



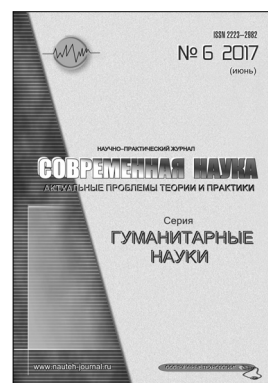
## № 6 2017 (июнь)

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

- В.Л. Степанов – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН  
 Ю.Б. Миндлин – к.э.н., доцент, МГАВМиБ им. К.И. Скрябина  
 П.В. Акульшин – д.и.н., проф., РГУ им. С.А. Есенина  
 Э.Н. Алиева – д.филол.н., доцент, независимый эксперт  
 А.Ю. Ватлин – д.и.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
 Г.И. Воронина – д.п.н., проф., Гуманитарно–социальный институт  
 Е.Е. Вяземский – д.п.н., проф., МПГУ  
 Н.А. Герасименко – д.филол.н., проф., МГОУ  
 Е.Б. Евладова – д.п.н., г.н.с., ИИДСВ РАО  
 А.Э. Котов – д.и.н., доцент, С–Петербургский ГУ  
 С.К. Лебедев – д.и.н., С–Петербургский институт истории РАН  
 П.В. Лизунов – д.и.н., проф., Сев. (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова  
 А.П. Миньяр–Белоручева – д. филол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
 М.В. Михайлова – д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
 Я.М. Нейматов – д.п.н., проф., Президент фонда развития инновационных технологий РФ  
 Н.О. Осипова – д. филол.н., проф., Московский гум. университет  
 В.В. Петрусинский – д.п.н., проф., РАНХ и ГС при Президенте РФ  
 Т.А. Печенёва – д.п.н., Белорусский ГУ  
 Н.Л. Пушкарева – д.и.н., проф., Институт этнологии и антропологии РАН  
 А.Н. Рыжов – д.п.н., проф., МПГУ  
 А.И. Савостьянов – д.п.н., проф., МПГУ  
 А.С. Сенявский – д.и.н., г.н.с., Институт российской истории РАН, рук. Центра "Россия, СССР в истории XX века"  
 М.Ю. Сидорова – д.филол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова  
 А.М. Сморгчов – д.и.н., проф., РГГУ  
 О.Ю. Стрелова – д.п.н., проф., Хабаровский краевой институт развития образования  
 В.И. Тюпа – д. филол.н., проф., Институт филол. и истории РГГУ  
 Н.М. Щедрина – д. филол.н., проф., МГОУ  
 С.Н. Ханбалаева – д. филол.н., преподаватель, МГИМО МИД РФ  
 Н.В. Юдина – д. филол.н., проф., ректор Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве РФ

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью  
«Научные технологии»Адрес редакции и издателя:  
109443, Москва, Волгоградский пр–т, 116–1–10  
Тел/ факс: 8(495) 755–1913  
e–mail: redaktor@nauteh.ru  
http: // www.nauteh–journal.ru  
http: // www.vipstd.ru

Scientific and practical journal



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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.

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

Главный редактор

В.Л. Степанов

Выпускающий редактор

Ю.Б. Миндлин

Верстка

VIP Studio ИНФО ( www.vipstd.ru )

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

Авторы статей

несут полную ответственность за точность  
приведенных сведений, данных и дат.При перепечатке ссылка на журнал  
«Современная наука: актуальные проблемы  
теории и практики» обязательна!

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»

тел./ факс: (495) 973–8296

Подписано в печать 29.05.2017 г.

Формат 84x108 1/16

Печать цифровая

Заказ № 0000

Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## ИСТОРИЯ

- Р.У. Абдрахманов** – Шейх Габдулла ишан Нурмухаметов  
*R. Abdrakhmanov* – Sheikh Gabdulla ishan Nurmukhametov .... 4
- М.Х. Гугова, Е.А. Нальчикова, М.А. Текуева** – Погребение и его место в адыгской традиционной культуре  
*M. Gugova, E. Nalchikova, M. Tekueva* – Burial and its place in the Adygs traditional culture ..... 9
- С.А. Жевалов** – Заготовка и закупка яиц в СССР накануне и в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.  
*S. Zhevalov* – Procurement and purchase of eggs in the USSR on the eve and during the Great Patriotic war of 1941–1945 .14
- А.А. Мамайко** – Общественный призыв как одна из форм привлечения рабочей молодежи на новостройки Западно-Сибирского нефтегазового комплекса (1964–1975 гг.)  
*A. Mamaiko* – Appeal to the public as one of the forms of attracting young workers to the buildings of the West Siberian oil and gas complex (1964–1975 gg.) ..... 19
- М.С. Меньшиков** – Исторический опыт формирования и деятельности российской адвокатской корпорации в 1991 – 2016 гг.: теоретические проблемы изучения  
*M. Menshikov* – Historical experience of formation and activity of the Russian lawyer corporation in 1991 – 2016: theoretical problems of studying ..... 24
- Г.Г. Попов** – "Поле боя – Прибалтика". Ранние планы конфликта с СССР высшего командования вермахта в 1935–1938 гг.  
*G. Popov* – "Battlefield – the Baltic region". Early plans of the high command of the wehrmacht for a conflict with the USSR in 1935–1938 ..... 28
- А.С. Романика** – Борьба революционных народников и армия: от поиска контактов к военно-революционной организации  
*A. Romanika* – The struggle between revolutionary narodniks and the army: from searching for contacts to a military revolutionary organization ..... 35
- С.И. Семакин** – Земледельческо-хозяйственный уклад в немецких колониях России (1764–1917 гг.)  
*S. Semakin* – Agricultural and economic mode in Russia's German colonies (1764–1917) ..... 41
- Л.В. Тарасова** – Сакральные аспекты кодификации права в древней Греции  
*L. Tarasova* – Sacred aspects of law codification in ancient Greece ..... 49

## ПЕДАГОГИКА

- Р.Р. Абзалимов** – Управление качеством образовательной деятельности в условиях деятельностного подхода  
*R. Abzalimov* – Quality management of educational activities in the context of the activity approach ..... 54
- Л.В. Адонина, С.В. Лазарев, В.В. Никитина, С.В. Смирнова, О.С. Фисенко, Н.В. Чернова** – Методика обучения иностранцев фразеологической системе русского языка: лингвокультурологический аспект  
*L. Adonina, S. Lazarev, V. Nikitina, S. Smirnova, O. Fisenko, N. Chernova* – The teaching methods of foreigners with phraseological system of Russian language: lingua-cultural aspect .... 59
- М.А. Гусакова** – Возможности интерактивных методов обучения при формировании субъектности младших подростков  
*M. Gusakova* – The possibility of interactive teaching methods in the formation of subjectivity younger teenagers ..... 66
- Н.Л. Елагина** – Волейбол как комплексное и универсальное средство формирования установки на здоровый образ жизни у подростков  
*N. Yelagina* – Volleyball as a comprehensive and universal means of forming a conviction for a healthy lifestyle among adolescents ..... 69
- А.В. Жилина, С.Н. Байдалинов** – Национальная идентичность студентов из Китая как фактор успешности обучения игре на фортепиано  
*A. Zhilina, S. Baydalinov* – National identity of students from China as a factor of success of learning to play piano ..... 71
- А.А. Каленов** – Проблема педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы  
*A. Kalenov* – The problem of pedagogical support for creating the situation of success for senior pupils in educational environment of school ..... 78
- А.Ю. Камшилова** – Формирование коммуникативных навыков в творческом процессе  
*A. Kamshilova* – The communication skills shaping in the creative process ..... 82
- Е.И. Кибенко, Т.Н. Занина** – Типичные ошибки при освоении гимнастических упражнений с элементами акробатики  
*E. Kibenko, T. Zanina* – Typical mistakes in mastering gymnastic exercises with acrobatic elements ..... 85
- М.В. Кузмичева** – История развития дизайна. Становление одной из крупнейшей школы дизайна – Баухаус  
*M. Kuzmicheva* – History of development of design. Formation of one of the largest school of design – Bauhaus ..... 92

**И.А. Левицкая** – Социокультурный механизм формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов  
*I. Levitskaya* – Social and cultural mechanism of formation professional and personal qualities of future specialists .....96

**Е.П. Масесянц** – Статус дошкольного образовательного учреждения как участника правоотношений по охране прав и законных интересов несовершеннолетних  
*E. Masesyants* – The status of preschool educational institutions as a participant of legal relations for the protection of the rights and legitimate interests of minors .....105

**М.Н. Ребенок** – Теоретические основы межкультурного взаимодействия субъектов в музыкальном образовании  
*M. Rebenok* – Theoretical bases of intercultural interaction of subjects in music education .....111

**Н.А. Тюпенко, С.Н. Белухина** – Пути овладения средствами выражения субъективной модальности в научной речи иностранных студентов  
*N. Tyupenko, S. Beluchina* – The way of mastering the means of expressing subjective modality in scientific speech of foreign students .....115

**И.А. Федоров** – Особенности духовно-нравственного воспитания в дошкольном возрасте  
*I. Fedorov* – Features of spiritually-moral education of preschool children .....121

**Цзи Мин** – Принципы отбора текстового материала для обучения китайских студентов-филологов углубленному чтению  
*Ji Ming* – The principles of selection of the text material to teach Chinese students-philologists in-depth reading .....127

**И.А. Чекин** – Актуальные вопросы информационного сопровождения образования взрослых как фактор социализации личности  
*I. Chekin* – Current issues of information support of adult education as a factor of socialization .....130

## ФИЛОЛОГИЯ

**Бинцзе Сюй** – Особенности фразем как структурных элементов лексико-фразеологического поля "Литература"  
*Xu Bingjie* – Peculiarities of phrasems as structural elements of the lexico-phraseological field "literature" .....137

**М.А. Иванова** – Об образовании четырехбуквенных корней в современных арабских обиходно-разговорных языках  
*M. Ivanova* – On the formation of four-lettered roots in modern Arabic colloquial languages .....141

**Н.П. Кириленко, Е.О. Попова** – Основные тенденции развития российской экономической прессы в 2007 – 2010 гг.  
*N. Kirilenko, E. Popova* – The basic tendencies of development of the Russian economic press in 2007–2010 .....145

**В.В. Кичигина** – Русские как космос (откровение и пророчество как жанр публицистики у Е.Д. Лучезарновой и Ф.М. Достоевского)  
*V. Kichigina* – The Russian people as the space (revelation and prophecy as a genre of journalism in the works from E.D. Luhezarnova and F.M. Dostoevsky) .....148



**Ю.В. Кондакова** – Категория имени в творческой судьбе Гоголя  
*Yu. Kondakova* – Category name in creative destiny of Gogol .....153

**В.В. Куценко** – Кросскультурные особенности оффлайн и онлайн СМИ  
*V. Kutsenko* – Offline & online media's cross-cultural features .....158

