нас имеются.

По нашему мнению, суть проблемы коренится в том, что выражаемое продуцентом суждение как в логике, так и в лингвистике рассматривается как объект восприятия реципиента, вследствие чего процессы, протекающие в сознании продуцента, предшествующие высказыванию и наполняющие его смысловым содержанием, были обойдены вниманием. Это и стало отправным моментом для наших изысканий, материалом для которых послужили сообщения, имеющие форму пропозиции, понимаемой с современной системной лингвистике как ассоциация по смежности простейшего предложения и суждения: *Солнце село; Температура повышается; Костёр гаснет; Студент читает; Травка зеленеет, Солнышко блестит; Чай остывает* и т.п.

Начать, по-видимому, следует с того, что конкретное, высказанное, суждение — это не просто данность, с которой имеет дело реципиент, а произведение, продукт мыслительной деятельности продуцента, причём такой же творческой, как и синтез, о котором говорилось выше, и требующей от него не меньше мыслительных усилий<sup>2</sup>.

Любое суждение, будучи законченной мыслью, есть результат рассуждения, понимаемого как такое индуктивное мыслительное действие автора этого произведения, вследствие которого конкретный, текущий, оперативный образ объекта — образ А, выполняющий в рассуждении функцию его исходного члена — антецедента, «анализируется», т.е. подобно сложному веществу разлагается, расчленяется на два более простых: 1) обобщённый статичный индивидный образ этого объекта или образ вида, в который данный объект входит как элемент, — образ S, выполняющий в суждении функцию субъекта суждения и называемый, а точнее — напоминаемый<sup>3</sup> знаками темы либо самоочевидный и потому в речи опускаемый<sup>4</sup>, и 2) такой же обобщённый и статичный индивидный либо видовой образ свойства, проявляемого этим объектом в описываемом явлении, — образ Р, выполняющий в суждении функцию предиката и всегда называемый (напоминаемый) в речи знаками ремы. В коммуникативном анализе — расчленённости сообщения на тему и рему, в частности интонационной, отражено мысленное расчленение целостного

2 «Как сердцу высказать себя? / Другому как понять тебя? / Поймёт ли он, чем ты живёшь? / Мысль изречённая есть ложь» (Ф. И. Тютчев. *Silentium*).

3 Если предикация инициирует умозаключение для получения «нового» (актуально значимого) знания, то номинация инициирует воспоминание «старого» знания. Основная функция номинации в речи состоит именно в напоминании уже имеющегося знания.

4 Когда в речи употребляются так наз. нерасчленённые высказывания с «нулевой темой», или высказывания с «комплексной ремой», то в той функции, для выполнения которой в суждении служит образ, напоминаемый знаками темы расчленённого высказывания, а значит и в функции субъекта суждения, по отношению к которому образ, напоминаемый знаками нерасчленённого высказывания, выступает в качестве предиката, продуцентом используются коммуникативно априорный гештальт «я-здесь-сейчас-(говорю)» или его конверсивы [4, с. 53 — 63]; напр.: {В том месте и в то время, где и когда я (это) говорю, т.е. здесь и сейчас} — Зима! / Холодно. / Светает. / Ни звука. / Шёпот, робкое дыханье... / Птицы летят. / Мороз и солнце; день чудесный! / Погасло дневное светило и т. п.

Это значит, что без темы, как и без ремы, сообщения не может быть в принципе, ибо нет и не может быть суждения, а значит и умозаключения без субъекта или предиката, не говоря уже о невозможности рассуждения без его исходного члена — основания, т.е. образа-антецедента. Сообщения без темы, как и суждение без субъекта, если бы они существовали, можно было бы сравнить с задачей, без условия.

исходного образа суждения — antecedента на субъект и предикат суждения. Расчленение высказывания может быть закреплено в языке на синтаксическом и на морфологическом уровне в виде двух главных членов простейшего предложения — подлежащего и сказуемого, функции которых выполняют соответственно имя ( $N_o$ ) и личная форма глагола ( $V_r$ ) — «формальные выразители предикации» [9, с. 297].

Таким образом, суть рассуждения как аналитического, индуктивного мыслительного действия заключается в переходе от конкретного динамичного образа объекта к его абстрактному статичному образу, в результате чего, в частности, осуществляется опознание объекта и его свойства и подведение их под понятия или категории.

Иными словами, в процессе рассуждения в нашем сознании совершается «качественный скачок» — переход от чувственных форм отражения действительности к рассудочным формам, что равнозначно переходу от интуитивного знания как знания непосредственного, получаемого в результате прямого воздействия объекта на органы чувств, и, следовательно, основанного на невербальном, внеязыковом мышлении, к знанию дискурсивному — опосредствованному, логическому, получаемому в результате рассуждения, опирающемуся на предшествующий опыт и, следовательно, на «оязыковленное» (Бодуэн), структурированное с помощью языка мышление.

Что касается умозаключения, то и оно является актом мышления, но, так сказ., зеркально симметричным рассуждению, его конверсивом и коррелятом. Умозаключение осуществляется с целью понимания выраженного сообщением суждения и представляет собой элементарное дедуктивное мыслительное действие получателя сообщения — реципиента. Вследствие этого действия названный (напомненный) в речи знаками темы индивидуальный или видовой образ объекта — образ  $S$ , выполняющий в умозаключении функцию субъекта, превращается в результате синтеза с названным (напомненным) знаками ремы индивидуальным или видовым образом свойства — образом  $P$ , выполняющим в умозаключении функцию предиката, в целостный связный динамичный текущий образ объекта — образ  $A$ , являющийся выво-

дом из умозаключения, который мы называем консеквентом. Иными словами, посредством умозаключения реципиент в той или иной мере постигает замысел продуцента. Это также значит, что суждение, являющееся продуктом мыслительной деятельности продуцента, реципиентом воспринимается как объект мыслительной деятельности.

Таким образом, суть умозаключения как синтетического, дедуктивного мыслительного действия реципиента, совершаемого на заключительном этапе коммуникативного акта, во время которого в сознании реципиента из двух известных элементов знания (образов), напомненных ему продуцентом знаками темы и ремы, формируется новый образ, «новое знание»<sup>5</sup>, заключается в «восхождении от абстрактного к конкретному», т.е. в превращении обобщённого статичного индивидуального, видового или родового образа в текущий, оперативный образ описываемого объекта.

Следовательно, при умозаключении наше сознание тоже, как и при рассуждении, совершает «качественный скачок», но теперь он осуществляется в обратном направлении: в результате умозаключения мы переходим от рассудочных форм отражения действительности — понятий и категорий, к чувственным формам — восприятию и ощущениям, т.е. впечатлениям. Посредством умозаключений мы переходим от дискурсивных, логических, «оязыковленных» знаний к таким знаниям, которые если и не тождественны, то по крайней мере подобны знаниям, получаемым при прямом воздействии объектов на наши органы чувств, и, стало быть, опирающимся на невербальное, внеязыковое, образное мышление<sup>6</sup>.

В результате восприятия сообщения, благодаря напомненным знаками темы и ремы образам —  $S$  и  $P$ , являющимся в умозаключении исходными, реципиент формирует в своём сознании конкретный образ — актуальный образ объекта, явление которое ему не было дано в ощущениях, и благодаря этому он может, так сказ., «заочно стать очевидцем» описываемого явления, т.е. вообразить это явление, увидеть его мысленно.

На основании вышеизложенного мы пришли к следу-

5 «Новое знание» — это необязательно знание, в корне меняющее какие-л. представления реципиента о действительности. Главное в выводном знании — это то, что оно значимо актуально и поэтому может рассматриваться реципиентом исключительно с точки зрения его утилитарности или функциональности, а не существенности. Вместе с тем ясно, что всякое производное знание всегда является для реципиента новым в том смысле, что оно не называется продуцентом прямо, и поэтому никогда не даётся реципиенту в высказанном суждении в «готовом» виде.

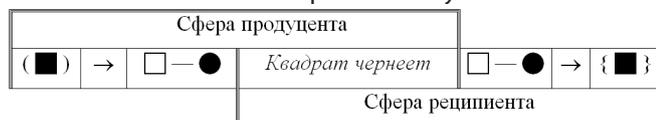
6 Это, по-видимому, одна из иллюстраций того, каким образом язык, будучи семиотической системой, реализует присущие ему функции — является не только средством обеспечения коммуникации, но и инструментом познания действительности, хранения и передачи информации. Вербальные знаки выступают для нас репрезентантами объектов и их свойств, и мы опосредствованно, минуя фазу чувственного отражения, можем, благодаря языку, отобразить в своём сознании то, чего сами физически воспринимать не могли. Но они являются для нас субститутами вещей и их свойств лишь тогда, когда, воздействуя на наши органы чувств, возбуждают в нашем сознании образы, аналогичные тем, которые возникают при непосредственном восприятии самих вещей.

ющим выводам.

1. С учётом того, что структура связей и отношений элементов сложного образа тоже имеет образную природу и в русском как флективном языке закреплена на уровне формального синтаксиса в значениях реляционных морфем [9, с. 292 — 294], мы можем представить все семь этапов коммуникативного акта — от порождения сообщения о таком наблюдаемом или представляемом продуцентом объекте, как, напр., «квадрат, который (здесь и сейчас) обретает чёрный цвет»<sup>7</sup>, до понимания реципиентом этого сообщения — в виде обобщающей схемы, для чего обозначим 1) конкретные образы данного объекта —  $A$  и  $A_1$  — символом  $\blacksquare$ , 2)  $S$  суждения, понятие «квадрат», символом  $\square$ , 3)  $P$  суждения, понятие «чернеть», символом  $\bullet$ , 4) акт рассуждения (анализ antecedента) и акт умозаключения (синтез консеквента) — стрелками; 5) предикативную, т.е. причинную, генетическую, связь напоминаемых знаками темы и ремы понятий (образов) знаком тире; 6) различие генезиса исходного образа рассуждения и производного образа умозаключения отобразим в различии формы скобок: простыми скобками обозначим образ-антецедент, а фигурными — образ-консеквент.

Таблица 1

Основные этапы элементарного коммуникативного акта



Очевидно, что критерием успешности коммуникативного акта служит степень подобия вывода,

образа-консеквента  $A_1$ , сформированного реципиентом в результате восприятия сообщения, образу-антецеденту  $A$ , ставшему основанием для рассуждения продуцента и поводом для коммуникации. Ясно, что она (успешность) определяется целым рядом факторов, но в первую очередь зависит от того, в какой мере коммуниканты гомотетичны в социальном, культурном и интеллектуальном отношении.

2. Данная схема позволяет также увидеть, что денотатом речевого знака, действительно, является не реальный, «явленный», объект (и/или его свойство), а его перцептивный образ — результат воздействия объекта на органы чувств субъекта познавательной деятельности.
3. Любое конкретное суждение, в частности о наблюдаемом объекте, есть результат рассуждения, понимаемого в духе В. Гумбольдта как «акт самостоятельного полагания через расчленение (анализ)»<sup>8</sup> [3, с. 54].
4. Суждение как конкретное высказывание, безусловно, двучленно: « $S$  есть  $P$ », но на уровне смыслов, т.е. как форма мысли, оно трёхчленно и для адресанта, и для адресата сообщения: « $A \rightarrow S - P$ » для первого, « $S - P \rightarrow A_1$ » для второго.
5. Сообщение о явлении — это целостное связанное речевое произведение, создаваемое его автором (продуцентом) на основе простейшего предложения и суждения с целью возбуждения в сознании собеседника (реципиента) умозаключения, в результате которого он может, по мнению автора сообщения, силой своего «творческого духа» — воображения сформировать образ-консеквент, подобный исходному образу суждения — образу-антецеденту.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бочаров В.А., Маркин В.И. Основы логики: Учебник. — М.: ИНФРА-М, 1998. — 296 с.
2. Васильев В. В. Разум и рассудок. — Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, ООО «Кирилл и Мефодий», 2002. — 2 CD-ROM.
3. Гумбольдт, Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1984. — 400 с.
4. Дрёмов А.Ф. Роль падежей русского языка в обеспечении связности и компрессии текста. Дис. ... канд. филол. наук. — М.: УДН, 1984. — 188 с.
5. Дрёмов А.Ф. Минимальный состав, структура и иерархия элементов предикативного акта. // Филологические науки. Сб. науч. тр. № 1 (16). — М.: МГИМО, 1999. — С. 129 – 134.
6. Дрёмов А.Ф. Номинация в свете системных воззрений на природу языкового знака (некоторые теоретические уточнения). // Филологические науки. Сб. науч. тр. № 2 (17). — М.: МГИМО, 2000. — С. 33 – 48.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь. — М.: Наука, 1971. — 656 с.
8. Мельников Г.П. Сущность предикации и способы её языкового выражения. // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. — М.: Наука, 1968. — С. 116 – 125.

<sup>7</sup> Использование данного примера обусловлено техническими причинами.

<sup>8</sup> Данный термин образован нами по аналогии с термином В. Гумбольдта «акт самостоятельного полагания через соединение (синтез)».

9. Мельников Г.П. Системология и языковые аспекты кибернетики. — М. : Сов. радио, 1978. — 368 с.
10. Мельников Г.П. Системная типология языков. Синтез морфологической классификации языков со стадильной. Курс лекций. — М. : РУДН, 2000. — 96 с.
11. Мельников Г.П. Системная типология языков: Принципы, методы, модели / Отв. ред. Л.Г. Зубкова. — М. : Наука, 2003. — 395 с.: ил.
12. Соловьёв В.С. Разум — рассудок. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия — ООО «Кирилл и Мефодий», 2002. — 2 CD.
13. Философский энциклопедический словарь. В 5 томах. Глав. ред. Ф.В. Константинов. — М. : Сов. энциклопедия. — 1960 – 1970.

© Дрёмов Алексей Федорович (afdream@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕДАЧИ ЦЕПНОЙ СВЯЗИ С МЕСТОИМЕНЯМИ В РУССКО-КИТАЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ

Ли Мэй

аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
limei19840721@126.com

### RESEARCH OF TRANSMISSION OF CHAIN COMMUNICATION WITH LOCATIONS IN THE RUSSIAN-CHINESE TRANSLATION

Li Mei

*Summary:* This work is devoted to the study of the translation of a chain connection with pronouns in the Russian-Chinese translation. Chain link is the most common link in the text. And in both Russian and Chinese, the replacement of pronouns is a very active means of chain communication for the text. In the process of Russian-Chinese translation, the main task of transmitting Russian pronouns is to ensure that the translated text matches the expressions of the Chinese language and avoids misunderstanding. This article provides examples of a chain connection with pronouns in certain texts and corresponding translations; generalization of pronoun translation methods, patterns in their use and principles of restriction on the choice of these methods. The content has been added to the main concepts and theories of text translation.

*Keywords:* chain connection; pronouns; anaphora; recovery; principles of limitation; Russian-Chinese translation.

*Аннотация:* Данная работа посвящена исследованию цепной связи с местоимениями в русско-китайском переводе. Цепная связь является самой распространённой связью в тексте. А как в русском языке, так и в китайском языке замена местоимениями является очень активным средством цепной связи для текста. В процессе русско-китайского перевода главная задача передачи русских местоимений в том, чтобы переводный текст соответствовал выражениям китайского языка и избежал непонимания. В данной статье приведены примеры цепной связи с местоимениями в определённых текстах и соответствующих переводах; обобщение методов перевода местоимений, закономерности при их использовании и принципов ограничения на выбор этих методов. Добавлено содержание к главным понятиям и теориям текстового перевода.

*Ключевые слова:* цепная связь; местоимения; анафора; восстановление; принципы ограничения; русско-китайский перевод.

В настоящее время исследование перевода ограничивается пониманием слов и предложений. С развитием лингвистики и углублением исследования перевода, переводчики стали обращать все больше и больше внимания на более крупную языковую единицу — текст.

Как известно, процесс перевода можно разделить на понимание и выражение текста. Связь между предложениями как один из главнейших признаков текста представляет собой основу понимания текста. До сих пор основное внимание уделялось пониманию текста, а не его выражению в переводе. Особого внимания заслуживают средства обеспечения связности в практике перевода, в результате чего перевод становится настолько же совершенным текстом, как и оригинал.

Данная работа основана на теории русского синтаксиста Г.Я. Солганика, который подразделил связь между предложениями в тексте на: (1) цепную связь, (2) параллельную связь, (3) присоединительную связь. [1] Цепная связь отражает в текущей речи процесс развития мысли, это самая распространённая связь в тексте. Средством цепной связи служит лексическое повторение, применение синонимов и замещение местоимениями. [2]

Анафора местоимения и в русском языке, и в китайском является очень активным средством обеспечения связности текста. По мнению Г.Я. Солганика местоимение является самым популярным средством для этого. [2] Л.М. Лосева говорила, что если во втором предложении и не появится местоимение, оно будет самым минимумом в третьем или в четвёртом предложении. [3] Ван Цаньлун считает: в системе согласования современного китайского языка личное местоимение “он” является одним из средств согласования самой высокой частоты использования. [4]

Данная работа посвящена исследованию выражения цепной связи посредством местоимений в русско-китайском переводе. Не все местоимения обладают анафорическими возможностями: такие местоимения как “кто”, “я”, “ты”, “никто”, “куда” не могут заменять знаменательные слова. Местоимения, указывающие на знаменательные слова можно разделить на четыре группы: 1) личные местоимения “он, она, оно, они”, 2) притяжательные местоимения “его, её, их”, 3) указательные местоимения со притяжательным значением “этот (сей), тот, такой, таков” и 4) указательное местоимение “это”. Обычно считают, что в китайском языке только “他”, “她”, “它”, “他们”, “她们” (он, она, оно, они) и так далее некоторые местоимения имеют функцию анафоры, и они

только ограничены третьем лицом. Так что Ван Цаньлун прямо писал, что местоимение “他(он)” символизирует остальные местоимения с функцией анафоры.

### 1. В русско-китайском переводе методы передачи местоимений в цепной связи.

В русском языке местоимений с функцией анафоры больше, чем в китайском языке, в результате чего их частота пользования тоже выше, чем в китайском языке. Поэтому в процессе перевода с русского на китайский некоторые русские местоимения трансформируются в другие слова. На практике существуют четыре метода передачи местоимений при указании цепной связи, это сохранение, эллипсис, замена и восстановление [5].

В случае “сохранения” русское местоимение прямо передаётся соответствующим китайским местоимением. Например:

1. Ничего не ловилось, но **Сергей Иванович** не скучал и казался в самом весёлом расположении духа. Левин видел, что, раззадоренный разговором с доктором, **он** хотел поговорить.

**谢尔盖·伊万诺维奇**一无所获，但并不感到无聊，而且情绪很好。列文看出**他**同医生谈得津津有味，还想再谈谈。[6]

Когда существительное в единственном числе имеет обобщённое значение, при переводе, в виду отсутствия в китайском языке категории числа существительных, местоимение единственного числа заменяется местоимением множественного числа. Например:

2. **Женщина** хочет иметь право быть независимой, образованной. Она стеснена, подавлена сознанием невозможности этого.

перевод 1: **妇女**渴望得到独立和受教育的权利。要是想到不能获得这种权利，**她们**会觉得委屈和难受的。[6]

Если перевести этот пример обратно с китайского на русский, получится следующий текст (подобные переводы приводятся по необходимости для понимания устройства китайских фраз в случае существенного отличия от русских):

**Женщины** жаждут обрести право на независимость и получение образования. Если [они] думают, что не могут получить это право, **они** могут почувствовать стеснение и подавленность.

Из обратного перевода видно, что местоимение “она” заменено на “они”, простое предложение превратилось в сложное и только в этом случае актуальное членение русского предложения соответствует логике китайского языка. Целесообразно привести и другие переводы это-

го отрывка:

перевод 2: 妇女就是要得到自主的权利和受教育的权利。**妇女**意识到不能得到这样的权利，是感到委屈，感到不平的。[7]

(...**Женщины** сознают, что они не могут получить такое право и чувствуют себя стесненными, чувствуют несправедливость.)

перевод 3: 女人想要有独立的权利和受教育的权利。**她们**觉得委屈、压抑，因为**她们**意识到这是不可能的。[6]

(...**Они** чувствуют стеснение и подавленность из-за того, что сознают, что это невозможно.)

перевод 4: 妇女渴望拥有独立和受教育的权利。**她们**由于意识到这是办不到的而感到压抑。[9]

(...**Они** от сознания невозможности этого чувствуют угнетение.)

Видно большинством переводчиков тоже разделено придаточное предложение и перед придаточным предложением добавили субъект “她们(они)”. Четвёртый перевод почти буквально передаёт русский текст, но он неуклюж и нарушает нормы китайского языка.

В случае “эллипсиса” для соблюдения норм китайского языка при переводе русское местоимение опускается. Например:

3. **Вронский** ничего и никого не видел. Он чувствовал себя царем не потому, что он верил, что произвел впечатление на Анну, он ещё не верил этому, —но потому, что впечатление, которое она произвела на него, давало ему счастье и гордость.

**符朗斯基**目空一切，觉得自己是帝王。这并非出于自信给安娜留下了印象——他还不这么想——而是因为她给他留下的印象使他感到幸福和骄傲。[10]

(Вронский ничего не видел, чувствовал себя царем. Это происходило не из-за того, что [он]<sup>(1)</sup> верил, что произвел на Анну впечатление—он<sup>(2)</sup> ещё не осмеливался так думать, —а из-за того что произведенное ею<sup>(3)</sup> на него<sup>(4)</sup> впечатление позволяло ему<sup>(5)</sup> чувствовать счастье и гордость.)

В случае “замены” для соблюдения правильности китайского текста при переводе русское местоимение замещается синонимом, при этом его синтаксическая функция сохраняется. Например:

4. Место же, где он уже ничего не мог сказать и мялся, и резал стол, и качался на стуле, было то, где ему надо было сказать о **допотопных патриар-**

**хях.** Из **них** он никого не знал, кроме Еноха, взятого живым на небо.

到了他什么也说不上来的那个地方，便不知怎么办好地又用小刀刻桌子又摇晃椅子，那是在他应当说出太古洪荒时代的**长老们**。除了一个厄诺士，**那些人**中活着上升到天国的，他一个也说不上来。[10]

(...Кроме Еноха, взятого (взятых) из тех людей живым (живыми) на небо он ни одного не знал.)

В случае “восстановления” русское местоимение в переводе замещается повторением объекта, на который оно указывает. Например:

5. Для меня одно и одно — это **твоя любовь**. Если **она** моя, то я чувствую себя так высоко, так твёрдо, что ничто не может для меня быть унижительным.

对于我来说，**你的爱情**是一切的一切。我有了**你的爱情**，就觉得自己十分高尚，十分刚强，一点也没有什么窝囊的。[7]

Эти четыре метода— сохранение, эллипсис, замена и восстановление имеют свои особенности и свои функции, они органически переплетены и вместе связывают предложения в цельный текст.

## 2. Принципы ограничения по анафоре местоимения в китайском языке.

Как правило, в начале текста обычно используются имена существительные, обозначающие человека или предмет, потом текст связывается анафорой местоимений или нулевой анафорой. Но это только обычное правило, на самом деле текст—очень сложная система, средства анафоры также подвержены ограничениям. Ши Тэцян, сравнивая типы анафоры местоимений в русском и китайском тексте, уделил большое внимание анализу разных факторов, ограничивающих использование местоимений. [11] Он считает, что в русском тексте чаще, чем в китайском используются местоимения, указывающие на имена существительные. Причину этого он видит в том что с одной стороны в русском языке в функции анафоры используется большее число местоимений, чем в китайском, а с другой стороны, указанные объекты, грамматика, стилистика и другие факторы также ограничивают возможности на пользования местоимений китайского языка для различения смысла русского текста.

Ли Баолин исследовал в русском тексте трансляцию цепной связи, оформленной личными местоимениями “он (она, оно, они)”. По данным его статистического анализа местоимения сохраняют в 88% случаев. В остальных случаях изменения бывает трёх типов— это восстановление, эллипсис и замена. Среди них восстановление

употребляется гораздо чаще других и составляет 52%, замена употребляется реже всего. [5] Главными элементами, влияющими на передачу местоимений, являются роль местоимения в предложении и вид объектов, на тот они указывают. В этой статье мы специально остановимся на сохранении, эллипсисе и замене местоимений в русско-китайском переводе, в особенности на анализе самого распространённого способа трансформации местоимений — восстановлении.

Во-первых, на трансляцию русских местоимений оказывают большое влияние объекты указания местоимениями. В цепной связи с местоимениями “он (она, оно, они)”, их объекты указания можно разделить на антропонимы и обычные существительные, а последние дополнительно разделяются на обозначения людей и предметов.

### 2.1 Местоимение указывает на человека.

Когда в контексте появляются больше двух героев, особенно разного пола, для того чтобы избежать нечёткого указания в китайском языке не используются местоимения, заменяющие героев, а повторяются их имена тех самых людей, за счёт чего и достигается связность предложений.

6. Виктор и Анна — муж и жена. **Он** работает на заводе, а **она** — в школе.

维克多和安娜是夫妻。**维克多**在工厂上班，**安娜**在学校里工作。[12]

7. И **она** покраснела за отца. **Он** тотчас же понял это и так же покраснел.

**她**为父亲脸红。**父亲**立刻觉察了，脸也红了。[6]

Почему в таких ситуациях в китайском тексте не употребляется анафора местоимения? Причина этого мы видим во-первых в том, что китайские слова “他(он)”, “她(она)” являются омофонами. Во-вторых, когда в начальном предложении одно из двух имён существительных, обозначающих людей, не является субъектом действия, его надо повторить, а не заменять на местоимение. Этого грамматического явления мы коснёмся ниже, обсуждая ориентированность на подлежащее.

### 2.2 Местоимение указывает на предметы.

В китайском языке неагентивное неодушевлённое подлежащее не может заменяться местоимением. Например, на вопрос: “信来了吗? (Пришло ли письмо?)”, следует отвечать: “信来了。(Письмо пришло.)”, а не: “它来了。(Оно пришло.)”. Поэтому предметно-личное местоимение русского языка употребляется шире, чем местоимение китайского языка “它”, и в китайском языке необходимо использовать повторение слов, там, где в русском можно применять местоимения. Например:

8. Точность и краткость — вот первые достоинства **прозы**. **Она** требует мыслей — без них блестящие выражения ни к чему служат. (А.С.Пушкин)

перевод 1: 准确而简练是**散文**的首要优点。**她**要求有见解, 没有思想观点, 华丽的表达便一无是处。

перевод 2: 准确而简练, 是**散文**的最大优点。**散文**需要有思想, 否则, 华美的语句便毫无用处。[5]

Это типичная цепная связь с местоимениями. Первый перевод игнорирует различие между местоимениями русского и китайского языка: в русском языке личное местоимение “она” может как заменять человека, так и заменять предмет, а в китайском языке местоимение “她 (она)” только указывает на человека. Если бы в переводе местоимение сохранилось и вызвало бы непонимание.