**М.В. Милованова, Ю.И. Линькова, А.В. Аржановская** – Поссесивные отношения как лингвокультурная антиномия  
*M. Milovanova, Yu. Linkova, A. Arzhanovskaya* – Possessive relations as linguocultural antinomy .....160

**Ю.В. Смирнова** – Особенности перевода И.Я. Дорониной романа Эрнеста Хемингуэя "По ком звонит колокол" и его значение для современного читателя  
*Yu. Smirnova* – Peculiarities and significance of Irina Doronina's translation of Ernest Hemingway's novel "For whom bell tolls" .....165

**Т.И. Тарелкина** – Реализация семантического потенциала однозначных междометий в тексте  
*N. Tarelkina* – Realization of semantic potential of monosemantic interjections in text .....170

**О.С. Фисенко, Л.М. Гура** – Языковая личность как носитель общечеловеческих и индивидуальных ценностей: семантико-когнитивный подход  
*O. Fisenko, L. Gura* – A language person as carrier of values: semantic-cognitive approach .....175

**С.В. Шустова, Е.А. Платонова, Е.А. Шалгина** – Паремийные трансформанты: к вопросу о расширении границ паремиологического пространства  
*S. Shustova, E. Platonova, E. Shalgina* – Paremiological transformant: to the question of expansion of paremiological space .....180

## ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors .....186

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале .....188

## ШЕЙХ ГАБДУЛЛА ИШАН НУРМУХАМЕТОВ

### SHEIKH GABDULLA ISHAN NURMUKHAMEDOV

*R. Abdrakhmanov*

#### Annotation

The study is based on a little-studied biography of one of the famous theologians of Bashkortostan, a teacher, philosopher, mentor, reformer, poet – sheikh Gabdulla Nurmukhametov. He studied in the madrasah of Seitbatal's father in the village of Mullakai in the Orsk district, and also in the famous Sterlibashev medress of the Tukayevs. Then he was sent to Bukhara, where he studied at the madrasahs Chor-Minor, Kukeldash and Miri-Arab. Here, after the successful surrender of ekamenov, he joined the Hindustan sect "Mujaddid-i Khalidi" of the Sufi order of Naqshbandi.

He as a religious figure, educator – the first in Russia introduced a new method of teaching – Jaddidism. His madrasah at that time was equated with higher educational institutions. It was here that subjects were taught on the basics of geology, mining, construction, folk medicine. Poetic evenings were held. Archival, written sources and data from informants are put into circulation.

**Keywords:** imam, mudarris, hazrat, maktab, madrassah, sheikh, shakird, ishan, sufi order, jaddidism, murid, poetic evenings, ysul-jadid.

#### Аннотация

В основу исследования заложена малоизученная биография одного из знаменитых богословов Башкортостана, педагога, философа, наставника, реформатора, поэта – шейха Габдуллы Нурмухаметова. Он учился в медресе у отца Саитбаттала в ауле Муллакай Орского уезда, а также в знаменитом Стерлибашевском медресе Тукаевых. Потом был направлен в Бухару, где учился в медресе Чор-Минор, Кукельдаш и Мири-Араб. Здесь он после успешной сдачи экзаменов приобрелся к индостанской секте "Муджеддид-и Халиди" суфийского ордена Накшбанди. Он как религиозный деятель, просветитель – первым в России ввел новый метод обучения – джаддидизм. Его медресе в то время приравнялось к высшим учебным заведениям. Именно здесь преподавали предметы по основам геологии, горного дела, строительства, народной медицины. Проводились поэтические вечера. Вводятся в оборот архивные, письменные источники и данные от информаторов.

#### Ключевые слова:

Имам, мударрис, хазрат, мактаб, медресе, шейх, шакирд, ишан, суфийский орден, джаддидизм, мюрид, поэтические вечера, ысул-джадид.

Саиди, Габдулла. Габдулла ибн Саид аль-Булгари аль-Бурзяни аль-Сакмари Муллакайский [настоящее имя – Нурмухаметов Габдулла Саитбатталович] [1. С.372].

По словам сына Габдуллы Саиди – Мухаметанвара Саитова их предки были из башкир-булгар, проживающих на территории Мензелинского уезда Уфимской губернии, где река Агидель (Белая –Авт.) впадает в реку Кама [3].

Дед Габдуллы Саиди – Нурмухамет ибн Губайдулла аль-Мензелеви учился у имам-мударриса Тимербека ибн Вильдан в ауле Куганак-Баш Стерлитамакского уезда [8.С. 62].

Реки Уршак и Куганак берут начало недалеко от реки Дема. Сын Габдуллы Мухаметанвар говорит: "Отец Саита (Саитбаттала – Авт.) Нурмухаммет, учился на Деме (имеется ввиду аул Куганак-Баш – Авт.) и женился там же" [9]. Отцу Габдуллы – Саитбатталу исполнилось 18 лет

когда семья Нурмухамета бин Губайдуллы переехала жить в аул Муллакай 5-го башкирского кантона 2-ой Бурзянской волости Верхне-Уральского уезда Оренбургской губернии.



Нурмухаметов Габдулла Саитбатталович



После смерти имама мечети аула Муллакай Ишмухамета Байназарова, в 1818 году имамом назначается Нурмухамет ибн Губайдулла аль-Мензелеви [2, с. 10]. Нурмухамет – хазрат (благословенный – Авт.) здесь при мечети открывает мектеб (школу – Авт.) и начинает обучать детей по основам религии Ислам. Учится здесь и его сын – Саитбаттал.

Вскоре Нурмухамет ибн Губайдулла отправляет Саитбаттала учиться в медресе знаменитого педагога Нигматуллы Тукаева в ауле Стерлибаш Стерлитамакского уезда Уфимской губернии [6, с. 3].

"Нигматулла хазрат жил широко, учеников было много, друзей бесчисленное количество, уважение великое, сам скромный, благочестивый, известен своей воздержанностью и благочестием, при нём в ауле Стерлибаш существовал поистине "Дом знаний". Большинство уроков было по "Тафсир"у (Комментариям по Корану. – Авт.), "Хадис"у (Изречениям пророка Мухаммеда. – Авт.), "Этике". Кроме того, стремление его детей к распространению в народе знаний и хорошего воспитания, оставленные им произведения забудутся не скоро. Об этом человеке почтенный Марджани сказал: "Был образован и побожен, очень уважаем, его духовное развитие совершенное, созываемые им меджлисы почитал за честь посетить каждый достойный учёный. Был самым крупным из шейхов и уважаемым из имамов своего времени, все были о нём хорошего мнения и хвалили в речах, был преданным последователем Абуннасыра Габдуннасыра аль-Курсауи, своим шакирдам давал уроки по его книгам и распространял его учение" [4, ч. 9 № 226, с. 78].

Здесь Саит-хазрат показывает незаурядные способности в учебе и вскоре назначается хальфой (учителем-наставником – Авт.).

Упомянутый хальфа в Стерлибаше женится на дочери башкира Туйгуна – Шамсиджихан. У них в 1836 году родился сын, которого называли Габдуллой [6, с. 3]. Имя Габдулла пришла нам – мусульманам, от арабов с принятием Ислама и в переводе означает – Раб Аллаха [2, с. 26].

На надмогильном камне Шейха Габдуллы Саиди на кладбище аула Муллакай, руками знаменитого шейха Зайнуллы Расулева было написано: "В могиле, освященном Аллахом, домелла (высокообразованный – Авт.) Габдулла ибн Саид аль-Булгари аль-Бурзяни аль-Сакмари ишан хазрат. Славная жизнь которого появилась 3-го дня 5-го месяца (то есть 3 мая. – Авт.) 1836 года в Стерлибаше" [2, с. 167].

Саит-хальфа после смерти родителей с семьей возвращается в Муллакай, построил медресе и продолжил дело начатое его отцом. Сыну Габдулле едва исполнилось 11 лет, когда один за другим умерли его родители [6, с. 3].

"Саит бин Нурмухамет был имамом (совершающим намаз-молитву во главе общины мусульман – Авт.) и мударрисом (заведующим медресе – Авт.) в ауле Муллакай Орского уезда, скончался в 1264/1848 году (по мусульманской / христианской эре – Авт.) в 48 летнем возрасте. Оставил после себя сына Габдуллу. Его наставником по учебе, суфизму и шейхом был Нигматулла ибн Биктимер ас-Стерли. Говорят, что был человеком благочестивым, богобоязненным, всю жизнь посвятил преподаванию" [4, ч. 10, № 263, с. 177].

Зауряд-хорунжий Кутлуахмет Муллакаев в 1829 году женится на дочери Нурмухамет-хазрата – Алмабике. Семья эта росла, и у Кутлуахмета были трое жён и много детей. Несмотря на это, они приютили Габдуллу [2, с.28].

Полуголодный, обросший, одичалый, грязный мальчик – мой будущий отец, был пойман братом покойной матери Афлятуном Туйгуновым, приехавшим за Габдуллой из Стерлибаша в Муллакай по наказу отца-старика Туйгуна [7]. Афлятун увёз Габдуллу в Стерлибаш и отдал учиться в медресе братьев Хариса и Харрасса Тукаевых [6, с. 4].

Здесь он учится в течение 12 лет. Будучи шакирдом (учащимся медресе – Авт.), он пишет две книги – учебники:

“*ین زانفتلہا دیق وحو دل س*”

то есть "Ступени убеждений ат-Гафтазани" и

“*حیضوت*”

– "Объяснение". Которых он прочел знаменитому слепому суфийскому поэту хазрату Шамсутдину Заки [6, с. 4].

Учителями Габдуллы в медресе "Харис ва Харрас" были: Харис ибн Нигматулла ибн Биктимир аль-Эстерли Тукаев, Харрас ибн Нигматулла ибн Биктимир аль-Эстерли Тукаев, Шамсутдин ибн Ярмухаммет ибн Губайдулла, Гали Сокорой Кииков и др.

Харис Тукаев учился у отца – шейха Нигматуллы ибн Биктимира, в Бухаре – у Хасана ибн Халя и у др. Воспитывался в Бухаре при Губайдулле ибн Ниязкули ат-Туркмани, получил разрешение. Вернувшись, стал шейхом. Мюридов у него были много, вокруг него собирались великие умы и ученые своего времени.

За 10 лет до своей кончины совершил хадж (полочничество в Мекку – Авт.). Был аскетом, человеком богобоязненным, умелым педагогом, хорошо информированным о современных событиях. Считал, что российским мусульманам обязательно надо знать государственный язык. Имам и мударрис Стерлибашевского медресе скончался 20 шагбане (ноябре) 1287 (1870) года. Могила в том же ауле [7, ч. 15, № 431, с. 505].

Шейх Харрас ибн Нигматулла Тукаев, был имамом и мударрисом.

Учился у отца – шейха Нигматуллы Биктимирова Тукаева. Учителями в Бухаре были: Хасан ибн Халь, Габдулмукмин ибн Узбек, Фазыл ибн Гашур аль-Гиждуани и др.