Приведём ещё примеры:

9. Из холма...бежала **вода**. **Она** падала на землю...(А.Чехов)

.....小山里流出**水**来。**水**落到地面上.....[12]

10. Он...перевернул **свечу** огнём вниз. **Она** с треском потухла. (Л.Толстой)

他.....把**蜡烛**翻过来, 让火花朝下。**蜡烛**爆了一下, 就熄灭了。[12]

11. Теперь при свете лампочки можно было разглядеть его **улыбку**; **она** была очень сложной...(А.Чехов)

现在, 借了灯光, 可以看清楚他的**笑容**了; **那笑容**是很复杂的.....[12]

Когда в контексте появляется несколько предметов, или люди и вещи, даже в том случае, если субъектом не является вещь, в китайском языке всё-таки используется повторение слов, а не замена местоимением.

12. Наконец однажды утром Савельич вошёл ко мне, держа в руках **письмо**. Я схватил **его** с трепетом. (А.Чехов)

终于有一天早上萨维奇手捧着一**封信**走进我的房间。我颤抖着抓过**信**来。[12]

13. Но после вашего слова я приму вновь мою бедность, я с радостью стану переносить отчаянное положение моё. Я встречу **борьбу**, я рад буду **ей**, я воскресну **в ней** с новыми силами!

但是有了您这句话, 我将重新忍受我的贫穷, 我将乐于承受我的绝境。我将迎接**斗争**, 我还乐于去**斗争**, 我要以新的力量投入**斗争**并获得新生! [13]

Дословно: “...Я с новыми силами брошусь **в борьбу** и обрету [в ней] новую жизнь.”

### 2.3 Анафора местоимений ограничена синтаксисом.

Ориентированность на подлежащее—характерная черта анафоры китайского языка. Ван Цаньлун считал, когда находящиеся в начальном предложении дополнение или определение становятся темой дальнейшего предложения, независимо от того, насколько близко по расстоянию они находятся от подлежащего предыдущего предложения, они обозначаются посредством имени существительного, а не местоимением. [4] Большинство предыдущих примеров демонстрирует это правило. В примере 7) “父亲(отец)” в начальном предложении не быть подлежащее, для связности текста в дальнейшем предложении указывающее на него только повторение слова “父亲(отец)”, одновременно видно что в русском предложении этого примера не используется анафора имени существительного, а анафора местоимения “он”, это имеется в виду русский язык не ограничен этим правилом.

Исследование Ли Баолин показало, что при цепной связи случаи сохранения местоименной анафоры подлежащего составляют 93%, а местоименной анафоры дополнения 70%. [5] Например:

14. **Книга эта** после тщательной отделки была издана в прошлом году и разослана книгопродавцам. Ни у кого не спрашивая о ней, неохотно и притворно-равнодушно отвечая на вопросы своих друзей о том, как идёт его книга, не спрашивая даже у книгопродавцев, как покупается она, Сергей Иванович зорко, с напряженным вниманием следил за тем первым впечатлением, какое произведёт его книга в обществе и в литературе.

**Эта著作**经过仔细修订, 去年已正式出版, 并且分发到书商手里。谢尔盖·伊万诺维奇没向任何人提到**这本书**, 朋友们问他, 他都回答得很淡漠, 他不向书商打听书的销路, 其实他十分关心这部著作给社会和学术界的最初印象。[6]

(**Это произведение**, подвергнувшись тщательной отделке, в прошлом году уже было официально издано, а также распространено книготорговцам. Сергей Иванович никому не упоминал **эту книгу**, [когда] друзья его спрашивали, он всегда отвечал равнодушно, он никогда не спрашивал у книготорговцев о сбыте этой книги, но он в высшей степени заботился о первых впечатлениях, которые это произведение вызовет в обществе и научных кругах.)

### 3. Указательные местоимения заменяют имя существительное.

В русском языке указательные местоимения “этот” и “тот” заменяют имена существительные и связывают сложные предложения. По способу их использования

они близки к личным местоимениям, но они обычно замещают названия людей или животных в косвенных падежах. В китайском языке эти местоимения отдельно не используются, а указательное местоимение “那个(тот)” играет вспомогательную роль при повторении существительных. Например:

15. Она зажмурилась в улыбке и, вспомнив о **Танечке**, пошла её будить, хотя **та** как будто бы и не спала... (Г. Семенов)

她笑得眯起了眼睛, 于是想起了**塔涅琪卡**, 就去唤醒她, 其实**塔涅琪卡**似乎根本没睡.....[11]

В примере русского языка указательное местоимение употребляется как средство замены и связывает текст, а в переводе на китайский язык принимается повторение самого имени существительного. Почему в русском предложении употребляется “тот (та)”, а не “он (она)”? И почему в китайском переводе употребляется повторение указанного имени существительного, а не посредством анафоры местоимения? Причина в том, что в примере оказалось два человека одинакового пола (она и Танечка), и при использовании местоимений “она” или “她(она)” было бы непонятно на кого они указывают. Однако в русском языке кроме личных местоимений “он (она)” ещё имеются указательные местоимения “тот (та)”, которые как раз указывают на имена существительные в косвенных падежах, таким образом отказ от повторения имён существительных и не вызывание непонимания.

16. Он глядел своим воспаленным взглядом прямо в глаза **генералу**, как бы даже желая, чтобы **тот** прочел в его взгляде всю его мысль.

他用激狂的目光直逼着**将军**的眼睛, 仿佛希望**将军**在他的目光中看出他的全部思想。[13]

17. Вдруг он подошёл к **князю**; **тот** в эту минуту стоял опять над портретом Настасьи Филипповны и рассматривал его.

突然他走近公爵, 而公爵此时又站在纳斯塔西娅·费利帕夫娜的肖像前, 端详着它。[13]

18. Лекарь шепнул девке, та бросилась в переднюю, растолкала **Степана**, **тот** побежал будить Гаврилу, Гаврила сгоряча велел поднять весь дом.

郎中跟一个女佣人小声地讲了几句话, 她立刻跑到前厅去, 摇醒了**斯捷潘**, **斯捷潘**又跑去叫醒加夫里拉, 加夫里拉一生气, 就吩咐把整个宅子里的人都叫起来。[14]

Использование указательного местоимения “этот” немного отличается от применения местоимения “тот”: имя существительное указанное словом “этот” может быть и в именительном падеже, и в косвенных падежах, но при переводе на китайский нужно после слова “这个(этот)” добавить то самое указанное имя существительное. Например:

19. Идёт другой **самолёт**. Немцы сегодня упорны.

**Этот** вертится над районом, как бы ища минуту, когда будет перерыв стрельбы. (Н.Тихонов.)

又来了另一架**飞机**。德国人今天很顽固。**这架飞机**在地区上面盘旋, 似乎在寻找地面炮火停息的片刻。[11]

Из этого примера видно, что в русском языке можно только использовать указательное местоимение “этот” и заменяющее объект, а в этой ситуации в китайском языке нужно после указательного местоимения (这个) восстановление самого указанного объекта. Ещё нужно подчеркнуть, что в русском тоже часто используется конструкция анафоры “этот + имя существительное”, и частота её появления намного больше. По отдельности как средство анафоры, “тот” употребляется чаще, чем “этот”.

В русском языке в качестве средства обеспечения связности текста также может использоваться порядковое числительное. Для применения порядковых числительных число упомянутых в тексте людей (вещей) должно быть два или больше. В китайском в таких случаях также используется повторение имён существительных. Например:

20. В бричке сидело двое N-ских обывателей: N-ский **купец** Иван Иванович Кузьмичов..., и другой—**отец** Христофор Сирийский...**Первый** о чем-то сосредоточенно думал и встряхивал головой, чтобы прогнать дремоту...**второй** же влажными глазками удивленно глядел на мир божий...(А.Чехов)

车上坐着N城的两个居民: 一个是N城的**商人**, 名叫伊万·伊万内奇·库茨米乔夫....., 还有一个是**神父**克利斯托佛尔·西利斯基.....**商人**在想心事, 并一个劲摇头, 想赶走睡意.....**神父**呢, 正用他那湿润的小眼睛惊奇地望着上帝的世界..... [12]

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что как в русском языке, так и в китайском языке замена на личные местоимения является наиболее распространённым способом обеспечения цепной связи. В русском языке видов местоимений с функцией анафоры больше, чем в китайском языке, в результате чего китайский перевод не может точно соответствовать русскому тексту. Тематичность и агентивность заменяемых объектов, отсутствие категории рода и синтаксические ограничения также сужают сферу использования местоимений китайского языка. Так что в практике русско-китайского перевода достаточно часто приходится прибегать к методу восстановления. В русском языке указательные местоимения и порядковые числительные тоже могут заменять имена существительные и связывать сложные предложения, что исключено для китайского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Солганик Г.Я. (Перевод Гу Сяцзюня). Синтаксическая стилистика русского языка. Шанхай: Шанхайское издательство об образовании иностранных языков, 1989. С. 46
2. Солганик Г.Я. От слова к тексту . М.: Просвещение, 1993.
3. Лосева. Л.М. Как строится текст. М.: Просвещение, 1980.
4. Ван Цаньлун. Исследование анафорической функции личного местоимения «он» //Китайская филология, 2000 (3).
5. Ли Баолин. О трансляции цепной связи с местоимениями в русско-китайском переводе// Университета иностранных языков Народно-освободительной армии /магистерская диссертация. 2006 (1).
6. Лев Толстой. (Перевод Цао Ина). Анна Каренина. Шанхай: Шанхайское переводческое издательство, 1989.
7. Лев Толстой.(Перевод Ли Гана). Анна Каренина. Ханчжоу: Чжэцзянское литературно-художественный издательство, 1992.
8. Лев Толстой.(Перевод Чжи Ляна). Анна Каренина. Нанкин: Издательство Илин, 1996.
9. Лев Толстой.(Перевод Чжоу Яна). Анна Каренина. Пекин: Издательство жэйминьвэньсюэ чубаньшэ, 2000.
10. Лев Толстой. (Перевод Изинь Гэ). Анна Каренина. Сиань: Шэньсиское Народное издательство, 1998.
11. Ши Тэцян. Сравнение анафоры местоимений в русском и китайском тексте //Исследование иностранных языков, 2001 (4).
12. Ши Тэцян. Сравнение текстовой связности в русском и китайском тексте //Преподавание русского языка в Китае, 1997 (1).
13. Ф.М. Достоевский. (Перевод Ши Госюна). Идиот. Сиань: Издательство Сиань Цзяотун, 2016.
14. И.С. Тургенев. (Перевод Ба Цзиня). Муму. Пекин: Издательство Народной Литературы, 1988.

© Ли Мэй (limei19840721@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## КОНЦЕПТ «СОЧУВСТВИЕ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

**Минасян Зинаида Тиграновна**

Ассистент, Российская академия народного хозяйства и  
государственной службы  
minasyan-zt@ranepa.ru

### «EMPATHY» CONCEPT IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

**Z. Minasyan**

*Summary:* This scientific article attempts to compare the concept of «sympathy» in Russian and English on the material of literary sources and dictionary articles. As a result of the research, it was proved for the first time that the words used are synonyms of the concept «sympathy». Express the emotional state in different languages based on the national culture. The theoretical and practical significance of systematization of the main provisions of the sections of linguistics that study the issues of emotional concepts is revealed and justified.

*Keywords:* concept, empathy, emotions, culture, mentality, lexical and semantic field.

*Аннотация:* В данной научной статье предпринята попытка сопоставления концепта «сочувствие» в русском и английском языках на материале литературных источников и словарных статей.

В результате проведенного исследования впервые доказано, что используемые слова-синонимы концепта «сочувствие» выражают эмоциональное состояние в разных языках на основе национальной культуры.

Выявлена и обоснована теоретическая и практическая значимость систематизации основных положений разделов лингвистики, изучающих вопросы эмоциональных концептов.

*Ключевые слова:* концепт, сочувствие, эмоции, культура, менталитет, лексико-семантическое поле.

**В**се языки мира имеют свою специфику, которая обусловлена особенностями национального мышления, поэтому на протяжении многих лет взаимосвязь языка и культуры подвергается исследованию ученых-лингвистов.

В последнее время возрос интерес к таким дисциплинам, которые изучают национальный язык, связывая его с мышлением, культурой, в чем прослеживается тенденция к сохранению самобытности национальных особенностей. В связи с этим становится актуальным изучение концепта как ментальной особенности языкознания.

В данной статье будут рассмотрены основополагающие лексические средства реализации концепта «сочувствие», которые составляют области в концептосфере представленного для анализа материала русского и английского языков. Концепт, выделенный в данных областях, подвергается детальному изучению.

Концепт «сочувствие» является лингвокультурным концептом, который формируется взаимодействием трех составляющих понятийной, образной и ценностной. Л.И. Миллер, И.А. Стернин рассматривают концепт «сочувствие» как единицу художественной картины мира, которая запечатлена в художественном тексте. Основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области лингвистики эмоций (В.В. Жура, В.И. Шаховский, L. Jaeger), труды, посвященные

изучению когнитивной лингвистики (М. Джонсон, И.А. Стернин, Д. Лакофф)[4,с.165].

Данное исследование посвящено концепту «сочувствие» в русском национальном сознании в сопоставлении с концептом «sympathy» в сознании носителей английского языка.

Сфера эмоций является благоприятным полем для исследования, поскольку именно в ней наиболее полно выражаются особенности национального сознания. Сочувствие как базовая эмоция, передающая психо-эмоциональные состояния человека, и концепт, проявляющий себя в любой культуре, становится основополагающим объектом для исследования и выявления национальной специфики. Именно в этом состоит актуальность данного исследования.

В настоящее время следует отметить приобретение важности сопоставительного изучения различных концептов эмоций в контексте динамичного развития, на которое оказывает влияние национальной культуры[6,с.620]. Проблема исследования заключается в том, чтобы провести сопоставительный анализ концепта «сочувствие» на материалах русского и английского языков.

Цель исследования состоит в комплексном анализе концепта «сочувствие» как предмета языкознания, т.е. в

рассмотрении концепта в лингвостилистическом и культурологическом аспектах на материале английского и русского языков.

Для реализации цели исследования поставлен ряд **задач**:

1. описать структуру концепта «сочувствие»;
2. исследовать особенности концепта «сочувствие» в современном языкознании;
3. провести анализ лексико-семантических полей в концепте «сочувствие» на материале русского и английского языков.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые комплексно исследован концепт «сочувствие» с точки зрения лингвистических особенностей на материале русского и английского языков.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации основных положений разделов лингвистики, изучающих вопросы языковой репрезентации эмоциональных концептов.

Практическая значимость работы состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в курсах теории и практики перевода, лексикологии английского и русского языков, сопоставительной лексикологии русского и английского языков.

В работе применены следующие методы: метод случайной выборки, описательно-аналитический метод использован для систематизации лексико-семантических полей в концепте «сочувствие»; сравнительно-сопоставительный метод использован для определения национальных особенностей концепта «сочувствие».

Для выявления языковых средств передачи концепта «сочувствие» нами составлен подробный алгоритм действий:

1. Для выявления языковой репрезентации концепта используются словарные дефиниции слова-наименования концепта «сочувствие».
2. Методом случайной выборки выявляются способы реализации концепта «сочувствие».
3. Выбранные слова и словосочетания анализируются на предмет тематики и частотности.
4. Составляется модель языковой репрезентации концепта «сочувствие» в английском и русском языках.

В ходе исследования были изучены словарные значения соответствующих концептам лексем, эмпирической базой для этого послужили различные толковые словари русского и английского языков:

- толковые словари русского языка под редакцией С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова, Т.Ф. Ефремова;

— словари английского языка: Dictionary of the English Language by Houghton Mifflin, Kernerman Webster's College Dictionary и Oxford dictionary.

Изученные словарные статьи были обобщены, значения лексем классифицированы, что позволило проанализировать сходства и различия в понимании лексем в русском и английском языках, а, следовательно, и выявить концептуальные различия.

Концепт «сочувствие» является лингвокультурным концептом, который формируется взаимодействием трех составляющих понятийной, образной и ценностной.

Репрезентантами концепта «сочувствие» являются существительные, которые приобретают дополнительные семантические признаки: отзывчивость, переживание, сострадание, жалость, сожаление.

Материалы исследования позволяют выявить семантическую структуру концепта. Значительное увеличение количества ассоциатов у концепта «сочувствие» является за счет его репрезентации в русском языке, что является отражением русской ментальности.

Характерной чертой изучаемого концепта можно считать языковую избирательность [11, с.688]. В русском языке сочувствие подобно награде, приводящее в замешательство говорящего:

- почтить сочувствием;
- смущать сочувствием;

Следует отметить, что сочувствие сравнивается с даром:

**сочувствие** дается в **благодарь**

При этом сочувствие сравнивается такими главными ценностями, как любовь:

**Любовь, участие, забота.**

Как показывают различные исследования, филологов и психологов, англичане не любят злоупотреблять эмоциональными разговорными формулами [9, с.170]. Поэтому в качестве примера для исследования концепта взят роман Д.Остина «Эмма»/ Jane Austen «Emma», который акцентирует внимание на том, что, несмотря на видимую замкнутость и отсутствие внешних проявлений эмоций, англичане способны к сочувствию и готовы оказать помощь в любой ситуации.

Matrimony, as the origin of change, was always disagreeable; and he was by no means yet reconciled to his own daughter's marrying, nor could ever speak of her but with **compassion**, though it had been entirely a match of affection, when he was now obliged to part with Miss Taylor

too/Супружество, как изначальная причина перемен, всегда внушало ему неприязнь; он далеко еще не смирился с замужеством родной дочери, отзывался о ней не иначе как с **состраданием**, хотя та вышла замуж единственно по любви, и вот его уже принуждали расстаться также с мисс Тейлор.

Для того чтобы полностью раскрыть суть концепта «сочувствие», необходимо выявить элементы концепта и обозначить их взаимосвязи. Начинать анализ концепта следует с одноименной лексемы. Рассмотрим словарные дефиниции в русских и английских толковых словарях.

На основе данных толкований выделяем следующие компоненты, которые отражены в таблице.

Рассмотрим словарные определение слова «sympathy», английский репрезентант концепта «сочувствие».

Проанализировав материал, написанный выше, мы можем сказать, что когнитивная модель концепта «сочувствие» в русских и английских словарях складывается, в первую очередь, из качеств, относящихся к отзывчивости и состраданию[7,с.114].

Словарные определения слова «сочувствие», английского слова «sympathy», а также синонимов исследуемого концепта.

Рассмотрим значение русского слова.

Таблица 1

**Словарное определение слова «сочувствие»**

Значение слова «Сочувствие»	Словари
Отзывчивое отношение к чужому чувству, сострадание	С.И.Ушаков. Толковый словарь русского языка Ушакова. 2012
Отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью других	С.И. Ожегов Толковый словарь русского языка
Отзывчивое, участливое отношение к чьему-л. горю, переживаниям; сострадание. устар. Благоклонное, благожелательное отношение к кому-л., чему-л.;	Т.Ф. Ефремова Толковый словарь русского языка.

Проанализировав значение слова «сочувствие», мы можем утверждать, слово имеет одну общую семантику «переживание» и «сострадание», т.е. «сочувствие», по нашему мнению, соотносится с понятием «переживание».

Рассмотрим толкование слова «sympathy» в английских словарях.

Таблица 2

**Словарное определение слова «sympathy»**

Значение слова «sympathy»	Словари
1. симпатия, расположение 2. взаимное понимание; родство душ, солидарность 3. сочувствие, сострадание 4. соответствие; гармония	Dictionary of the English Language by Houghton Mifflin,
1.Сочувствие, симпатия	Kernerman Webster's College Dictionary и Oxford dictionary

Таким образом, мы обосновали мысль о том, что значение как русского, так и английского слова «сочувствие» имеет одну семантику, формально круг значения лексем совпадает.

Необходимо отметить, что проводимый контекстуальный анализ, а также описание ассоциативного концептуального поля, в основе которого исследование словарей-тезаурусов. Данный вопрос подтверждает расширение представления о составе интерпретационного поля.

В русском языке концепт «сочувствие» приобретает дополнительные семантические признаки, которые следует выделить в пять групп:

1. отзывчивость;
2. переживание;
3. сострадание;
4. жалость.
5. сожаление

Как в русском, так и в английском языках имеют место синонимические ряды ядерных лексем, представляющих концепт «сочувствие».

Для наглядности хотелось бы сопоставить схемы синонимов, представленные в концепте.

Понятие «сочувствие» складывается из следующего синонимического ряда:

**Сочувствие – переживание – сострадание – жалость-сожаление**

В английском языке лексемы «Empathy» можно классифицировать следующим образом: **Empathy - experience - compassion - pity-regret.**

Проведенный сопоставительный анализ позволил выделить как сходства, так и отличия в значениях синонимов ядерных лексем концепта «сочувствие» в ан-

глийском и русском языках.

Анализ синонимов подтверждает, что концепт «сочувствие» является абстрактным понятием. Кроме того, исследуемый концепт тесно связан с другими такими же абстрактными понятиями.

Таким образом, несмотря на то, что сочувствие – базовое эмоциональное чувство, и этот концепт так или иначе проявляет себя в любой культуре, нельзя не отметить отсутствие идентичности концепта «сочувствие» в русском национальном сознании и национальном сознании носителей английского языка.

В заключении можно сделать вывод, что концепт «сочувствие» является абстрактным понятием, сочетаемым с такими же понятиями. Концепт не только отражает не только эмоциональную сферу человека, но и затрагивает ному и модель поведения носителей языка.

Данное суждение позволяет сделать следующие вы-

воды относительно концепта «сочувствие» в языковой картине мира носителей английского и русского языков:

1. Концепт сочувствие в сознании носителей английского и русского языков обнаруживает ряд сходств. В первую очередь сочувствие – это качество, относящееся к отзывчивости и состраданию;
2. Английский концепт позволяет выявить установившуюся связь между чувствами, эмоциями и ощущениями человека, вызванными различными повседневными ситуациями, которые определенным образом воздействуют на него.
3. Для русского человека проявление сочувствия является, прежде всего, внутренним переживанием. Однако для представителей англоязычной культуры душевное переживание менее актуально, чем внешнее проявление чувств.

Исследованная в работе вариативность эмоционального концепта «сочувствие» на материалах русского и английского языков открывает перспективы для его сопоставительного изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова//Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание. Воронеж, 2001. с. 25–45.
2. Воркачев С.Г. Ex Pluribus Unum: лингвокультурный концепт как синтезное образование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20. № 2. с. 17-30.
3. Вендина, Т.И. Введение в языкознание: Учебник для академического бакалавриата / Т.И. Вендина. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 333 с.
4. Даниленко, В.П. Введение в языкознание: Курс лекций / В.П. Даниленко. - М.: Флинта, 2015. - 288 с.
5. Даниленко, В.П. Общее языкознание и история языкознания: курс лекций / В.П. Даниленко. - М.: Флинта, 2016. - 272 с.
6. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры//Язык как материал смысла: Сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой / Отв. ред. М.В. Ляпон. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007 (РАН: Институт русского языка им. В.В. Виноградова) – с. 606–622.
7. Овчинникова Н.В., Столярова Л.Г., Тарасова М.В. Сравнительно сопоставительный анализ концепта «сочувствие» в английском, французском и русском языках // Современные проблемы развития фундаментальных и прикладных наук: материалы III международной научно-практической конф. (25 апреля 2016 г.). Praha, Czech Republic, 2016. Том 3. с. 114–122.
8. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград: «Перемена», 2004. – 340 с.
9. Скребнев Ю. М. Очерки английской стилистики. - М.: Высшая школа, 1994 - 240 с.
10. Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16–17 октября 2017 года) [Электронный ресурс] / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др. — СПб.: РОПРЯЛ, 2017. – 755 с.

© Минасян Зинаида Тиграновна (minasyan-zt@ranepa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ И СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕЧЕВОГО АКТА ЗАПРЕТА

**Россолова Оксана Анатольевна**

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский  
oksross@mail.ru

### COMMUNICATIVE-PRAGMATIC METHODS AND MEANS OF REPRESENTING THE SPEECH ACT OF PROHIBITION

**O. Rossolova**

*Summary:* This paper presents a study of pragmatic ways of representing the prohibition in Russian speech, revealing pragmatic characteristics that influence the formation, development and completion of the communicative situation of prohibition. The principal ways of expressing prohibition in Russian speech are identified, lexical and grammatical means of expressing prohibition are presented, typical structural patterns of prohibitive statements are considered. The socio-psychological nature of the communicative situation of prohibition is examined. The theoretical propositions of the study are confirmed by a thorough analysis of linguistic material containing speech acts of prohibition.

*Keywords:* pragmatics, communicative situation, persuasive speech act, speech act of prohibition, direct prohibition, indirect prohibition

*Аннотация:* В данной работе представлено исследование прагматических способов репрезентации запрета в русской речи, выявлены прагматические признаки, влияющие на становление, развитие и завершение коммуникативной ситуации запрещения. Выявлены основные способы выражения запрета в русской речи, представлены лексические и грамматические средства выражения запрета, рассмотрены типичные структурные модели высказываний-запретов. Рассматривается социопсихологическая природа коммуникативной ситуации запрета. Теоретические положения исследования подтверждаются тщательным анализом языкового материала, содержащего речевые акты запрета.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты данного исследования могут найти применение в вузовской практике преподавания лингвопрагматических дисциплин, а также в цикле дискурсивных дисциплин.

*Ключевые слова:* прагматика, коммуникативная ситуация, побудительный речевой акт, речевой акт запрета, прямой запрет, косвенный запрет.

### Введение

Коммуникация является неотъемлемой частью жизни общества, в связи с чем в языкознании формируется антропоцентрическая парадигма, рассматривающая взаимодействие языка и человека. Особое внимание уделяется исследованию речевого поведения индивида, на которое влияют различные факторы имплицитного характера: общественные нормы, социальное положение, языковая компетенция, национальность, религиозная принадлежность, физиологические характеристики, психо-эмоциональное состояние, манера речи, привычки и др. Указанные факторы влияют на специфику речевого взаимодействия, на выбор стратегии и тактики общения, выбор языковых средств, позволяют сформировать представление о коммуникации, ее участниках, их целях и мотивах.

Настоящее исследование посвящено изучению прагматических способов репрезентации запрета в русской речи. Данная тема исследования представляется актуальной, т.к. категория запрета имеет особое место в системе коммуникативных отношений, обладает широким диапазоном средств и способов выражения в речи. Актуальность работы обусловлена становлением коммуникативно-прагматического подхода в исследовании коммуникативных явлений и необходимостью описа-

ния, разработки и структурирования коммуникативно-прагматических характеристик коммуникативной ситуации запрета, выявления основных сценариев ситуации запрещения. Объектом исследования является коммуникативная ситуация запрета. Предмет исследования – коммуникативно-прагматические и языковые средства реализации семантики запрета в речевой деятельности.

Цель данного исследования – изучение и описание прагматических способов репрезентации запрета в коммуникативном взаимодействии, выявление коммуникативно-прагматических особенностей выражения прямого и косвенного запрета; построение целостной системы описания речевого акта запрета.

Методы исследования:

1. метод лингвистического наблюдения и описания;
2. сравнительно-сопоставительный метод;
3. описательный метод;
4. метод компонентного контекстуального анализа.