Преподавал, получив разрешение в тарикате (суфизме – Авт.). Как и у брата-шейха Хариса, мюридов-последователей у него было много. Жизнь в достатке, учеников было много [7, ч. 15, № 443, с. 533].

Шамсутдин ибн Ярмухамет, появился на свет в ауле Ишмет Оренбургского уезда. В младенчестве стал слепым. Река у родного аула называлась Зак, поэтому известен как Шамсутдин-Суфи Заки.

Ученики: Загретдин ибн Мухамметгали ибн Баим, Акмулла, Габдулла Саиди, Махмутъяр ибн Аллабирды Нургалин и др.

Учителями были: Кутлугильды-хазрат, Габдрахман-хазрат, Мухамметкарим ибн Мухамметрахим-хазрат. Вернувшись в родной аул, открыл медресе, собрал учеников, преподавал. Потом переселился шейху Харису Тукаеву в аул Стерлибаш. Здесь он также преподавал.

Скончался в 1865 году в 40-летнем возрасте по пути в хадж в городе Таганрог [7, ч. 13, №399, с.414].

Шамсутдин Заки устраивал поэтические вечера. Эти вечера посещали Габдулла Саиди, Акмулла, Гали Сокорой и др. Здесь раскрывается поэтический талант Мифтахитдина Акмуллы, Габдуллы Саиди и др. Проидут годы, и по примеру своего учителя шейх Габдулла Саиди в связи с приездом Акмуллы, также устраивал поэтические вечера. Здесь каждый поэт, сэсэн-импровизатор старался озвучить присутствующих своими стихами, услышать критику, найти поддержку [2, с. 32–33].

Гали ибн Габдессалих ибн Габдул ибн Шариф был имамом в ауле Иске-Сокор Бирского уезда. Учителя: его отец Габдессалих, Габденнасыр ибн Габдрахим ат-Тайсуйгани, шейх Мухамметмазгар ибн Ахметсаид аль-Хинди аль-Ханафи. В 1848 году окончил медресе аула Тайсуйганово, а в 1849 году поступает учиться в знаменитое Старлибашевское медресе. Он по рекомендации шейха Хариса тут же принимается за преподавательскую деятельность.

Наконец, поэт в 1852 году возвращается в родной аул и до конца своей жизни живет там. За свою жизнь четыре раза в 1872, 1879, 1880, 1886 гг. совершил хадж. Получив разрешение от шейха Мединского Мухамметмазгара аль-Ханафи, в конце жизни занимался воспитанием мюрида-преемника.

Скончался в 1307 (1889) году 2 джумадил-ауаль (10 декабря) в возрасте 63 года [2, с. 40–43].

Здесь в ауле Стерлибаш 50-ых годах XIX века в течение нескольких месяцев берет уроки арабской грамматики у некоего Хасанитдина ибн Шамситдина будущий шейх и ишан Зайнулла ибн Хабибулла ар-Расули. Он знакомится с будущим шейхом Габдуллой Саиди Нурмухаметовым. И завязавшаяся между ними дружба продлится до конца их жизни [2, с. 30].

Окончив медресе в 1859 году Габдулла возвращается в Муллакай.

Но вскоре по просьбе влиятельных людей 2-ой Бурзянской волости и рекомендации шейха Хариса Тукаева, Габдулла едет учиться в Бухару.

Здесь он не только углубил свои познания в учении и практике тариката Накшбандия, но и специализировался в области строительства, горного дела, народной медицины обучаясь в стенах таких медресе как: Чор-Минор, Кукельдаш и Мири-Араб. Здесь он иногда сам преподавал. Чтобы прокормиться, он работал грузчиком на базах, на караванных путях [4].

Земляки его так-же не забывали ... Его Превосходительство, начальник 2-го кантона Таналык-Бурзянской волости Орского уезда Хаби Канчурин из деревни Баймурза и ахунд из аула Идрис 2-ой Бурзянской волости Махмут Давлеткиреев, а также Его Превосходительство Волостной старшина из аула Назар Медетгали Матинов от себя и от башкирских ахундов собирали и отправляли достойному почтения Габдулле денежную помощь во время учёбы в Бухаре и на денежные расходы при возвращении домой [6, с. 4].

В Чор-Миноре ("Четыре минарета" – Авт.) учится у шейха Губайдуллы ибн Ниязкул ат-Туркмани – сына Ниязкули ат-Туркмани ибн Балта-Мухаммат ас-Суфи аль-Халаджи аль-Хурасани, который был одним из видных учёных и суфийских наставников братства Накшбандия-муджадидия, а также у Бухарского шейха Мудджама (Мухаммет Джумги) ат-Туркмани [2, с.49].

Габдулла Саиди здесь совершил обряд вступления в суфийское братство шейха Мухаммеда Бахаутдин шаха Накшбанди под руководством наставника шейха Мудджама (Мухаммат Джумги) из туркмен. Он провёл с ним в затворничестве 40 дней, читал молитвы с соблюдением поста. После испытаний, шейх Мудджама ему вручил диплом с присвоением звания шейха-наставника и ишана суфийского братства [6, с. 6].

В медресе Кукельдаш, кроме теологических дисциплин обучали строительному делу и изготовлению красок [4].

Знаменитые учителя медресе: шейх Нияз ибн Биниамин аль-Балхи; шейх Салих ибн Надир аль-Худжанди; шейх Гаиса ибн Рахматулла аль-Хоканди; шейх Хасан ибн Халь аль-Бухари и др. [2, с.55–56].

Тяга к знаниям привела Габдуллу к старинному и богатому библиотечным фондом медресе Мири-Араб, до словно-" Князь арабов". Говорили, что книжный фонд в Мири-Араб занимала третье место в мире после Исламских библиотек Каталонии и Каира [2, с.57–61].

Учился у достойного почтения Бухарского шейха домеллы (образованный преподаватель-Авт.) Гисаметдина аль-Бухари аль-Муфти аль-Гаскара [6, с. 4].

Упомянутые учебные заведения в основном проповедовали суфизм.

В 1870 году Габдулла возвращается в Муллакай.

В 1871 году женится на дочери имама Кутлузамана Байбулова – Маймуне из аула Исянбет 2-ой Бурзянской волости [6, с.4].

Рассмотрев заявление Габдуллы Саиди на имя Великого Государя Императора Александра Николаевича Самодержца Всероссийского с просьбой допуска к экзаменам на должность муллы Муллакайской Соборной мечети и другие выше приведённые документы, МВД Оренбургского губернского правления извещает ОМДС о том, что Указом № 2494 от 5 августа 1872 г. башкир аула Муллакай Габдулла Саитбатталов утверждён в означенной должности [2, с. 89].

В 1875 году Габдулла Саиди женится на дочери имам-хатыба Соборной мечети аула Идрисово, ахунда Махмуда Давлеткиреева – Райхан, которая впоследствии преподавала в женской группе медресе.

Ему посчастливилось два раза совершить поломничество-хадж, посетить Дом Аллаха – Кагбатуллу в Мекке и могилу Пророка, да благословит его Аллах и приветствует, – в Медине.

Первое путешествие состоялось в 1881 году. Под его руководством были четверо поломников [6, с. 5–6].

Во время хаджа шейх Габдулла ишан второй раз совершает обряд вступления в суфийское братство под руководством шейха Мухаммет Мазхара ибн Ахмет Саида аль-Хинди аль-Ханафи, автора книги о суфизме под названием "Макамат ас-Сагдия". Автор дарит Габдулле ишану свою книгу и вручает диплом с присвоением звания шейха-наставника. Этим самым он получил разрешение на руководство над мюридами-последователями и назначать своих преемников [2, с.104].

Учителем по суфизму был имам-хатыб аула Галиакбар 3-ей Бурзянской волости Адигам ибн Гумар хазрат [6, с. 6].

В 1890 году в ауле Темясово Габдулла-ишан женится на дочери доктора Бикарслана Субхангулова по имени Зулейха [6, с. 5].

Второе поломничество Габдулла Саиди совершил в 1899 году. Здесь он также был руководителем четырёх поломников.

Со дня возвращения домой в 1870 году, он неустанно занимался преподавательской деятельностью. Давал уроки по основам геологии, горного дела, строительства, химии, народной медицине и др., писал стихи на арабском и персидском языках [1. С. 372]. По тем временам Муллакайское медресе приравнивалась к Высшим учебным заведениям. Иные годы количество студентов доходило до 400 человек. За 44 года преподавательской деятельности он подготовил множество имамов, муэдзинов, мудarrisов и ахундов [6, с. 6].

Уважаемый шейх где бы ни был, старался собирать книги. Кроме учебников в библиотеке медресе была научная литература и научные труды написанные его же руками. Это была самая богатая библиотека [5].

Из учебников: по "Тафсиру"-Комментарии к Корану; по "Хадису"- Дела и изречения Посланника Аллаха; по "Ахляку"-Нравственные качества и мораль; Коран; Фан таджвид-Наука по чтению Корана; "Передача животных", "Удивительные из созданий", "Граница объяснения", "Фикха"-Мусульманское право; "Ысул"-Методика; "Наху"- Синтаксис грамматики арабского языка.

В библиотеке шейха Габдуллы имеются учебники и более 20-ти научных трудов сохранившихся в рукописях и в печатных изданиях.

Из них:

1.  $\text{من دل اع و ىض اول اع حول عل دل س}$

– "Стремление к знаниям Кадыя и Минны".  
Рукопись, 1285/1868 год;

2.  $\text{ن ىبم ىول وم}$

– "Ученый отделяющий правду от лжи".  
Печатное издание;

3.  $\text{د ىس دل اع اع ه ىس دل س}$

– "Книга Мирсаида и Шамсии",  
рукопись. Книга по "Логике", обучающая ораторскому искусству, искусству мышления;

4.  $\text{ه ىس دل س رب}$

– "Книга Шамсии" по логике. Печатное издание;

5. **نور العا ت ك ك**  
– "Таинства глаза";
6. **ت ك ك ر ب خ ي ش ن د ن و خ ا ع م د ي ك ك ل ا د ب**  
– Книга "Ахунда Шейха и Габдулхакима  
"Одна мудрость";
7. **ل ا ل ح ا ل م ر ب م د ي ق ل ا ع م د ي د ج ف ي ر ش ن ي و ل و م**  
– "Старое и новое издание книги муллы Джаляля  
"Мавляуи–Шариф", рукопись 1286 года по хиджре  
(1869 года по милади) и др. [6, с.9].

По Указу утверждены в должностях: из аула Идрис той же 2–ой Бурзянской волости – ахунд Фазлулла сын ахунда Махмуда Давлеткиреева, после его смерти – Хабибулла Гисматуллин; из аула Темяс – имам–хатыб 2–го прихода Гибадулла Габдулвалиев, 2–ой имам Габдулкаюм Мухамметасгаров; из аула Хасан 1–ой Бурзянской волости – ахунд Габдулла Сафаргалиевич Бишев; из 1–ой мечети г. Уфы сын муэдзина Хайритдина Субхангулова – муэдзин Аюб Субхангулов; из казахов – имам–хатыб Рыс–мухаммед Мухамметович Джантуаров и др., [6, с.9–10].