Классификации побудительных речевых актов опираются на различные признаки, связанные с языковой личностью, например, на социально-коммуникативный статус собеседников, облигаторность выполнения действия, на сферу общения и др. [1; 2; 5; 6; 9]. В рамках теории речевых актов исследователи приводят разные

классификации речевых актов (далее РА – О.А.Р.), но во всех классификациях присутствует РА, цель которого побудить собеседника к началу или окончанию какого-либо действия. Д. Вундерлих выделяет группу речевых актов директивов, в которую входят просьбы, требования, указания, приказы, распоряжения, инструкции, установление норм. Директивы открывают последовательность действий. Г.Г. Почепцов в рамках лингвистической теории предложения разделяет директивы на инъюнктивы (предложение-приказ) и реквестивы (предложение-просьба). Дж. Н. Лич, ориентируясь на риторический принцип вежливости, выделяет конкурирующую функцию локутивных актов, к которой относит распоряжение, просьбу, приказ, мольбу [7, 149 – 171].

Классификации побудительных речевых актов (далее ПРА – О.А.Р.) опираются на разные принципы, которые позволяют определить специфику ПРА относительно других РА и выделить различные РА внутри ПРА (совет, инструкция, просьба и др.) Основные аспекты, на которые опираются классификации ПРА: семантический аспект состоит в выявлении отнесенности к действительности побудительных высказываний; синтаксический аспект заключается в анализе средств выражения побуждения на синтаксическом уровне; коммуникативно-прагматический аспект направлен на учет факторов социолингвистического и социопрагматического характера. Трудность классифицирования ПРА заключается в том, что выделение речевых актов внутри ПРА во многом определяется интуицией исследователя, поэтому количество и характер абсорбируемых речевых актов у различных исследователей варьируется в значительных пределах. Также трудность заключается в том, что некоторые речевые акты (пожелание, угроза, намек) не являются собственно побудительными, хотя и содержат императив, т.к. основная форма русского императива способна участвовать в реализации РА, которые не являются только побудительными. Большинство исследователей (Е.И. Беляева, Ц. Саранцацрал, Е.А. Филатова, Е.А. Формановская) выделяют такой класс ПРА как запрет или запрещение.

Классификация РА Е.И. Беляевой основана на трех признаках: обязательность выполнения действия, приоритет адресанта и выгодность действия для адресанта. На основе этих признаков выделяются следующие группы ПРА:

1. прескриптивы, в которые включаются распоряжение, приказ, запрещение, разрешение, предписание, инструкция, заказ;
2. суггестивы, в которые включаются предложение, совет и предупреждение;
3. реквестивы, в которые включаются просьба, приглашение и мольба.

Прагматическими признаками ПРА являются побу-

дительные мотивы, желательность / нежелательность действия, участие / неучастие в выполнении действия, содержание действия, характер источника побуждения, сфера коммуникации [3, 18 – 20].

Н.И. Формановская, опираясь на вышеизложенную классификацию, выделяет следующие виды ПРА, основываясь на социальном статусе говорящих и бенефактивности действия:

1. инъюнктивы, или прескриптивные РА. К ним относятся требование, приказ, распоряжение, команда, предписание, запрещение, наставление, принуждение, разрешение. Данные РА объединены по следующим признакам: приоритет говорящего, его социальный статус выше, действие обязательно для адресата, т.к. невыполнение действия может вызвать карательные меры со стороны адресанта;
2. реквестивы, к ним относятся мольба, заклинание, просьба. Действие выгодно говорящему, адресат обладает приоритетом, действие не обязательно для адресата;
3. адвисивы, к ним принадлежат инструкция, совет, рекомендация, предложение, рецепт, приглашение. Каузируемое действие выгодно и желательно для адресата [9, 92].

Для выделения речевого акта запрета как самостоятельного типа побуждения необходимо обратить внимание на такие критерии, как:

1. обладание специфическими (семантическими, функциональными, прагматическими) свойствами, отличающими его от других семантических типов побуждения;
2. наличие собственного набора языковых средств выражения значения.

Важной составляющей для языковых средств в парадигме запрещения является семантика запрета – «типичное значение, присущее конструкциям, содержащим побуждение собеседника к неосуществлению, прекращению или видоизменению действия, названного говорящим» [4, 26]. Комплексный анализ РА негативной реакции, к которым можно отнести РА запрета позволяет построить классификацию РА запрета с учетом характера инициальной реплики или стимульного действия, послуживших причиной данного РА:

1. запрещение начатого собеседником речевого действия;
2. запрещение планируемого собеседником действия;
3. запрещение начатого собеседником невербального действия.

Анализ существующих классификаций показал, что запрещение является самостоятельным семантическим

типом побуждения, который обладает общими признаками побуждения: наличием инициатора побуждения и исполнителя побуждения, спецификой причин и целей побуждения, позитивного или негативного результата побуждения. И специфическими признаками, отличающими его от других семантических типов побуждения: коммуникативной целью, средствами и способами выражения типового значения, характером воздействия на адресата.

Центральными составляющими коммуникативной ситуации запрета является:

### 1. Сфера человеческой деятельности, в которой происходит общение.

Максимально часто речевой акт запрета реализуются в деловой (производственной, административной, учебной) и бытовой (семейной, дружеской) сферах общения, которые обуславливают выбор языковых средств для реализации интенции запрещения: одни средства предпочтительно применяются в деловой сфере общения (например, глаголы и глагольные формы лексико-семантической группы запрещения: «запрещается / запрещено / воспрещается / воспрещено»; при этом применение конкретных конструкций ведет к тому, что коммуникация обретает признаки ритуала), иные – в бытовой сфере (лексема со значением запрещения «нельзя», особенно в ситуации старший – младший), третьи считаются нейтральными и имеют все шансы быть использованными в любой сфере (инфинитив и императив с оператором отрицания «не»).

Как пример функционирования запрета в официальной сфере можно использовать выдержку из правил поведения в Московском Метрополитене:

2.11. На территории метрополитена **запрещается:**

2.11.1. **Распивать** пиво и напитки, изготавливаемые на его основе, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, потреблять наркотические средства или психотропные вещества, появляться в состоянии опьянения.

2.11.2. **Курить.**

2.11.3. **Создавать ситуации**, мешающие движению пассажиропотока – в данном случае коммуникация массовая, т.к. рассчитана на восприятие различными людьми, объединенными лишь местом. Запрет выражен прямо и реализуется с помощью использования лексики «запрещается» и инфинитива.

Функционирование запрета в бытовом общении:

*Два детские голоса (Степан Аркадьич узнал голоса Гриши, меньшого мальчика, и Тани, старшей девочки) слышались за дверьми. Они что-то везли и уронили.*

*– Я говорила, что на крышу нельзя сажать пассажиров, – кричала по-английски девочка, – вот подбирай!* (Л. Толстой) – в данной коммуникативной ситуации межличностная коммуникация происходит между коммуникантами, статусы которых не равны, инициатор запрета – старшая девочка, имеющая более высокий статус по возрасту, по жизненному и социальному опыту, адресат запрета – ее младший брат.

### 2. Адресант запрещения, его мотив и цель

Адресант и адресат запрещения в при официальном общении находятся в иерархических отношениях «начальник – подчиненный», в неофициальной – «старший – младший»; сюда же можно отнести и оппозицию: имеющий моральное право запрещать – не имеющий такого права.

Адресант запрещения в любой ситуации имеет характерную черту – повторяющуюся особенность вербального поведения – склонность к регулятивному типу действий. Речевое действие запрета он выполняет в надежде на соответствующий эффект, который приведет к восприятию и пониманию адресатом.

Адресант запрещения наделен правом препятствовать адресату в осуществлении некоторого действия, если это действие, по его мнению, не укладывается в рамки норм, принятых в данной социальной среде; говорящий располагает властью распоряжаться и корректировать действия собеседника, если они противоречат плану говорящего.

Речевое поведение адресанта направлено на успешную реализацию контакта как в условиях межличностной, так и в условиях массовой коммуникации.

*К Остапу быстро вернулись вся его решительность и хладнокровие.*

*– Ну, вы, дамский любимец, **стойте здесь и никуда не выходите.** Я через пять минут приду. А вы тут смотрите, кто и что. Чтоб ни один стул не ушел* (И. Ильф, Е. Петров) – в данном случае адресант (Остап) находится на позиции лидера, и, следовательно, обладает правом запрещать Воробьянинову отлучаться.

### 3. Мотив запрещения – причина, побуждающая адресанта к запрещению.

Мотивами запрещения служат физические, психические или вербальные действия собеседника, которые, по мнению говорящего, недопустимы в целом или недопустимы в определенной ситуации. Цель запрета заключается в попытке адресанта прекратить, предотвратить, приостановить или изменить планируемое или совер-

шаемое собеседником действие, при этом адресант обладает полномочиями для осуществления запрета.

*Увидев в своей комнате человека, уносящего опечатанный стул, Авессалом Владимирович взмахнул только что выглаженными у портного брюками, подпрыгнул и заклекотал:*

*– Вы с ума сошли! Я протестую! Вы не имеете права! Есть же, наконец, закон! Хотя дуракам он и не писан, но вам, может быть, понаслышке известно, что мебель может стоять еще две недели!.. Я пожалуюсь прокурору!.. Я улочу, наконец! (И. Ильф, Е. Петров) – в данном контексте адресант выражает протест и запрет в ответ на действия адресата, который уносит из комнаты стул, при этом адресант ссылается на закон, согласно которому возможна реализация запрета на действия: стул должен остаться у него.*

#### 4. Модель адресата

*Модель адресата* – любая речевая ситуация расчитана на определенную модель адресата: коммуникативный портрет адресата будет определять развитие ситуации общения в том или ином направлении. Учитывая специфику речевых действий запрета (запрещение непосредственно или опосредованно адресовано, но адресат запрещения в любом случае должен получить переданную ему информацию сразу или спустя какое-то время) в коммуникативной ситуации запрещения невозможно выделение виртуального адресата.

В зависимости от цели говорящего и характера ответных действий адресата коммуникация может иметь успешный или неуспешный исход. Успешный исход реализуется в случае понимания и принятия адресатом цели адресанта, неуспешный – в случае неприятия. Успешность воздействия высказывания запрета на адресата определяются субъективными экстралингвистическими факторами:

- коммуникативной ситуацией, которая должна быть благоприятной для репрезентации запрета (то есть РА запрета должен быть уместен в данной речевой ситуации);
- коммуникативной заинтересованностью инициатора взаимодействия (то есть он должен быть безразличен к качествам и поступкам того, кому адресован запрет);
- наличием определенных личностных качеств инициатора запрета (тактичности, искренности, настойчивости, убедительности и авторитетности).

Анализ причин негативной реакции на высказывания запрета показал, что негативная реакция может быть обусловлена такими причинами, как неуверенность адре-

сата в искренности адресанта, антипатия адресата к говорящему, неуместность высказывания запрета в конкретной ситуации.

Семантика запрета может выражаться эксплицитно и имплицитно. Прямой запрет выражается языковыми средствами с определенной семантикой запрещения, например, императивом с частицей «не», отрицательными наречиями в сочетании с глаголом и т.д. По параметру расчлененности прямой запрет можно разделить на подвиды.

##### 1. дискретно-недискретный запрет, например:

– **Не ору!** – выкрикнул Валет (М. Шолохов) – в данном случае идея побуждения мыслится слитно с идеей действия (недискретно), а идея отрицания – отдельно, противопоставляясь слитному отражению побуждения и действия (дискретно).

2. *дискретный запрет* – идея запрета и идея запрещаемого действия всегда представлены дискретно, но степень дискретности может различаться. Возможно расчленение содержания мысли на два компонента, когда противопоставляются идея запрета и понятие о запрещаемом действии:

– *Я должен во что бы то ни стало сегодня уехать...*

– **Плюнь, сейчас нельзя уезжать...** (А. Толстой) – в данном РА в одном компоненте мыслится запрет (в слове категории состояния «нельзя»), а в другом – запрещаемое действие (в слове «уезжать»).

Возможна и более высокая степень расчлененности содержания в случае, когда идея запрета, в свою очередь, разделяется на идею отрицания и идею побуждения или разрешения.

– ...Я никому не позволю шутить, издеваться надо мною и, черт подери, когда я взбешен, никому не советую близко подходить ко мне... (А. Чехов) – в рассматриваемом случае наблюдается расчленение содержания на три компонента: идею отрицания, сосредоточенную в частице «не», идею разрешения, выраженную в словах «позволю», «советую», идею действия, сконцентрированную в инфинитивах «шутить», «издеваться», «подходить».

Косвенный (имплицитный) запрет оказывается предпочтительным при желании выразить идею запрета в несколько смягченной, некатегоричной форме, а также обогатить ее дополнительными оттенками значения. Существует несколько способов выражения косвенного запрета с учетом коммуникативно-прагматической ситуации.

1. выражение запрета через *побуждение к такому действию, которое не совместимо с данным*.

– **Оставьте эту женщину!** – бешеным голосом прохрипел Пьер, схватывая длинного, сутуловатого солдата за плечи и отбрасывая его (Л.Н. Толстой) – побуждение к действию, которое не совместимо с запрещаемым действием, выражено в словоформе «оставьте» и имеет значение «не беспокойте», «не смейте беспокоить», «не рекомендую беспокоить».

Мама научила меня преодолевать невозможное: «**Закрой рот и ешь суп**» (Журнал «Сварка и резка») – очевидно, что второй пример построен на игре слов, но, если отвлечься от этого и принять значение слов «закрой рот» не буквально, а в значении «перестань болтать», то данное высказывание является ярким примером выражения косвенного запрета через побуждение к другому (некаузируемому) действию. В данном случае важен не столько запрет, а важно само побуждение к осуществлению другого действия, возможного только при соблюдении запрета.

2. Выражение косвенного запрета через *отрицательную оценку запрещаемого действия*. Данный случай выражения запрета связан с желанием адресанта объяснить причину, по которой действие запрещается. Отрицательное отношение адресанта связано с рядом причин: действие может отрицательно влиять на положение человека в обществе, на его отношение с другими людьми, запрет к осуществлению действия может быть связан с опасностью совершения действия.

Пьер, выйдя в коридор, с жалостью и отвращением смотрел на этого полусумасшедшего старика. Макар Алексеич, морщась от усилий, удерживал пистолет и кричал хриплым голосом, видимо себе воображая что-то торжественное.

– **Это нехорошо, сударь...** (слова Пьера, обращенные к старику) (Л. Толстой) – осуждение поступка человека представлено в форме запрета действия. Из этой негативной оценки вытекает вполне определенный смысл, который может быть представлен эксплицитно – «не смей так поступать».

3. Косвенная форма запрета используется при его выражении через *положительную оценку действия, которое не совместимо с запрещаемым действием*. В этом случае важно учитывать не просто желание запретить адресату совершать действие ради другого, а стремление объяснить причину, по которой другое действие является предпочтительнее запрещаемого действия. Запрет связан с идеей одобрения действия, которое еще не осуществилось (идея пойти вперед), но было бы осуществлено при определенных условиях (невозможность двигаться в других направлениях), а именно при недо-

пущении запрещаемого действия.

4. Косвенный запрет может осуществляться через *вопрос, связанный с неодобрением*, например:

Затем он повернулся к врачу, протянул ему руку, сухо сказал «до свидания» и собрался уходить.

– **Помилуйте, куда же вы хотите идти?** – заговорил врач, взглядываясь в глаза Ивана, – глубокой ночью, в белье... Вы плохо чувствуете себя, останьтесь у нас! (М. Булгаков) – косвенный запрет выражен в форме запроса информации с помощью вопросительного слова «куда», этот запрет может быть спроецирован на эксплицитную форму воплощения с помощью глагола в форме повелительного наклонения с отрицательной частицей «не» (не ходи!). Вопрос подкреплен разумными доводами не совершать действия и императивом глагола «остаться». Косвенно представленная идея запрета в данном случае могла быть выражена и эксплицитно: *не ходите никуда*.

Существуют различные способы выражения прямого и косвенного запрета, и употребление каждого из них является прагматически обусловленным. Прямой запрет употребляется при желании максимально доступно выразить запрет, косвенный – при желании сформулировать запрет мягче.

Таким образом, можно рассматривать РА запрещения как одно из средств манипулирования, как вид речевого воздействия на собеседника. Выбор языковых средств для выражения прямого или косвенного воздействия служит основанием для достижения / недостижения цели, которую преследует говорящий в процессе коммуникации. Языковые средства выражения запрета обусловлены характером коммуникации. Средства выражения в официальной и неофициальной сфере общения будут различаться, как и в устной и письменной речи. Так, например, в устной неофициальной речи преобладают императивы с частицей отрицания или без нее, междометия и т.п., в официальной – сочетания императива, отрицательной частицы и инфинитива глагола действия, безличные конструкции и т.п. Выявленные средства и способы репрезентации запрета не являются полным перечнем средств выражения, но это наиболее часто встречающиеся языковые средства выражения запрета в русской речи. Изучение побудительных речевых актов в прагмалингвистике необходимо. Вследствие частотности употребления РА запрета в процессе коммуникации сложились определенные стереотипы поведения в ситуации запрещения, но, несмотря на это, часто случаются коммуникативные неудачи, при которых общение становится конфликтным. Вследствие этого необходимо дальнейшее изучения коммуникативных ситуаций запрещения, чтобы выработать правила поведения, нацеленные на успешное речевое взаимодействие коммуникантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
3. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык: монография. – Воронеж: Издательство Воронежского гос. университета, 1992. – 184 с.
4. Большакова Т.М. Состав и функционально-прагматические особенности лексико-семантического поля глаголов запрещения / Т.М.Большакова. – СПб.: ЭКСМО, 2003. – 488 с.
5. Сарайкина О.В. Репертуар языковых средств выражения семантики запрета /автореферат на соиск.уч.степени канд.филолог. наук – Петропавловск-Камчатский: КамГУ, 2007 – 24 с.
6. Саранцацрал Ц. Речевые акты побуждения, их типы и способы выражения в русском языке. – М., 1993. – 48 с.
7. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика / под ред. Карабан В.И. – Винница: Новая книга, 2009 г. – 272 с.
8. Филатова Е.А. Побуждение и императив: способы выражения побуждения по-русски. – М.: Издательство МНУ, 2002. – 76 с.
9. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: ИКАР, 2007. – 480 с.

---

© Россолова Оксана Анатольевна (oksross@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: БИНАРНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОППОЗИЦИИ

### STUDYING POLITICAL DISCOURSE: BINARY CONCEPTUAL OPPOSITION

*E. Tankov*

*Summary:* The article deals with the problem of identifying binary conceptual oppositions in political discourse. The study results in defining the meaningful volume of the oppositions and establishing language means actualizing the semantic content of the concepts. The pre-election political speech of D. Trump has served as the language material. When analyzing there were determined some conceptual oppositions such as "conservatism – radicalism", "patriotism – antipatriotism", "security – danger", "loyalty – betrayal", etc.

*Keywords:* political discourse, concept, binarity, conceptual opposition, language actualization

**Танков Евгений Владимирович**

*К.филол.н., доцент, Хакасский технический институт  
– филиал Сибирского федерального университета  
(г.Абакан)  
e.tankov@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема выявления бинарных концептуальных оппозиций в политическом дискурсе. В работе определяется содержательный объем оппозиций и устанавливаются языковые средства, актуализирующие смысловое наполнение концептов. Языковым материалом послужила предвыборная политическая речь Д. Трампа. В результате анализа были установлены такие оппозиции, как «conservatism – radicalism», «patriotism – antipatriotism», «security – danger», «loyalty – betrayal» и др.

*Ключевые слова:* политический дискурс, концепт, бинарность, концептуальная оппозиция, языковая актуализация

**Д**инамика современных политических процессов, происходящих в различных странах, их взаимообусловленность и способность оказывать влияние на положение дел на глобальном уровне определяют интерес, проявляемый лингвистами к исследованию политического дискурса [см. 1, 2, 3]. Механизмы данного дискурса рассматриваются как средства манипулирования общественным сознанием. Выявление этих механизмов и их описание становится одной из задач лингвистических исследований, осуществляемых в рамках антропологической лингвистики. Когнитивный подход, широко применяемый в рамках антропоцентрической парадигмы, позволяет рассматривать дискурс (под которым понимается текст, имеющий своего автора и создаваемый для выражения его позиции в определенных конкретных условиях его социального бытия) как особый фрагмент ментального мира и дает возможность восстановить его специфические особенности [4, с. 9].

Одним из эффективных методов исследования политического дискурса является выявление концептуальных оппозиций. Данный подход основывается на представлении о том, что в основе описания любой картины мира лежат бинарные оппозиции, которые носят универсальный характер: жизнь – смерть, правый – левый, прошлое – будущее [6, с. 39]. Тем самым, антропоцентрическая реальность (в плане ее языковой фиксации) может быть структурирована посредством бинарной оппозитивности [7, с. 27]. Исследование концептуальных оппозиций привлекает внимание лингвистов и осуществ-

ляется в серии работ [см. 8, 9, 10]. Основу концептуальной оппозиции составляют концепты, поэтому большое значение имеет дефиниция этого понятия. В данной работе концепт понимается как оперативная содержательная единица мышления, единица, или квант структурированного знания [5, с. 90]

Целью данной работы является выявление бинарных концептуальных оппозиций в политическом дискурсе (а именно, оппозиции, участвующие в создании предвыборной политической речи), определение содержательного объема оппозиций, установление в первом приближении языковых средств, актуализирующих смысловое наполнение концептов. Языковым материалом послужило выступление действующего президента США перед своими сторонниками, которое состоялось в г. Далласе в октябре 2019 года [12].

В анализируемой речи Д. Трампа может быть выделено несколько бинарных концептуальных оппозиций. Оппозиция, основанная на противопоставлении политических взглядов, – «conservatism – radicalism» / «консерватизм – радикализм». Следует отметить, что левая часть бинарной оппозиции всегда считается маркированной положительно, правая – отрицательно. На протяжении речи концепт «radicalism» актуализировался в различных лексических средствах, к которым относятся наименования представителей конкурирующих политических доктрин: *leftist, socialist, globalist*, напр.: *We're fighting a campaign against leftist, socialist, and globalists who want*

to return to reckless wars, open borders, rampant crime, and totally disastrous one way trade deals. Автором используются прилагательные *extreme, radical* в различных сочетаниях, напр.: *The radical Democrats want to destroy America as we know it; radical left; radical lefties; extreme agenda*. Автор выступления подчеркивает непримиримость своих оппонентов, используя отрицания с лексемами *tolerate, permit, accept, respect*, напр.: *The radical left tolerates no dissent; It permits no opposition. It accepts no compromise. And it has absolutely no respect for the will of the American people*. Частным проявлением данной оппозиции является употребление названий партий и указание отстаиваемых ими ценностей: *The Republican Party is the party of the American worker, the American family, and it's the party of the American Dream; Democrats are now the party of crazy politicians, high taxes, high crime, open borders, late-term abortion, socialism, and blatant corruption*. Обращает на себя внимание то, что слово «conservatism» и его дериваты практически не фигурируют в тексте речи (один из многочисленных примеров: *..they want the government to censor, muzzle, and shut down conservative voices*). Вероятно, это связано с тем, что данное слово может иметь отрицательные коннотации: *a tendency to preserve traditional values and oppose change* [13]. Однако апелляция выступающего к традиционным ценностям и отсутствие возможных антонимичных понятию «radicalism» лексем (напр., *traditionalism*) позволяют фиксировать именно бинарную оппозицию «conservatism – radicalism».

Следующая бинарная оппозиция, которая может быть выделена в данной речи, – «patriotism – antipatriotism»/«патриотизм – антипатриотизм». Д. Трамп квалифицирует своих политических противников как людей, исполненных ненависти (*hateful*), не желающих блага своей стране (*destroy*), действия которых направлены на разрушение базовых ценностей (*disarm, take, shred, tear down*) напр.: *But the more America achieves, the more hateful and enraged these crazy Democrats become; They are destroying this country; They want to disarm law abiding citizens. They want to take your guns away. They want to install far left judges to shred our constitution; They want to tear down symbols of faith and drive Christians and religious believers from the public square*. Политические конкуренты представляются как люди, лишенные любви к своей стране, напр.: *I really don't believe anymore that they love our country; It's a disgrace what they're doing to our country. Сам оратор при этом демонстрирует патриотизм: I love it, "Made in the USA"; time to be a proud American; We will stand strong for family, faith, God, and for country.*

Другая бинарная концептуальная оппозиция, реализуемая в речи Д. Трампа, «security – danger»/«безопасность – опасность». Поскольку административные рычаги влияния в этой сфере находятся в руках действующей власти, Д. Трамп указывает на достижения его администрации и обрисовывает перспективы, выставляя себя

в выгодном свете: *So we have to fundamentally change our approach to Homeland Security; As we restore our security, we're also restoring our prosperity; Every American citizen deserves a government that defends your jobs, your safety, your family...; the people of America will never surrender our freedom ...; We will stand strong... for country; And to protect American security, I withdrew the United States from the horrible one-sided Iran nuclear deal; Some are unbelievably dangerous and bad people*. Часть высказываний относится к состоянию вооруженных сил, напр.: *Bring our soldiers back home; We're rebuilding our military stronger*. Д. Трамп выделяет определенные источники угроз (*migrants, terrorists*), напр.: *...we've stopped this horrible migration of people. And many of them are bad people; ... the best way to keep foreign terrorists out of America is deny them, just deny them admission in the first place*. Оратор отмечает негативные последствия действий своих политических противников: *This includes putting a stop to the catastrophic era of endless wars; These wars brought mass chaos, instability, destruction and death. Today we choose a different path; President Obama lost a million people in the area...; Without spilling a drop of American blood... . Гипотетическая опасность, возникающая в случае прихода к власти демократов, также демонстрируется: We've stopped this horrible migration of people. And many of them are bad people...But if Democrats seize power, they would throw the floodgates wide open, wide open*. Средствами актуализации концептов являются соответствующие лексемы: для концепта «security» – *security, safety, to protect, to defend, stand for, etc*; для концепта «danger» – *dangerous, war, instability, destruction, death, to lose people, spill blood, to throw the floodgates wide open etc*.