Выдающиеся ученики Габдуллы : золотопромышленники М.–Шакир М.–Садыкович и его брат М.Закир (поэт Дардманд) Рамиевы; депутат Государственной Думы первого созыва от Оренбургской губернии Ш. М. Матинов; вундеркинд медресе, который в 10 лет выучил наизусть Коран – У. А. Ягафаров; автор книги "Дамелла Габдулла хазрат Сайтбатталов сын Муллакайский", имам и мударрис Р. Н. Магадиев; имам и мударрис, унтер–офицер А. Д. Хусаинов; народный целитель – М. А. Сайтов; сзэсны импровизаторы Ш. Тамъяни и Ф. Тамъяни; член Оренбургского отделения Российского Императорского Географического Общества, знаток персидской литературы Ш. Каскынбаев и др., [2, с. 130–150].

Парализованный великий шейх скончался 1 сентября 1914 года.

Шейх Габдулла Саиди был целителем душевных недугов и врачевателем телесных болезней. Он добился признательности людей и привлёк их сердца к себе благодаря явлению своих кираматов–чудес с помощью Аллаха Всевышнего, который дарует кирамат тому, кого Он любит и кому из своих рабов Он пожелает [5].

Выводы. Благодаря шейху Габдулле Саиди, медресе первым в России в 1870 году начал обучение по новому методу – по ысулу джадид.

Муллакайское медресе – первое учебное заведение в России, которое подготавливало специалистов–горняков, геологов, инженеров–строителей и медицинских сестёр.

Габдулла Саиди обучал студентов по учебникам написанным в стихотворной форме. Он считал, что так, предметы лучше усваиваются.

Габдулла Саиди был не только реформатором, но и общественным деятелем, авторитетным богословом, умело считающим религию с наукой и искусством. В его медресе устраивались поэтические вечера.

Его общественная деятельность, которая ярко выражена в защите интересов башкирского народа, неоднократно приводила к конфронтации между ним и местными, а также губернскими органами власти.

Бывшие ученики – это целая плеяда национально мыслящих людей шейха Саиди, в годы революции и Гражданской войны на территории бывшей Российской империи, первыми способствовали созданию в короткий срок Башкирской Советской Автономной Республики и почти чистой национальной армии из национальных кадров.

Медресе шейха Габдуллы Саиди ишана – кузница башкирской, татарской и казахской интеллигенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Башкирская энциклопедия. Т. 5. П – Советы / гл. Ред. М.А.Ильгамов. – Уфа: Башк. Энцикл., 2009. – 576 с.: ил., карты.
2. Габдрахман Г. Шейх Габдулла ишан Муллакайский. – Уфа: РИУ ЦДУМ РФ, 2012. – 255 с.
3. Информатор К.А. Аралбаев, 1941 г. р., г. Уфа.
4. Информатор М. Г. Сайтов, 1886 г.р., из аула Муллакай Баймакского района. Башкортостан.
5. Информатор У.А. Ягафаров, 1907 г. р., село Старосубхангулово Бурзянского района. Башкортостан.
6. Магадиев Р.Н. Дамулла Габдулла хазрат Сайтбаттал улы – Муллакай, на чигат. языке. – Оренбург: Издательство "Вақыт", 1916. – С. 12.
7. Фахретдинов Р. Асар. Т. 2, ч.: 9, 10, 11, 13, 15. – Оренбург: 1905. – С.560.
8. Фахретдинов Р. Асар. Рукопись из фонда РФ АН РБ. Т.3. С. 62.
9. Шарипова З. Я., Статья "Живая история", газета Советская Башкирия, на башк. языке от 6 января 1995 года.

## ПОГРЕБЕНИЕ И ЕГО МЕСТО В АДЫГСКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ\*

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта "Этнография смерти: этнокультурные взаимовлияния в повседневной практике полиэтничного населения Северного Кавказа", проект № 17-01-00147а..

### BURIAL AND ITS PLACE IN THE ADYGS TRADITIONAL CULTURE

*M. Gugova  
E. Nalchikova  
M. Tekueva*

#### Annotation

The purpose of the article is to determine the traditional view of the burial place, the signs of the worship on the deceased, in general the attitude towards the death of one of the nations of the Caucasus – Adygs (Circassians). The ethnological review of the death place allows us to supplement the general picture of the traditional daily life of the Adygs throughout the long historical period. Classification of burial sites for Adygs is determined by such factors as the terrain, class and clan of the deceased, the nature of death.

**Keywords:** Circassians, Northern Caucasus, death, cemetery, burial-ritual rites, traditions, methods of burial.

*Гугова Марина Хабасовна  
К.и.н., с.н.с., доцент,  
Институт Гуманитарных исследований  
КБНЦ РАН, г.Нальчик  
Нальчикова Елена Аниуаровна  
К.и.н., доцент, Кабардино–Балкарский  
государственный университет  
им. Х.М. Бербекова, г.Нальчик  
Текуева Мадина Анатольевна  
Д.и.н., профессор,  
Кабардино–Балкарский  
государственный университет  
им. Х.М. Бербекова, г.Нальчик*

#### Аннотация

Цель статьи состоит в определении традиционного взгляда на место погребения, знаков почитания умерших, в целом на отношение к смерти одного из народов Кавказа – адыгов (черкесов). Этнологический обзор топоса смерти позволяет дополнить общую картину традиционной повседневности адыгов на протяжении длительного исторического периода. Классификация мест захоронения у адыгов определяется такими факторами как рельеф местности, сословная и родовая принадлежность покойного, характер смерти.

#### Ключевые слова:

Адыги, Северный Кавказ, смерть, кладбище, погребально–поминальная обрядность, традиции, способы захоронения.

Смерть, кладбище, погребально–поминальная обрядность – начало начал в исторической науке: изучение древности и средневековья невозможно без изучения могильников и погребального инвентаря, архаичных представлений народов о загробном мире, а позже – философского осмысления темы смерти, Талантоса, смысла жизни. В кавказоведении эти проблемы достаточно широко освещены в контексте археологических изысканий (труды В.П. Левашовой [17], А.Ж. Кафоева [12], А.Х. Нагоева [23], Е.П. Алексеевой [1], Е.И. Крупнова [15] и др.), но их результаты сдержанно используются этнологами для реконструкции повседневной жизни и традиционного уклада жизни горцев Северного Кавказа. Авторы настоящей статьи задаются вопросом о значении смерти, обозначении ее в пространстве материального мира, кладбище как месте захоронения и

памяти об ушедших, "знаке Родины". Некоторые аспекты этой проблемы получили освещение в наших научных публикациях в последние десять лет: диссертации, статьи, докладах на конференциях [5;25;6;24;8;7]. Задача предпринятого обзора состоит в определении традиционного взгляда на место погребения, знаков почитания умерших, в целом на отношение к смерти одного из народов Кавказа – адыгов (черкесах). Источниками для этнографического анализа послужили не только археологические материалы, но и литературные свидетельства иностранных авторов об адыгах (взгляд извне), аутентичные источники – труды просветителей и фольклорные произведения (взгляд изнутри).

Принципы выбора территории, подходящей для погребения близких, родных, и в конечном итоге – места предполагаемого захоронения тех, кто еще жив, различ-

ны и определяются культурной традицией этноса (хотя у адыгов считалось, что "живому человеку могилу не копают" – "цыфыр мылэу бэн фатырэп").

Обязательным условием при организации "топоса смерти" считалось его обзорность. В "Воспоминаниях кавказского офицера" Ф.Торнау замечает, что черкесское кладбище всегда находилось "на видном месте..." [30, с.35]. Этот факт подтверждает и В.А. Потто: "На открытых, далеко отовсюду видных местах, чаще всего при устьях ущелий, хоронили черкесы отошедших в мир иной..." [29, с.320]. Другим условием была близость данного культового сооружения к населенному пункту. "Их (черкесов) могилы располагаются на более или менее значительных возвышенностях близ селений" [28, с.222]: кладбище служит напоминанием о бренности человеческого существования и необходимости праведной жизни. С другой стороны, расположение кладбища за границей поселения делало его репрезентацией другого мира [14, с. 210].

*Выбор места при организации "топоса смерти" у адыгов напрямую зависел от рельефа местности. По топографическому признаку кладбища в Кабарде, Черкесии, Шапсугии, Адыгее можно классифицировать следующим образом:*

- ◆ **степные** – абсолютно гладкие, просматриваемые со всех сторон, монотонный рельеф которых нарушался рядами угрюмых, столь же монотонных стел. Еще в начале XIX в. де Мариньи описывал подобное кладбище: "...мы обнаружили поле, где находилось кладбище, на удалении друг от друга виднелись могилы, в изголовьях которых, по турецкому обычаю были положены камни..." [22, с.301];

- ◆ **лесостепные** – надмогильные памятники их располагались вокруг деревьев, образуя сложную пространственную композицию. К. Главани в первой половине XVIII в. писал, что черкесы "в... лесу хоронят мертвых" [4, с.163];

- ◆ **предгорные** – расположенные на склонах гор над селением, памятники которых кажутся карабкающимися в горы.

По количеству захоронений на одном кладбище у адыгов ограничений не было. Судя по источникам XIX в. некоторые кладбища состояли "лишь из нескольких могил" [9, с.159], но чем многочисленнее и старше аул, тем больше кладбище: "Нередко побеги молодого леса скрывают за собой целые сотни древних могил" [29, с.320].

По сравнению с европейской традицией кладбища у адыгов кажутся запущенными. Адыгское кладбище не имело четкой планировки и редко огораживалось, родовой характер адыгских поселений предполагает и родовые кладбища, не требовавшие стремления внутри них к компактному расположению семейных могил. Только после возникновения многофамильных поселений начи-

нает практиковаться обычай захоронения людей в родовых земельных отводах на территории кладбищ. Причем захоронение производилось справа налево – по старшинству и по нисходящей линии. В необходимых случаях оставляли место для здравствующих старцев.

Адыгское кладбище из-за своей неогороженности выглядело как доступное место, хотя на самом деле оно было табуированным пространством, куда вход разрешался дозированно и порционно. "Известно, что абадзехи не очень жалуют посещать кладбища в ночное время" – замечает автор "Воспоминаний кавказского офицера" [30, с.38]. Посещать кладбище предписывалось по памятным дням и обязательно в светлое время суток. Нельзя тревожить мертвых – это главный запрет, на охрану которого направлена вся культура похорон и кладбищ. Но самое заметное табу связано с запретом посещения кладбища для женщин: "Только мужчины сопровождают труп" [16, с.133]. Это вызвано исламской традицией, начавшей широко распространяться лишь в XIX в. До этого времени доступ на кладбище для женщин, по-видимому, был свободным, потому что источники начала XIX в. констатируют, что "вдова не пропускает ни одного дня, чтобы не посетить могилу..." [14, с.72], что "мать убитого собрала на кладбище женщин, чтобы вместе попричитать над могилой" [19, с.568]. Но уже в середине XIX в. вдовий плач на могиле, как в кабардинской песне о Бухуре Хасане мог вызывать неодобрение или даже осуждение: "Жылэр кызызгегуэрэ, уэ уи хьэдэ тэкур мащэ бжьэпэми цафэзгъеижа мыгъуи!" [26, с. 146–147] ("Под ропот всего села твое тело бедное у края могилы я оплакала, о горе").