Еще одна концептуальная оппозиция, которая является в результате анализа текста выступления, – «economy – diseconomy»/«экономичность – неэкономичность». Положительная часть оппозиции манифестируется, прежде всего, через демонстрацию достигнутых успехов: *Congratulations on what you've done. It's incredible. Your economy is the greatest on earth; Last month, unemployment reached its lowest level in 51 years. Seven million Americans have been lifted off food stamps since the election; We eliminated a record number of regulations and we ended the war on a thing called American energy; Tens of billions of dollars. It's cost us nothing*. Действенность экономической политики обосновывается исправлением ошибок предыдущей администрации: *And we lose for many years \$500 billion a year with China and many other countries we lose billions. We lose with everybody. But that's all changing now; ..we just won \$7.5 billion of countries that were taking advantage of us; We're replacing the NAFTA disaster*. Оратор демонстрирует деструктивность экономической деятельности своих политических оппонентов: *He allows China to rip us off; they want to annihilate your Texas economy; So the Biden's got rich while America got robbed; Democrats are now the party of crazy politicians, high taxes...*

. Выступающий обращается к опыту старшего поколения (преемником которого он является) как носителя благоразумного экономического подхода: *You know the old days, my father taught me, if you can spend less, that's a good thing not a bad thing.* Языковыми средствами выражения концептов являются определенные лексемы: концепт «economy» – *to spend, to win, to take advantage, to cost, to change etc.*, для концепта «diseconomy» – *to lose, to rip off, get robbed, high taxes etc.*

В своей речи Д. Трамп апеллирует к концептам, фиксирующим на смысловом уровне личностные характеристики, выстраивая на их основе определенные бинарные оппозиции. К такого рода оппозициям относится «loyalty – betrayal»/ «верность – предательство». Как и в случае с концептами «patriotism» и «conservatism» оратор исходит из обратного, то есть, давая негативную характеристику оппонентам, он «по умолчанию» выставляет себя в выгодном свете, напр.: *The do nothing democrats have betrayed our country and that great betrayal is over; Nowhere is the Democrat betrayal of our nation more dramatic than on immigration.* Примером убеждения аудитории в своей верности является: *Every American citizen deserves a government that defends your jobs, your safety, your family, your borders, and is always loyal to you for a change. We're loyal to you.* В речи активно используются фразы-заверения, напр.: *And we will always protect patients with pre-existing conditions; As president, I will never allow the Democrats to take away your healthcare dollars and give them to people that are in our country illegally. Can't do it.* Вероятно, данную оппозицию можно было бы рассматривать как проявление противопоставления «patriotism – antipatriotism». Однако поскольку верность и ее нарушение (предательство) являются личностными моральными характеристиками, то представляется обоснованным выделить их в качестве отдельной оппозиции. В некоторых пассажах демонстрируется «предательство» политиками общественных интересов граждан, при этом лексически оценка автора не фиксируется, но выводится из контекста, напр.: *Every single Democrat candidate for president raised their hand in favor of giving free healthcare to all illegal aliens. They want to give more to illegal aliens than they give to American citizens; They want to indoctrinate our children and teach them that America is a sinful, wicked nation.* К языковым средствам актуализации концепта «loyalty» относятся *to be loyal*; заверения «I will never allow», «We will always protect». Концепт «betrayal» выражается лексемами *to betray, betrayal*, а также ситуативными квалификациями оппонентов, которые сигнализируют об отсутствии у них «loyalty» по отношению к избирателям, гражданам страны.

Концептуальная оппозиция «honesty – dishonesty»/ «честность – нечестность» отмечена большим разнообразием актуализирующих концепты лексических

средств (*fraud, fake, phony, crooked etc*) и контекстов (масс-медиа, политическая партия, отдельные личности), которые используются прежде всего для описания политических противников. *He's a fraud; the fake news back there; phony networks; First it was the Russia hoax; my crooked opponent; the blatant corruption of the Democrat party; terrible foreign corruption of the Bidens.* Выступающий указывает на то, что политические противники стремятся опорочить его и его сторонников: *they had stupid people saying horrible things about us; it was the smearing which continues, that disgraceful, disgusting smearing of a fine man.* Оратор представляет публику на объект манипуляций и обмана, напр.: *You have no idea how dishonest the media is; Because the Democrats and the fake news media, it's a partnership.* Выступая как разоблачитель нечестных деяний и субъектов обмана, Д. Трамп являет себя носителем честности. В отдельных высказываниях он эксплицирует эту самооценку, напр.: *It's also the party of Honest Abe Lincoln. We forget that. We got to use that more often. Don't you think? Honest Abe. I liked Honest Abe... He says "Honest Donald."* (реплика из окружения – Е.Т.) *Thank you.* Периодически используются соответствующие ремарки: *to be honest with you; and frankly.* Средствами актуализации концептов выступают лексические единицы. Концепт «honesty» фиксируется словами *honest, frankly.* Концепт «dishonesty» выражается такими лексемами как *fraud, hoax, fake, phony, crooked, dishonest, to smear etc.*

Концептуальная оппозиция «common sense – silliness»/ «благоразумие – глупость» проявляется в положительных оценках сторонников и в негативных характеристиках политических конкурентов. Для негативной оценки используется разговорная лексика, напр.: *very dumb Democrat candidate for president; Crazy. They're crazy; She's nuts. They are stupid people and their ratings have dropped like a rocket; They've gone nuts.* Сторонники Республиканской партии представляются носителями здравомыслия, напр.: *..they'll never catch us if we are smart right here; Republicans play a much softer game; You know the old days, my father taught me, if you can spend less, that's a good thing not a bad thing.* Положительные характеристики представителей партии также касаются их интеллектуальных способностей, напр.: *Joining us tonight are many terrific Republican leaders, and they are terrific; they're incredible salesman; the most sophisticated man.* Таким образом, для выражение концепта «common sense» используются слова *smart, talented, sophisticated*; прилагательные, дающие общую положительную характеристику: *terrific, incredible* и др. Концепт «silliness» актуализируется словами и словосочетаниями, негативно характеризующими умственные способности: *dumb, stupid, crazy, to go nuts* и др.

Концептуальная оппозиция «strength – weakness»/ «сила – слабость» проявляется в общей характеристике представителей партии и результатах их деятельности.

Политические сторонники представлены как носители сильных положительных качеств, напр.: *He's slick, he's smooth, but boy he's loyal, he's talented; she's fantastic; my people are driving me crazy; he's done a phenomenal job; we've made great progress.* Оратор переводит свои представления о способности разрешить сложные проблемы (как показателе силы и дееспособности) в модальность возможного: *We will achieve new breakthroughs in science and medicine, finding new cures for childhood cancer and ending the AIDS epidemic in America in less than 10 years. We're doing that. Who would have believed we could do that? We're doing that.* Своих противников Д.Трамп представляет как слабых (больных) людей, неспособных решать сложные задачи, напр.: *...these are sick people; They're suppressed; For years, you watched as your politicians apologized for America. You've seen it many times. "Oh, I'm so sorry." Now you have a president who's standing up for America and standing up for your great state of Texas.* Слабость политических противников проявляется в принятии решений, ухудшающих положение граждан, напр.: *he allows China to rip us off; utterly eviscerate Medicare; Democrats are now the party of crazy politicians, high taxes, high crime, open borders, late-term abortion.* Концепт «strength» реализуется при использовании военной лексики, напр. *And to protect American security; a government that defends your jobs; We're fighting a campaign against leftist; the people of America will never surrender our freedom; And we never lose.* Способность не позволять совершать желаемые другой стороной действия также можно рассматривать как проявление силы: *I will never allow the Democrats to take away your healthcare dollars.* Заявление о достигнутых успехах воспринимается в качестве проявления силы, напр.: *After decades of economic surrender, I have taken historic action to confront China's rampant trading abuses; we've made great progress.* Демонстрацией силы является использование в предвыборной речи уверенности в своей победе, напр.: *And we must show and vote and we have to go out and we have to win this election; Today's Democrats believe anyone who opposes them must be crushed. It's not just like, let's win.* В высказываниях, направленных на мобилизацию сторонников, внушение им единства, также актуализируется представление о силе, напр.: *The only message these radicals, and they are radical lefties, will understand is a crushing defeat on November 3rd, 2020. Save that date. With your help, we will win back the house.* К языковым средствам, актуализирующим концепт «strength», относятся прилагательные, дающие общую положительную оценку: *great, fantastic, phenomenal* и др.; слова

и выражения, реализующие значение военной силы: *to win, to fight, to protect* и др., высказывания, демонстрирующие успешность деятельности, способность действовать вопреки воле оппонента, способность мобилизовать сторонников. К средствам актуализации концепта «weakness» принадлежат слова с семантикой слабости, болезненности, недееспособности: *sick, suppressed, crazy* и др.; высказывания, демонстрирующие принятие оппонентами неверных политических решений.

Таким образом, анализ выступления Д. Трампа позволяет сделать вывод об использовании в его речи ряда бинарных концептуальных оппозиций: «conservatism – radicalism», «patriotism – antipatriotism», «security – danger», «economy – diseconomy», «loyalty – betrayal», «honesty – dishonesty», «common sense – silliness», «strength – weakness». Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на общность дискурса функционирования данных оппозиций – политический дискурс, условно они могут быть разделены на две группы – оппозиции, выражающие социальную оценку («conservatism – radicalism», «patriotism – antipatriotism», «security – danger», «economy – diseconomy»), и оппозиции, выражающие личностную оценку («loyalty – betrayal», «honesty – dishonesty», «common sense – silliness», «strength – weakness»). Такой (дуальный) оценочный подход позволяет менять фокусировку рассмотрения проблем, облегчает возможность перехода с масштабных тем на личности и обратно. Вероятно, это можно считать стратегией, реализуемой в рамках дискурса. Каждая концептуальная оппозиция имеет определенные языковые средства актуализации. Однако концепты не всегда эксплицируются достаточно представительно лексическими средствами. Отдельные оппозиции выстраиваются за счет скрытой антитетичности (напр., «conservatism – radicalism», «loyalty – betrayal»), когда приписывание политическому противнику негативных характеристик призвано внушить адресату, что адресант обладает противоположными положительными качествами.

Перспективным представляется рассмотрение концептуальных оппозиций, существующих в различных лингвокультурах, по аналогии со сравнительным анализом концептов [см. 11]. Изучение концептуальных оппозиций в различных видах дискурсивных практик (научный, бытовой, религиозный дискурс и др.) могло бы способствовать установлению содержательной и инструментальной (в плане использования языковых средств) вариативности оппозитивных структур.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса. – Волгоград, 2000.
2. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. – М.: Флинта: Наука, 2012.
3. Алтунян А.Г. Анализ политический текстов. – М.: Университетская книга, Логос, 2006.

4. Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров. Серия «Теория и история языкознания». – М.: РАН, ИНИОН, 2000. С. 6–10.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
6. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1999.
7. Малинович Ю.М., Малинович М.В. Антропологическая лингвистика как интегральная наука // Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. – Москва – Иркутск, 2003. – С. 7–28.
8. Невинская М.Д. Концептуальная оппозиция «народ – власть» в политическом дискурсе. Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. – Волгоград, 2006.
9. Троян С.В. Концептуальная оппозиция больной - здоровый как векторный скалярно-антонимический комплекс (в лексико-фразеологическом фонде русского языка и текстах региональных СМИ). Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. – Омск, 2017.
10. Андреева М.С. Концептуальная оппозиция «норма – не норма» в формировании семантики фразеологических единиц английского языка с компонентом-соматизмом. Авторефер. дисс. ... канд.филол.наук. М., 2016.
11. Танков Е.В. Кросс-культурное сравнение концептов TRAUM и DREAM // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2019. – №3. – С. 120-127.
12. Trump D. Dallas rally speech. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-dallas-rally-speech-transcript-october-17-2019>
13. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org>

© Танков Евгений Владимирович (e.tankov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Хакасский технический институт

## ЭВФЕМИЗМЫ И ДИСФЕМИЗМЫ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

### EUPHEMISMS AND DYSFEMISMS: LINGUISTIC AND PRAGMATIC FEATURES IN POLITICAL DISCOURSE

*M. Tsaturyan*

*Summary:* The article discusses the features of euphemization and dysphemization in political discourse. It is noted that euphemisms used in political texts do not lose the euphemism status even if they are poorly connected with the denotatum, since they correspond to the basic parameters of euphemism identification (replace unwanted words or expressions, have a neutral connotation, help to avoid a communicative conflict). Dysphemisms, being in opposition relations with euphemisms according to the connective characteristic, are a means of undermining the general rules of communicative comfort.

*Keywords:* political discourse, euphemization, dysphemization, means of manipulation.

**Цатурян Мариам Ашотовна**

*Соискатель, преподаватель, Кубанский государственный университет, г. Краснодар  
ts.m-smile@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности эвфемизации и дисфемизации в политическом дискурсе. Отмечается, что эвфемизмы, используемые в политических текстах, не теряют статуса эвфемизма даже при условии слабой связи с денотатом, поскольку соответствуют основным параметрам идентификации эвфемизма (заменяют нежелательные слова или выражения, обладают нейтральной коннотацией, помогают избежать коммуникативного конфликта). Дисфемизмы, находясь в оппозиционных отношениях с эвфемизмами по коннотационной характеристике, являются средством подрыва общих правил коммуникативного комфорта.

*Ключевые слова:* политический дискурс, эвфемизация, дисфемизация, средство манипуляции.

Эвфемизм и дисфемизм – это два схожих процесса с противоречивыми эффектами, имеющие одинаковую базу и ресурсы, но разные цели [6]. Как эвфемизмы, так и дисфемизмы объединяются до такой степени, что иногда эвфемистические формы встречаются с уничижительным значением и, наоборот, дисфемистические формы могут иметь эвфемистическую функцию. Все зависит от коммуникативного намерения со стороны говорящего.

Согласно П. Брауну и С. Левинсону [4], вежливость считается мощным мотивом использования эвфемизма. Он играет большую роль в изучении того, как люди поддерживают отношения между ними с точки зрения взаимодействия и предотвращения угрозы их лицам. Р. Лакофф [6, с. 180] утверждал, что «вежливость обычно заменяет собой: в разговоре считается более важным избегать обиды, чем добиваться ясности». Очевидно, что когда мы общаемся с людьми из разных культур и обществ, мы должны уважать их самооценку, прибегая к таким вежливым стратегиям, как эвфемизм.