Вне традиционных кладбищ часто встречаются одиночные захоронения – типичное явление для истории адыгов. Обычно они обозначали особенное положение покойных: это могло быть знаком их высокого социального статуса или, наоборот – признаком маргинализации личности. "По наружному этикету, умершие князья не хоронятся на общественных кладбищах. Уединенные могилы их всегда находятся на более выгодных местах, причем устраиваются прочные памятники" – описывал Н.Ф. Грабовский во второй половине XIX века.

Обязательным признаком захоронения знаменитых воинов и представителей знати (что чаще встречается в одном лице) служил высокий курган. У адыгов курганы могли быть безымянными, или носить имя собственное, как, например, Курган Боры Могучего близ с. Заюково или Курган Андемиркана близ с. Аушигер. В кабардинской песне о Куркужинской битве "в дозор посланный всадник на Шагум-кургане засыпает" [26, с.209]. С курганами часто связывались пояснительные предания. Вообще, в традиционном этническом восприятии "бугор означает место погребения" [20, с. 72], "и чем важнее был умерший, тем выше и больше насыпается этот холм..." [10, с.52]. Эти наблюдения XV и XVII веков подтверждаются и в XIX веке К. Кохом, который отмечает, что адыги по-прежнему "приносят большое количество

земли, чтобы сделать могильный холм как можно выше" [14, с.72], и Т. де Мариньи: маленькие курганы "встречаются в разных уголках долины... Черкесы считают, что это могилы какой-то великой нации, проживавшей до них в этих краях" [22, с.312].

Адыги возводили "кхъэсей" – надмогильный холм горою, который поярусно обладался камнями. Аутентичный автор начала XIX в. Хан-Гирей пишет о месте захоронения своих родителей буквально следующее: "Равнина, среди которой находится курган, на котором возвышается гробница (из белого камня) Султана Мгамет-Гирея и его жены, отца и матери сочинителя этих записок. На большой дороге, мимо кургана проложенной стоит и каменный памятник покоящихся в сей гробнице" [32, с.77–78].

Отсутствие зримых следов захоронения служило своего рода наказанием отрицательного героя, как в сказании о братьях Ешанокых, когда старший брат Уозырмес своего врага Куйцукова, ни за что погубившего малолетнего Уозырмега, "вместе с лошастью зарыл в пещере, сровняв могилу с землею", чтобы не осталось никакого следа на месте, "где погиб бесславно богатырь племени Кяхе" [31, с.190]. Но чаще погибшему сопернику оказывались должные знаки уважения. Легендарный герой Андемиркан убивает в поединке князя Кайтуко и погребает его, как и полагается по обычаю, вместе с конем в кургане у владения Мысостей. Этот же герой аналогичным образом поступает и с другим своим противником, княжеским сыном Жанхотовым, захоронив его сидящим на коне. Сообщая приметы захоронения, Андемиркан указывает: "Ты увидишь курган, на котором не растет трава" [11, с.299], потому что на месте захоронения отрицательных героев, по народным представлениям, трава не росла. Воздвигнутый Адиох на могиле мужа "могильный курган был черен, ни одной травинки не возшло на нем", потому что тот, "кто лежит под этим курганом, любил, видно, только себя, не любил жизни, цветущей вокруг него, потому-то ни одна травинка не возшла на его кургане" [27, с.131]. На месте захоронения самого Андемиркана также был возведен "именной" курган. К "именным" курганам относится цепь курганных закладов, которая начинается в районе Пятигорья и заканчивается у села Урвань (Мисостей).

Одно из последних упоминаний о соблюдении обычая отдельных погребений знати в Кабарде встречается в русской исторической хронике. В 1746г. верховный князь Кабарды Асланбек Кайтукин, будучи в поле, упал с лошади и умер. Его похоронили на месте гибели и насыпали большой курган. "Пщы щехуэх и мацэц" – "Где князь упал, там его и могила" [21, с.251].

У адыгов существовал древний обычай в честь князей и прославленных воинов, погибших на чужбине, ставить на родине памятные стелы (кенотафы). До сих пор мы, как и современники этих событий, выделяли частный, семейный аспект культа мертвых. Однако этот культ изначально имел и другой аспект: мемориальный, наци-

ональный, патриотический [2, с.445]. У адыгов и балкарцев обычай устанавливать кенотафы на видных местах (возвышенностях, перекрестках дорог) сохранился и до сегодняшнего дня.

Совершенно особые погребения предназначались для погибших от удара молнии. Еще в первой половине XV в. Иоганн Шильтбергер писал: "У них (черкесов) есть обычай класть убитых молнией в гроб, который потом вешают на высокое дерево" [34, с.39–40]. Это было знаком избранности покойного, место его гибели становилось объектом поклонения.

Третья категория могил, выносившихся за ограду кладбища – захоронения самоубийц и изгоев общества. Их хоронили в ничем не примечательных местах, а преступников – на месте казни. Н.Дубровин, цитируя народную легенду, отметил, что после казни обвиненной в супружеской неверности "посланные подняли труп и принесли его опять на гору, чтобы предать земле на месте казни" [9, с.149].

Общие могилы у адыгов – редкость, в отличие от средневековой Европы, где, по крайней мере, с XV до конца XVIII вв. они были обычным способом погребения бедняков и вообще простонародья. Только в начале XIX в. в Европе восторжествует идея о необходимости устройства каждому покойнику отдельной могилы [2, с.82]. У адыгов же издревле представители всех социальных, возрастных и гендерных страт, включая рабов, детей и женщин, имели право на персональную могилу. Исключением из этого правила можно считать общие захоронения в случае массовой гибели людей, будь то эпидемия или крупное сражение, "например, истребление целых племен и аулов войною или заразительными болезнями..." [9, с.123]. Массовые эпидемии сопровождались появлением либо общих могил, которые обозначались флагом черного цвета, сигналом опасности, либо отдельных кладбищ. Например, описывая эпидемию холеры 1892г. в Нальчикском округе, В.А.Гордоновский писал, что умерших хоронили на отдельных кладбищах. В силу религиозных воззрений приходилось допускать у мусульман обмывание тела умершего под надзором фельдшера или санитаря, простыней, смоченной сулемой. В годы Кавказской войны в некоторых ситуациях тоже возникали общие погребения: "В плен было взято только 139 душ, все остальное население погибло или в бою, или в пламени. Линейцы собрали и похоронили 570 трупов". Потто описывает также два кургана в долине Адагума, в меньшем лежат герой Бзиюкской битвы "Калабат, похороненный вместе со своими сподвижниками", а в большем – "800 шапсугов и абадзехов" [29, с.550]. Данные источников о массовой гибели населения от голода и других причин на заключительном этапе Кавказской войны так же позволяют говорить о возможных массовых захоронениях того периода.

Исследователи традиционной культуры адыгов отмечали их почтительное отношение к кладбищам и могилам, сакральный характер которых подтверждается

многочисленными примерами. Известно, что возле них могли проводиться народные собрания, например, в 1767 г. на Чегеме у "кладбища владельца Бекмурзы" состоялось "полное собрание" – Хаса. "Не в пышных чертогах, а под открытым небом, на местах освященных как-нибудь важным событием или прахом знаменитого праотца, собирались черкесы на совещание" [9, с.220].

У черкесов было принято также возле древних курганов назначать встречи для поединков и делить добычу и трофеи. Эта древняя традиция отмечается во многих нартских сказаниях: "Кончится год и наступит вечер – Там, на кургане, будет свиданье тех, кто в скитанье остался жив" [27, с.262]. У курганов устраивались скачки во время годовых поминок по знатному покойнику, а победившую лошадь "водят у кургана". С вершины кургана на все происходящее смотрят "старшина с дочерью" [33, с.67].

Заметим, что не всякая могила, а могила павшего предводителя, становилась объектом всеобщего поклонения. "Черкесы питают суеверное благоговение к могилам своих усопших князей, к какому бы политическому лагерю они не принадлежали" [29, с.320]. Это отношение к могилам выдающихся своих представителей адыги сумели внушить и своим соседям: В Абхазии и теперь есть место, носящее название Иналовой могилы. Народ ревностно оберегает ее спокойствие: там не пасется скот, туда не заходит охотник; выстрел, нарушающий тишину священной могилы, давним обычаем введен в преступление.

Могильная земля могла стать священным символом нерушимой клятвы: "Взявши с сырой могилы горсть земли, он [кабардинский князь Магомет Атажукин] сказал торжественно: "Если я не отомщу убийце Куалова, то нет у меня чести, и я не дворянин". Клятвы, приносимые в подобных местах, считались нерушимыми. Черкес, произнесший следующие слова: "Клянусь прахом моего отца – тайна, на его могиле вверенная, войдет со мною в гроб" [31, с.72], никогда не посмеет их нарушить. Никогда не покинет он родных мест, не оплавав "могилу родителей" [33, с.91]. Могильная земля считалась священной и могла использоваться "для излечения некоторых видов лихорадки", для чего "больного отправляют спать в течение нескольких ночей к развалинам античных монументов и на древние могилы, так как верят в их исцеляющую силу" [3, с.9].

Таким образом, можно заметить, что существенное место в народных воззрениях адыгов занимало "почитание местных святынь – локусов, коими выступали могилы князей и героев, с которыми связаны различные легенды и практики почитания таких мест. При этом, признаваемые горцами особо памятными местами, святынями, надмогильные культовые сооружения рассматривались как места, вокруг которых обитала нечистая сила. Для задабривания "нечистых" в подобных местах оставлялись дарственные вещи: стрелы, пули, лоскутки, монетки и т.д. Несмотря на то, что многие источники

фиксируют существование легенд, объясняющих происхождение сакрального локуса, почитание может продолжаться и при их утере – полной или частичной, что подтверждается почитанием адыгами некоторых курганов, называемых просто курганами на могиле рыцаря (например, близ аула Кабахабль в Адыгее). В таком случае остается лишь название места или память о его сакральности и приуроченность его посещения к определенному дню. Этого оказывается достаточно для того, чтобы продолжилось функционирование святыни [13]. Тем более, что вещественные обозначения подобных мест в силу некоторых народных представлений могут со временем полностью исчезнуть. В частности, по народному поверью, осколки надгробных плит погибших героев (кхъашхъэдэсэ ласкIэ) могли способствовать скорейшему выздоровлению больных. Этот предрассудок послужил причиной разрушения надмогильного камня народного кумира Дамалея, о чем и сообщается в старинной песне о герое. В Адыгее подобная участь постигла памятный знак на могиле народного героя Кимчерия Ханахока.