Многие люди утверждают, что мы можем знать значение слова, ссылаясь на его противоположность. Теория вежливости, по-видимому, несовершенна без введения ее противоположного понятия «невежливость», где Д. Баусфилд [3] называл последнее «давно забытым бедным двоюродным братом вежливости». Концепция не так проста, как кажется, и не может быть легко объ-

яснена без создания сильных противоречий. Дж. Калпепер, Д. Боусфилд и К. Уилсон [11, с. 257] определили невежливость как «коммуникативные стратегии, предназначенные для нападения на лицо, и тем самым вызывают конфликт и дисгармонию». Это было в основном сосредоточено на современных ученых по двум основным причинам. Во-первых, точное объяснение термина вежливость долго рассматривалось. Во-вторых, теория вежливости была сформулирована и разработана П. Брауном и С. Левинсоном [4] на основе концепции защиты имиджа и поддержания уважения, что является конечной целью вежливости.

Эвфемизм вторгся в политическую сферу с той же свирепостью, что и в других сферах жизни. Он определяется К. Уилсоном [10, с. 77] как «слова со значением или звуками, которые как-то считаются более приятными, ясными или более возвышенными и поэтому используются в качестве замены слов, которые кажутся неприятными, грубыми или безобразными по звуку или смыслу». В англоязычном политическом пространстве, как правило, используются более приятные слова, чтобы заменить неприятные слова, которые могут вызвать недовольство и спровоцировать конфликт. Тем не менее, цели, стоящие за применением этой стратегии, могут быть центральной точкой в этом уравнении; это может использоваться для его способности сохранять лицо или для нужд маскировки, чтобы достигнуть определенных личных интересов. Как утверждал Каллен Мерфи [7, с. 16], «эвфе-

мизмы аналогичны лейкоцитам, поскольку их появление в дискурсе вполне может быть признаком легкой или серьезной патологии – но это также признак того, что естественный защитный механизм задействован».

Анализ текстов англоязычных и русскоязычных газет показывает, что эвфемизмы и дисфемизмы, используемые в политическом дискурсе в средствах массовой информации, выполняют функцию речевого воздействия на получателя информации. Подобные слова в англоязычном дискурсе имеют несомненную силу в изменении состояния дела и в перенаправлении идеологии людей. В современном обществе приемы манипулирования информацией используется во всех сферах коммуникации.

В широком смысле речевое воздействие – это осознанное влияние на поведение индивида или группы индивидов посредством коммуникации и взаимодействия и связанных с ними речевых средств. В узком смысле под речевым воздействием понимают использование особенностей устройства и функционирования различных речевых средств, и прежде всего естественного языка, с целью построения речевых сообщений, обладающих повышенной способностью воздействия на сознание и поведение адресата.

Исход коммуникации определяется хорошим владением специальными техниками речевого воздействия. Выбирая тот или иной эвфемизм или дисфемизм, создатель текста преследует определенную цель: использование данной лексической единицы как средства актуализации определенного (заданного, или иллюкативного) смысла, т.е. получения перлокутивного эффекта. При этом создатели сообщения называют событие или явление разными лексическими средствами и с различной коннотацией, и тем самым формируют мнение широкой читательской (зрительской) аудитории о политике. Например:

“But Tory **MP** and Brexiteer Sir Bernard Jenkin appeared to **accused** Mr Bercow **of bias**, saying it was ‘**remarkable**’ how often the Speaker ‘**pleased one lot and not the other**’ – Но член парламента от партии тори и сторонник Брексита сэр Бернард Дженкин вдруг **обвинил** Беркоу в **предвзятости** и сказал, как «**замечательно**» то, что Спикер часто чем-то **очень доволен, а другим нет** [1].

В приведенном отрывке использованы эвфемизмы (**accused** Mr Bercow **of bias**, и it was ‘**remarkable**’ how often the Speaker ‘**pleased one lot and not the other**’), смысл которых неясен читателю BBC News. Однако контекст сообщения раскрывает некоторые особенности работы Парламента Великобритании, в котором важную роль играет спикер (на тот момент им был Беркоу), но при этом он должен соблюдать нейтралитет: не оказывать предпочтений. Однако в процессе обсуждения Брексита

и голосования, мистер Беркоу продемонстрировал свою поддержку определенной партии, и это поведение вызвало реакцию у представителя консервативной партии сэра Бернарда Дженкина, который и обвинил Беркоу в этом.

Ср. также другой пример, описывающий Б. Джонсона в “BBC news”:

“Wages might be **rising** now and unemployment is **low**. But it doesn’t feel like that to many people, and the Tories quite **understandably** can’t escape all the political blame.

There is also, of course, the **not insubstantial** matter of the prime minister’s **slipperiness**.

We’ve heard **time and again** around the country that people – even some of those who **like** him – often **don’t trust** him.

In the campaign, for example, he is refusing to admit that his Brexit deal does involve extra checks for Northern Ireland, even though he acknowledged that back in October.

And there is a very long list of past comments that he has made that have caused real **offence** and **worry** to lots of different groups.

He’s a politician who appears to enjoy **controversy**, but for many voters, he is just too **casual with serious issues** and, importantly, **far too casual with the truth**.” [2]. – Пер: Заработная плата может, и **расстет** сейчас, а безработица **снижается**. Но многие люди в это не верят, а тори, вполне понятно, не смогут избежать обвинений в проводимой ими политике.

Существует также, конечно, немаловажный вопрос об **изворотливости** премьер-министра. Мы неоднократно слышали по всей стране, что люди – даже те, кто **любит** его – часто **не доверяют** ему. В нынешней кампании, например, он отказывается признавать, что в сделке по Брекситу есть дополнительный вопрос по Северной Ирландии, хотя он был в курсе этого еще в октябре.

Также существует длинный список его комментариев, **оскорбительных** и **обидных** для разных групп населения.

Он – политик, который, кажется, наслаждается **противоречием**, но для многих избирателей он просто **легкомысленно** относится к серьезным проблемам и, что важно, очень **легкомысленно** относится к правде.

В приведенном примере дисфемизмы выражены при помощи различных языковых средств, усиливающих речевое воздействие: лексических повторов (**casual with**

**serious issues** and, far **too casual with the truth**), языковой игры, основанной на антитезе (**rising – low; like – don't trust**), иронии (**slipperiness**), идиом (**time and again**), избежания двойного отрицания (**not insubstantial**), антонимов (**rise – low, like – don't trust**) образных средств (эпитеты – **offence** and **worry, controversy**), неологизмов (**understandably**) и др.

Таким образом, следует отметить, что в политическом дискурсе процесс эвфемизации оказывается опасной манипулятивной стратегией вежливости, которая никогда не стоит особняком, а скорее связана с рядом прагматических теорий, которые помогают достичь своей цели во всех контекстах [9]. Независимо от всех двусмысленностей, которые он создает, его дипломатическая функция сделала его предпочтительным способом подходить к оскорбительным и неприемлемым темам. Принимая во внимание тот факт,

что эвфемистические выражения могут обеспечить вежливость, сохранить лицо и защитить самооценку, они также могут скрывать правду об острых событиях, скрывая их от общественности. Эта обманная стратегия не только заинтриговывает публику, но и прибегает к ее пользователям, которые «обманывают себя, оправдывая свои действия, несмотря ни на что» [8]. Дисфемизмы, находясь в оппозиционных отношениях с эвфемизмами по коннотационной характеристике, являются средством подрыва общих правил коммуникативного комфорта.

Из-за вышеупомянутых аргументов мы все же приходим к выводу, что эвфемизация и дисфемизация, как манипулятивные стратегии, могут быть полезны и в политическом дискурсе, поскольку главная функция стратегии – это смягчение смысла и замена неприличных, грубых или невежливов обозначений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. BBC News. 2020. Mps'Vote On Brexit Deal Ruled Out By Speaker. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-50128740> (дата обращения: 10.03.2020).
2. BBC News. 2020. Will The Parties Pull Off Their Experiments? URL: <https://www.bbc.com/news/election-2019-50714083> (дата обращения 10.03.2020).
3. Bousfield D. Impoliteness in interaction. – Amsterdam: Benjamins, 2008. – С. 2.
4. Brown P., Levinson S. C., Levinson S. C. Politeness: Some universals in language usage. – Cambridge university press, 1987. – Т. 4.
5. Casas Gómez M. The expressive creativity of euphemism and dysphemism //Lexis. Journal in English Lexicology. – 2012. – №. 7.
6. Lakoff R. The logic of politeness; or minding your ps and qs Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society //Chicago: Chicago Linguistic Society. – 1973. – С. 289.
7. Murphy C. The E Word: Why euphemisms warrant a statistical index all their own //ATLANTIC-BOSTON-. – 1996. – Т. 278. – С. 16.
8. Rawson H. Op. cit. С. 5.
9. Rawson H. Rawson's dictionary of euphemisms and other doubletalk: Being a compilation of linguistic fig leaves and verbal flourishes for artful users of the English language. – Crown Publishers, 1995. – С. 1.
10. Wilson K.G. The Columbia Guide to Standard American English. – Columbia University Press, 1996. – С. 178.
11. Culpeper J., Bousfield D., Wichmann A. Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects //Journal of pragmatics. – 2003. – Т. 35. – №. 10-11. – С. 1546.

©. Цатурян Мариам Ашотовна (ts.m-smile@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

**Abdukadyrova T.** – Ph.D., Associate Professor, Chechen State University

**Amochaev P.** – Postgraduate, St.Petersburg State University; lecturer, St.Petersburg Academy of urban management, urban planning and printing

**Anisimova N.** – candidate of technical sciences, associate professor, Volga State University of Water Transport (Nizhny Novgorod)

**Arsakhanova M.** – Ph.D., Associate Professor, Chechen State University

**Avdosenko E.** – Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk

**Azerbayev S.** – Candidate of historical Sciences, Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Alma-ATA, Kazakhstan

**Bao Nuan** – Graduate student, Russian State Pedagogical University

**Bolbat O.** – PhD, Associate Professor, Siberian Transport University (Novosibirsk)

**Cao Dan** – Graduate student, Moscow State Regional University

**Danielyan M.** – Candidate of Philological Sciences, assistant professor, Moscow State University of Civil Engineering

**Dicina C.** – Social teacher, Nizhny Novgorod state University of engineering and Economics Institute of transport, service and tourism (Vorotynets)

**Dou Jing** – PhD, Wuhan University, Wuhan, China

**Dremov A.** – PhD in Philology, Associate Professor, MGIMO-University

Our authors

**Egikov A.** – graduate student, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov; teacher, Municipal educational institution secondary school №15 named after Hero of the Soviet Union Kh.Z. Mildzikhov, Vladikavkaz

**Fomina E.** – senior lecturer, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

**Gersimova A.** – PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Private educational establishment of higher education "Saint-Petersburg University of

**Glushchenko A.** – PhD student, Kuban State University (Krasnodar)

**Grebenyukov V.** – Cand. east. Sciences, Professor, Nizhnevartovsk State University

**Hekalo O.** – PhD, Associate Professor, Siberian Transport University (Novosibirsk)

**Ivanova L.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Far Eastern State Transport University

**Jiang Wenjie** – trainee assistant, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Gnesins Russian Academy of Music

**Karaseva A.** – State University of Humanities and Social Studies

**Khlyakin O.** – associate professor, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

**Kiyashko E.** – Teacher, Regional State Budgetary Professional Educational Institution «Vanino Interdisciplinary College»

**Konstantinova E.** – senior lecturer, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

**Kotikova O.** – postgraduate student, teacher, St. Petersburg Academy of postgraduate education

**Kovaleva T.** – Candidate of philological sciences, Associate Professor, State University of Humanities and Social Studies

**Kuidin A.** – East Siberian University of Economics and Law

**Kurnikova T.** – Teacher, Nizhny Novgorod state University of engineering and Economics Institute of transport, service and tourism (Vorotynets)

**Labueva T.** – Senior lecturer, Nizhny Novgorod state University of engineering and Economics Institute of transport, service and tourism (Vorotynets)

**Leontieva A.** – Candidate of historical Sciences, Trekhgornyy Institute of technology-branch of «NATIONAL research nuclear University «MEPhI»

**Li Mei** – graduate student, Lomonosov Moscow State University Management Technologies and Economics”

**Minasyan Z.** – Assistant, RANEPА

**Moskalenko E.** – FSBEI of HE «Kuban State University»

**Mulyavina E.** – candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen State Institute of Culture

**Omelchenko I.** – candidate of pedagogical sciences, acting rector, Tyumen State Institute of Culture

**Panina T.** – Irkutsk State University, Irkutsk

**Relyan N.** – Assistant, Industrial University of Tyumen

**Rossolova O.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy

**Semenova T.** – candidate of historical Sciences, senior lecturer, Chuvash State University named after I. N. Ulyanov

**Sereda E.** – PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Private educational establishment of higher education “Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics”

**Shishov S.** – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Moscow state University. K. G. Razumovsky (First Cossack University)

**Shulyak T.** – Nizhnevartovsk State University

**Solonnikov D.** – post-graduate student, Moscow state University. K. G. Razumovsky (First Cossack University)

**Song Yu** – PhD student, Lomonosov Moscow State University

**Tankov E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Khakass Technical Institute branch of Siberian Federal University (Abakan)

**Tsaturyan M.** – Applicant, teacher, Kuban State University, Krasnodar

**Tyurina T.** – associate professor, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

**Veber E.** – Graduate Student, Surgut Pedagogical University

**Vyazova O.** – candidate of historical Sciences, associate Professor, Chuvash State University named after I. N. Ulyanov

**Yu Gang** – Graduate student, Moscow State Regional University

**Zakirova E.** – Doctor of Philology, Professor, Moscow State Linguistic University

**Zausailov D.** – editor and translator, Russian News Media ‘Russia today’

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).