Исламская идеология должна была привнести изменения не только в похоронную обрядность адыгов, но и скорректировать их отношение к могилам павших героев. Она коснулась даже таких деталей повседневности, как клятвы могилами отцов и матерей, восходящая к архаическим верованиям предков и явно противоречащая исламским установкам: "вся земля является мечетью, кроме кладбищ и бань". Однако устойчивость местных традиций была такова, что само мусульманское духовенство освящало могилы шахидов как места для молебний [9, с.160]. У Хан-Гирея встречаем рассказ о судьбе Комео, тело которого "предали земле, как тело человека, погибшего за святое дело (шагод); а теперь говорят, что земля на его могиле имеет целительное свойство в различных недугах" [33, с.215].

Предпринятый в данной статье этнологический обзор топоса смерти позволяет дополнить общую картину традиционной повседневности адыгов на протяжении длительного исторического периода. Классификация мест захоронения у адыгов напрямую связана с такими факторами как рельеф местности, сословная и родовая принадлежность покойного, характер смерти.

Различия в качестве погребального ритуала, выделение до начала XIX в. княжеского захоронения в виде кургана, не входящего в общесельский кладбищенский комплекс, позволяет сделать вывод о значимости формы погребения для обозначения сословного статуса покойного. Это важно отметить, потому что погребальный инвентарь не всегда информативен: стремление родственников похоронить своего покойника "достойно", "не хуже, чем..." свидетельствует об определенных установках, но не о социальном статусе. Эти качественные различия накладываются на гендерные и возрастные параметры, а также на индивидуальные занятия и причину смерти каждой отдельной личности. С ними же связана



система запретов и ограничений на посещение кладбища, на сакрализацию мест захоронения, на их мемориализацию. В то же время важно отметить, что всякий

умерший, независимо от своего происхождения и судьбы, причины смерти, пола и возраста имел право на отдельное захоронение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. П. О чем рассказывают археологические памятники Карачаево–Черкесии. Черкесск: КЧИГИ, 1994. 24 с.
2. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс, 1992. 528с.
3. Бларамберг И. Кавказская рукопись. Ставрополь; Ставропольское книжное изд–во, 1992. 396с.
4. Главани К. Описание Черкесии // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII–XIX вв. (Далее – АБКИЕА). Нальчик: Эльбрус, 1974. С. 156–173.
5. Гугова М.Х., Нальчикова Е.А. Забота об ушедших у адыгов (на фактах времен Кавказской войны) // Международная юбилейная научная конференция "Россия и Кавказ" 6–7 октября 2009 г. г. Владикавказ. Владикавказ, 2010. С.211–215.
6. Гугова М.Х., Нальчикова Е.А., Текуева М.А. Женские суеверия и страхи в условиях военной повседневности// Известия КБНЦ РАН. Нальчик, 2012. № 6 (50). С.93–97.
7. Гугова М.Х., Нальчикова Е.А., Текуева М.А. Онтологический опыт депортации: гендерный аспект // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2016. – №6–1 (68). С.71–74.
8. Гугова М.Х., Нальчикова Е.А., Текуева М.А. Традиции траура и их трансформация в женском военном быту (1941–1945) // Единство народов Советского Союза – важнейший фактор победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Сборник статей. Нальчик: издат. отдел КБИГИ, 2015. С.126–133.
9. Дубровин Н. Черкесы (Адиге) // Документы и материалы по истории адыгов. Нальчик: Полиграфкомбинат им. Революции 1905 года, 1991. Вып. 1. 248с.
10. Интериано Дж. Быт и страна зиков, именуемых черкесами // АБКИЕА. Нальчик: Эльбрус, 1974. С. 43–52.
11. Кабардинский фольклор / Под ред. Г.И. Бройдо. Нальчик, 2000. 650с.
12. Кафоев А.Ж. Адыгские памятники. Нальчик, 1963. 155 с.
13. Кормина Ж.В. О соотношении мифа и ритуала в свете народной веры [Электронный ресурс] URL: <http://anthropology.ru/ru/text/kormina-zhv/o-sootnoshenii-mifa-i-rituala-v-svete-narodnoy-very> (дата обращения 11.03.2016)
14. Кох К. Черкесы // Адыги: культурно–исторический журнал. 1992. №4. С. 44–75.
15. Крупнов Е. И. Древняя история и культура Кабарды. М.: Изд–во Академии наук СССР, 1957. 175с.
16. Лапинский Т. Горцы Кавказа и их освободительная борьба против русских. Нальчик: Эль–фа, 1995. 456 с.
17. Левашева В. П. Белореченские курганы // Труды Государственного исторического музея. Вып. 22. М., 1953. С.170–175.
18. Левинтон Г.А. Мужской и женский текст в свадебном обряде// Этнические стереотипы мужского и женского поведения/ Под ред. Байбурина А.К., Кона И.С. СПб.: Наука, 1991. С. 210–234.
19. Лонгвордт Дж. Год среди черкесов//АБКИЕА. Нальчик: Эльбрус, 1974. С.531–584.
20. Лука Дж. Описание перекопских и ногойских татар, черкесов, мингрелов и грузин Жана де Люка, монаха Доминиканского ордена. 1625 г. // АБКИЕА. Нальчик: Эльбрус, 1974. С. 68–72.
21. Марзей А.С. Черкесское наездничество – "Зекуз". Нальчик: "Эль–Фа", 2004. 304с.
22. Маринь Т. Путешествие в Черкесию //АБКИЕА. Нальчик: Эльбрус, 1974. С.291–322.
23. Нагоев А.Х. Итоги раскопок кабардинских курганов на новостройках Кабардино–Балкарии в 1972–1977гг. // Археологические исследования на новостройках Кабардино–Балкарии. Т. 3. Нальчик, 1987. С.208–213.
24. Нальчикова Е.А. Культурное пространство смерти: гендерный аспект // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2013. – №11 (37). Часть 1. С.128–130.
25. Нальчикова Е.А. Обыденность смерти в контексте истории повседневности // Исторический вестник КБИГИ. Выпуск IX. Нальчик, 2010. С. 109–118.
26. Народные песни и инструментальные наигрыши адыгов/ Под ред. Е. В. Гиппиус. М.: Советский композитор, 1986. Т.3. Ч.2. 132с.
27. Нарты. Адыгский героический эпос / Сост. А.И. Алиева, А.М. Гадагатль, З.П. Кардангушев. М.: Наука, 1974. 415с.
28. Паллас П.–С. Заметки о путешествиях в южные наместничества Российского государства// АБКИЕА. Нальчик: Эльбрус, 1974. С.214–224.
29. Потто В.А. Кавказская война: в 5–ти т. М.: Центрполиграф., 2006. Т.1. 528с.
30. Торнау Ф.Ф. Воспоминания кавказского офицера//Адыги: культурно–исторический журнал. 1991. № 2. С. 3–55.
31. Фольклор адыгов в записях и публикациях XIX – начала XX в. Нальчик: Эльбрус, 1988. 268с.
32. Хан–Гирей. Записки о Черкесии. Нальчик: Эльбрус, 1992. 333с.
33. Хан–Гирей. Черкесские предания. Нальчик: Эльбрус, 1989. 285с.
34. Шильдбергер И.С. Путешествия Ивана Шильдбергера по Европе, Азии и Африке // АБКИЕА. Нальчик: Эльбрус, 1974. С. 37–40.

# ЗАГОТОВКА И ЗАКУПКА ЯИЦ В СССР НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941-1945 гг.

## PROCUREMENT AND PURCHASE OF EGGS IN THE USSR ON THE EVE AND DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR OF 1941-1945

*S. Zhevalov*

### Annotation

The article discusses the issue of procurement and purchasing of eggs received from farms, farmers, individual farmers, state farms and other sources in the Soviet Union before and during the Great Patriotic war. The article is Based on documents stored in the Russian state archive of economy, most of which was first introduced in the scientific revolution. In this context, examines the impact of war on the supply of eggs. The author shows the dynamics of the procurement eggs on all sources of income. The conclusion about the importance and significance of the contribution to the overall Great Victory of the food supplies from the Soviet collective and state farms of the village.

**Keywords:** Soviet Union; Great Patriotic war of 1941–1945; Soviet peasants; collective farms and state farms; farmers, and individual farmers; harvesting eggs.

*Жевалов Сергей Анатольевич*  
Аспирант, ГОУ ВПО  
"Московский педагогический  
государственный университет"

### Аннотация

В статье рассматривается вопрос о заготовках и закупках яиц, поступивших от колхозов, колхозников, единоличников, совхозов и из других источников в Советском Союзе накануне и в годы Великой Отечественной войны. Основу статьи составляют документы, хранящиеся в фондах Российского государственного архива экономики (РГАЭ), большая часть которых впервые вводится в научный оборот. В этой связи изучается воздействие войны на поставки яиц. Автор показывает динамику заготовок яиц по всем источникам поступления. Делается вывод о значимости и существенности вклада в общую Великую Победу поставок продовольствия от советской колхозно-совхозной деревни.

### Ключевые слова:

Советский Союз; Великая Отечественная война 1941–1945 гг.; советское крестьянство; колхозы и совхозы; колхозники и единоличники; заготовки яиц.

**В**еликая Отечественная война стала одним из основных событий XX века, поэтому исследования этого исторического события и в наше время не теряют своей актуальности. Открываются и появляются новые архивные документы и сведения, создавая более целостную картину событий периода войны. Тема продовольственного обеспечения населения и Красной Армии воюющего Советского Союза продолжает изучаться для комплексного и всестороннего освещения ее различных аспектов.

Уже в ходе войны в 1941–1945 гг. появились первые брошюры по аграрно-крестьянской тематике. Ценность работ исследователей военного времени состояла в том, что они охарактеризовали состояние развития сельского хозяйства в условиях войны. В работах военного времени, наряду с ценными автобиографическими и дневниковыми сведениями отсутствовали сводные данные о развитии сельского хозяйства страны и отдельных регионов. Эти работы также содержали ошибочные утверждения и выводы. По причинам политического характера авторы не сообщали об уменьшении, по сравнению с предвоен-

ным временем, производства сельскохозяйственной продукции.

В послевоенное десятилетие данная проблема рассматривалась более углубленно, с использованием архивных материалов. После Великой Победы тема войны не становилась менее актуальной, а завершенность военных событий открывала новые возможности для научного анализа.

В это время из трудов, посвященных советскому тылу, важным шагом в изучении экономики предвоенных и военных лет стала опубликованная в 1947 году книга видного ученого-экономиста, председателя Госплана СССР Н.А. Вознесенского "Военная экономика СССР в период Отечественной войны" [5]. Она насыщена весьма ценным историческим материалом, статистическими сведениями и содержит важные научные теоретические и практические выводы и обобщения.

Данная работа и поныне представляет научный интерес. К десятилетию Великой Победы в 1955 году Ин-

ститут истории АН СССР подготовил первое обобщающее исследование "Очерки истории Великой Отечественной войны 1941–1945" [8]. Ограничивая свою задачу рамками научно-популярного труда, авторы вместе с тем стремились не только дать краткое военно-историческое описание хода вооруженной борьбы, но также показать всенародный характер Великой Отечественной войны, роль широких народных масс в работе советского тыла и в военных действиях на фронтах.

"История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945" в 6 томах, изданная в 1960–1965 гг. [6] стала наиболее фундаментальной работой 1960-х годов. Несмотря на то, что большая часть этого труда отведена описанию хода военных действий, в нем анализируется и состояние сельскохозяйственной экономики. Даже эти немногие страницы вносят новое в изучении деревни периода войны. В отличие от ранее вышедшей литературы, здесь показано, как исключительно тяжело отразилась война на сельском хозяйстве, как ухудшилось материально-техническое снабжение колхозов, сократились трудовые ресурсы деревни, ослабла ее экономика.

В 1963 году была опубликована книга Ю.В. Арутюняна "Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны" [2]. Она оказала заметное влияние на все последующие исследования о крестьянстве 1941–1945 гг. Арутюняну удалось сделать важные выводы о развитии колхозного производства в тыловых районах страны. Он доказал, что 1943 год не был для сельскохозяйственного производства переломным, а явился самым трудным в производственной деятельности и личной жизни крестьян. Перелом обозначился только в 1944 году.

В 1970 году коллективом сотрудников Института экономики АН СССР была подготовлена монография "Советская экономика в период Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг." [11]. Рассматривая весь комплекс вопросов развития социалистической экономики в военных условиях, авторы прослеживают изменения объемов и структуры поставок продовольствия, изучают систему снабжения населения продовольственными товарами.

В обобщающей работе "История Советского крестьянства" [7] опубликованной в пяти томах, теме продовольственного обеспечения населения СССР в годы Великой Отечественной войны посвящен третий том сборника. В работе исследуется материально-техническая база сельскохозяйственного производства в предвоенные годы и характеристика происшедших изменений в годы войны, численность и состав крестьянства, состояние производительных сил.

Одним из наиболее ценных исследований среди работ, основанных на личных наблюдениях, является книга Я.Е. Чадаева "Экономика СССР в годы Великой Отечест-

венной войны 1941–1945 гг." [13]. Автор с 1940 по 1949 гг. занимал пост управляющего делами Совета Народных Комиссаров (впоследствии – Совета Министров) СССР. Обобщая опубликованные материалы и основываясь на собственном богатом опыте, автор осветил основные этапы развития военной экономики, ее особенности, показал состояние и развитие решающих отраслей народного хозяйства и попытался проанализировать действие экономических законов социализма в условиях войны.

В коллективной работе "Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Военно-исторические очерки" [3], которая вышла в четырех томах в 1999 году Г.А. Куманевым обстоятельно проанализировано состояние сельского хозяйства страны в 1943 году. Автор отмечает, что именно этот год был наиболее тяжелым для отрасли за весь военный период.

В 2003 году В.Т. Анисков опубликовал фундаментальное исследование "Крестьянство против фашизма 1941–1945. История и психология подвига" [1]. Автор сделал попытку по-новому подойти к некоторым сложным, порой противоречивым явлениям экономической жизни деревни военных лет, в частности к проблеме моральных и материальных стимулов в общественном труде колхозников.

В 2011 году увидела свет книга видного политического деятеля и хозяйственного руководителя, Председателя Совета Министров СССР в 1985–1990 годах Н.И. Рыжкова "СССР и Германия: битва экономик" [10], которая продолжает ряд комплексных исследований экономических факторов Победы СССР над фашистской Германией.

К 70-летию Великой Победы создан 12-томный труд "Великая Отечественная война 1941–1945 годов" [4]. Седьмой том этого издания посвящен анализу экономического и оборонного потенциала СССР, а также фашистской Германии, располагавшей накануне войны ресурсами всей континентальной Европы. В книге рассмотрены слагаемые успешного решения задач военно-экономического обеспечения Победы в войне.

Подходя к заключению обзора, есть все основания сказать, что за истекшее с начала войны время историческая литература о подвиге колхозного крестьянства заняла видное место во всей историографии. Она прошла восходящий путь становления, формирования, совершенствования методов научного анализа и источниковедения. Однако многие вопросы этой темы не нашли еще должного освещения.

Несколько лет тому назад в Российском государственном архиве экономики (РГАЭ) исследователи полу-

чили возможность изучения документов Наркомата заготовок СССР, доступ к которым был ранее закрыт. Основу настоящей статьи составляют документы, хранящиеся в фондах РГАЭ, основная часть которых впервые вводится в научный оборот. Основным источником являются плановая документация, отчеты и сводки Народного комиссариата заготовок СССР, которые позволяют заново поднять этот вопрос и сделать новые выводы, отсутствующие в работах предшественников.

Прежде, чем рассматривать поставки яиц в Советском Союзе во время Великой Отечественной войны, обратим внимание на довоенные заготовки этого сельскохозяйственного продукта.

Документы Российского государственного архива экономики показывают, что до 1941 года яйца в Советском Союзе поступали только по одному источнику – закупке.

Воспроизведем часть архивного документа, касающуюся поставок яиц за период 1936–1940 гг. и отразим эти данные в **табл. 1**.

Этот же архивный документ позволяет определить количество яиц в одном вагоне. В нем содержатся данные общего количества яиц, закупленных в 1940 году – 2 673 187 тыс. шт. Следовательно, в одном вагоне – 144 тыс. шт. Используя таблицу № 1, составим **табл. 2**.

По данным РГАЭ, представленным в таблице № 2 среднегодовой объем закупок яиц в 1938–1940 гг. составлял более 2 283 млн. шт., тогда как в 1936–1937 гг. среднегодовое поступление яиц составляло 1 284 тыс. штук. Следовательно, среднегодовые закупки яиц в третьей пятилетке выросли почти в 2 раза в сравнении с поступлениями яиц в конце второй пятилетки. Отразим динамику заготовок яиц в Советском Союзе за период 1936–1940 гг. на **диаграмме 1**.

Таблица 1.

Закупка яиц по СССР (в вагонах).

Годы	1936 г.	1937 г.	1938 г.	1939 г.	1940 г.
Закупка	7 856,7	9 977,4	13 657,2	15 343,3	18 563,8

Источник: [9, д. 1461, л. 8]

Таблица 2.

Заготовка и закупка яиц по СССР (в млн. шт.).

Годы	1936 г.	1937 г.	1938 г.	1939 г.	1940 г.
Закупка	1 131,4	1 436,8	1 966,6	2 209,4	2 673,2
В % к 1936 г.	100	127	174	195	236

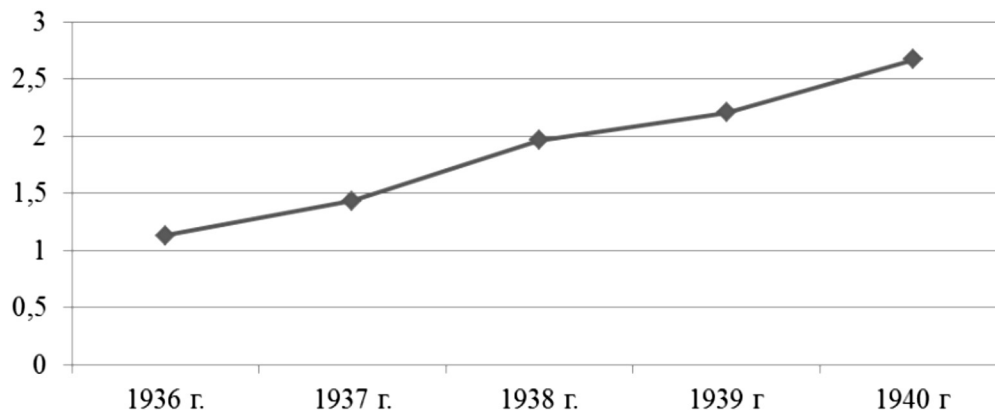


Диаграмма 1. Заготовка яиц в 1936-1940 гг., в млрд. шт.

По диаграмме № 1 видно, что поступления яиц в 1936–1940 годах росли из года в год почти прямо пропорционально. Количество заготовленных яиц с 1,1 млрд. шт. в 1936 году увеличилось к 1938 году почти до 2 млрд. шт., а к 1940 году – до почти 2,7 млрд. шт. Если принять количество поступивших яиц в 1936 году за 100%, то в 1938 году заготовки яиц увеличились на 74% в сравнении с 1936 годом. В 1940 году заготовки яиц увеличились еще на 36% в сравнении с 1938 годом, а в сравнении с 1936 годом – почти в 2,4 раза.

В статистическом сборнике "Страна Советов за 50 лет" есть данные о государственных закупках яиц. В нем сообщается, что в 1940 году закупки яиц в Советском Союзе составили 2,7 млрд. шт. [12, с. 122].

После небольшого обзора предвоенных поставок сахарной свёклы перейдем к заготовкам этой культуры в годы Великой Отечественной войны.

Как уже сообщалось выше, до 1941 г. яйца в Советском Союзе только закупались. В первом военном году этот сельскохозяйственный продукт был включен в обязательную поставку. Архивные документы показывают, что суммарное количество яиц, поступившее в 1941 г. от колхозов, колхозников, единоличников, совхозов составило 1 886 млн. шт. [9, д. 1461, л. 8], тогда как в 1940 г. яиц было закуплено почти на 30% больше.

В исследовании "История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945" сообщаются примерно те же цифры поступления яиц. В 1941 г. яиц поступило 1 890 млн. шт., в 1940 г. – 2 679 млн. шт. [6, т. 2, с. 523].

По данным РГАЭ в 1942 г. яиц по всем источникам поступило 651 млн. шт., а в 1943 г. – 485 млн. штук [9, д. 1461, л. 8], что составляет всего 24% и 18% соответственно от заготовок яиц в 1940 г.

В труде "История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945" воспроизведены несколько иные цифры. В 1942 г. яиц поступило 672 млн. шт., а

в 1943 г. – 509 млн. шт. [6, т. 2, с. 523; т. 6, с. 69].

По архивным данным определяем, что в 1944 г. яиц по всем источникам поступило 836,7 млн. шт., а в 1945 году – 1 129,1 млн. шт. [9, д. 1461, л. 8], что составляет 31% и 42% соответственно от заготовок яиц в 1940 г.

А в 6-томнике "История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945" представлены отличающиеся от архивных цифры. В 1944 г. яиц поступило 857 млн. шт., а в 1945 году – 1 152 млн. шт. [6, т. 6, с. 69].

В статистическом сборнике "Страна Советов за 50 лет" есть данные о государственных закупках основных продуктов сельского хозяйства. В нем сообщается, что в 1945 году закупки яиц в Советском Союзе составили 1,1 млрд. шт. [12, с. 122].

Отразим данные документа РГАЭ по заготовкам яиц в 1940–1945 гг. в **табл. 3**.

В источнике "История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945" дается общее количество яиц, сданных государству в годы Великой Отечественной войны в сумме 5 080 млн. шт.

По данным таблицы № 3 следует, что за годы войны Советский Союз по всем внутренним источникам поступления яиц получил 4 988 млн. шт. Эта цифра меньше на 92 млн. шт., чем количество яиц, представленное в "Истории Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945".

Если же сравнить архивные данные с цифрами сборника "Страна Советов за 50 лет", то они полностью совпадут.

Отразим динамику поступления яиц в Советском Союзе за период 1940–1945 гг. на **диаграмме 2**.

На диаграмме № 2 видно, что заготовка яиц по всем источникам поступления в Советском Союзе в 1941–

Таблица 3.

## Заготовка и закупка яиц по СССР.

Годы	1940 г.	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
В вагонах	18 563,8	13 100,1	4 521,0	3 367,1	5 810,4	7 984,2
В тыс. шт.	2673187	1886414	651024	484863	836697	1129100
В % к 1940 г.	100	70,6	24,4	18,2	31,3	42,3

Источник: [9, д. 1461, л. 8]

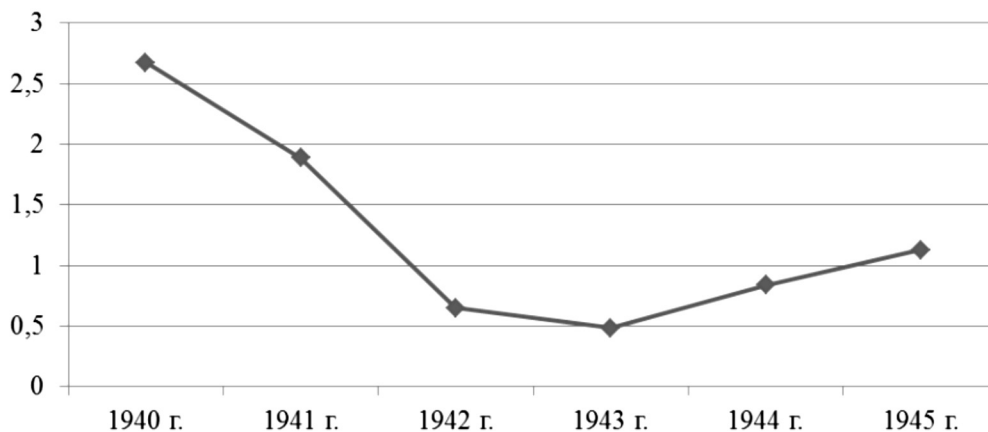


Диаграмма 2. Заготовка яиц в 1940-1945 гг., в млрд. шт.

1943 годах снижалась в сравнении с поступлением этого продукта в 1940 году. Количество яиц в 1941 году уменьшилось в сравнении с 1940 годом почти на 30%, в 1942 государство получило этого сельскохозяйственного продукта всего – от последнего предвоенного года, а в самом неудачном сельскохозяйственном 1943 году – менее 20% от 1940 года. С 1944 года поступления яиц несколько повысились и достигло почти 1/3 от 1940 года, а в 1945 году – более 40% от последнего предвоенного года.

Таким образом, исследование показало, что Великая Отечественная война сильно уменьшила поступления

яиц в Советском Союзе. Несмотря на резкое уменьшение в 1942–1943 гг. заготовок этого продукта советскому колхозно-совхозному крестьянству удалось в 1945 г. добиться увеличения поставок яиц до 1,1 млрд. шт. и поднять заготовку с 18% в 1943 г. в сравнении с 1940 г., до 42% в 1945 г. в сравнении с последним предвоенным годом.

Благодаря высоким мобилизационным возможностям колхозно-совхозной системы хозяйствования на селе Советскому Союзу, несмотря на все трудности, еще в ходе войны удалось преодолеть спад и начать увеличение заготовок и закупок яиц.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анисков В.Т. Крестьянство против фашизма 1941–1945. История и психология подвига. – М.: Памятники исторической мысли, 2003. – 502 с.
2. Арутюнян Ю.В. Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1963. – 460 с.
3. Великая Отечественная война 1941–1945. Военно-исторические очерки. Кн. 4. Народ и война. / гл. ред. В.А. Золотарев. – М.: Наука, 1999. – 368 с.
4. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. В 12-ти т. – М.: Кучково поле, 2014.
5. Вознесенский Н.А. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1947. – 192 с.
6. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945. В 6-ти томах. – М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1960–1965.
7. История крестьянства СССР. История Советского крестьянства. В пяти томах. – М.: Наука, 1986–1988.
8. Очерки истории Великой Отечественной войны 1941–1945. – М.: Издательство: "Библиотека Академии наук СССР". 1955. – 536 с.
9. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 8040 (Министерство хлебопродуктов СССР). Оп. 3.
10. Рыжков Н.И. Великая Отечественная: битва экономик и оружие Победы / Н.И. Рыжков. – М.: Издательский дом "Экономическая газета", 2011. – 448 с.
11. Советская экономика в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг./ ред. И.А. Гладков. – М.: Наука, 1970. – 504 с.
12. Страна Советов за 50 лет. Сборник статистических материалов. – М.: Статистика, 1967. – 352 с.
13. Чадаев Я.Е. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / Я.Е. Чадаев. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Мысль, 1985. – 494 с.

## ОБЩЕСТВЕННЫЙ ПРИЗЫВ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ НА НОВОСТРОЙКИ ЗАПАДНО-СИБИРСКОГО НЕФТЕГАЗОВОГО КОМПЛЕКСА (1964-1975 гг.)

### APPEAL TO THE PUBLIC AS ONE OF THE FORMS OF ATTRACTING YOUNG WORKERS TO THE BUILDINGS OF THE WEST SIBERIAN OIL AND GAS COMPLEX (1964-1975)

*A. Mamaiko*

#### Annotation

This article discusses the causes of the shortage of personnel, analyzed the problem of attracting young workers from other regions of the country to the enterprises of oil and gas complex of Western Siberia in the mid 20th century. Clarifies the purpose of the establishment of the headquarters of the Central Committee of the Komsomol for the development of oil and gas fields in the Tyumen region. Describes the various forms of public call, Komsomol organizations held in this period and examines how organized the campaign for active involvement of the working youth in the development of oil and gas complex of Western Siberia (SSGC).

**Keywords:** West Siberian oil and gas complex, appeal to the public, personnel, Komsomol, youth, Tyumen region, the headquarters of the all-Union shock Komsomol construction.

*Мамайко Алеся Алексеевна*

*Аспирант, Тюменская  
государственная академия культуры,  
искусств и социальных технологий*

#### Аннотация

В данной статье рассмотрены формы участия молодежи в создании нефтегазодобывающего комплекса Западной Сибири. Грандиозность проекта предусматривала неординарные и необычные формы обеспечения этой стройки кадрами. Одной из них явилось создания штаба при ЦК ВЛКСМ по освоению нефтяных и газовых месторождений в Тюменской области. Описаны различные формы общественно-го призыва, проводимого комсомольскими организациями в этот период, а так же рассматривается, каким образом была организована агитация по активному вовлечению рабочей молодежи в освоении нефтегазового комплекса Западной Сибири (ЗСНГК).

#### Ключевые слова:

Западно-Сибирский нефтегазовый комплекс, общественный призыв, кадры, комсомол, молодежь, Тюменская область, штаб Всесоюзной ударной комсомольской стройки.

История открытия и дальнейшего развития Западно-Сибирского нефтегазового комплекса на территории Тюменской области является на данный период одной из самых изучаемых тем региональной истории России. Сотни различных публикаций, десятки кандидатских и докторских исследований посвящены разным аспектам становления и развития комплекса. Изучение этой проблемы началось одновременно с началом развертывания строительства. Прежде всего, появляются публицистические работы. Выходит Всероссийская серия "Энергия века", под редакцией Средне-Уральского книжного издательства, состоявшая из 12 выпусков. Все выпуски были посвящены комсомолу, занятому в освоении нефтегазового комплекса Западной Сибири. Однако, можно сделать вывод о том, что во всех работах советского периода преобладал "историко-партийный" подход, где исследователи через призму марксистско-ленинской идеологии изучали главным образом основные направления партийного руководства в

решении комплекса вопросов по освоению нефтегазового комплекса. Такие как производственные вопросы, вопросы идеологии и коммунистического воспитания, развитие социалистического соревнования среди коллективов и многое другое. К исследователям того периода можно отнести работы Л.Е. Киселева, М.П. Ененко, Б.А. Нима, В.Г. Перевозкиной, Н. М. Пашкова и многих других.

Начиная с 90-х гг. XX в. происходившие противоречивые процессы в стране, которые оказывают влияния на формирование нового этапа в отечественной историографии. Тематика исторических исследований утратила историко-партийный характер. Исследователи акцентировали внимание на социально-экономических, общественно-политических и культурных аспектов развития Западной Сибири. Большой вклад в изучение проблемы формирования Западно-Сибирского нефтегазового комплекса внесли сибирские исследователи. Основные

работы большого формата по истории формирования ЗСНГК, были изданы в начале XXI вв., представителями тюменской школы – Н.Ю. Гаврилова, В.П. Карпов, Г. Ю. Колева.

Повышение интереса к данной теме вызвано тем, что в последние десятилетия растет влияние нефтегазового комплекса на социально-экономическое развитие страны. Большое внимание в исследовании формирования и развития Западно-Сибирского нефтегазового комплекса привлечено к изучению темы общественного призыва с целью привлечения молодых рабочих кадров на новостройки нефтегазового комплекса. Это объясняется тем, что не одно из крупных преобразований в нашей стране в 20 веке не проводилось без активного участия молодежи. Сегодня, когда страна вступает в период активных социально-экономических преобразований, повышается общественный интерес к истории участия молодого поколения в освоении нефтегазового комплекса. Следовательно, извлечение положительного опыта из прошлого молодежной политики становится актуальным.

Для создания Западно-Сибирского нефтегазового комплекса на территории Тюменской области во второй половине 1960-х гг. потребовалось огромное количество трудовых ресурсов, которые формировались преимущественно за счет привлечения кадров из других регионов страны. Это связано с тем, что плотность населения в Тюменской области до начала освоения нефтегазового комплекса была очень низкой. К примеру, в районах нефтегазового комплекса плотность населения составляла 0,05–0,2 человека на 1 км<sup>2</sup> [5, с. 360], что было ниже более чем в 220 раз плотности населения в таких районах нефтедобычи, как Поволжье и Северный Кавказ. Такие показатели плотности населения на территории северных округов были связаны с непропорциональным расположением городов и областей.

В начале 1964 г. на территории Тюменской области располагались всего семь городов, пять из которых располагались на юге области. Города юга области: столица Тюмень, получившая статус города еще в 1586 г., Тобольск (1587 г.), Ишим (1782 г.), Ялуторовск (1782 г.) и Заводоуковск (1960 г.). Два города, которые являлись центрами автономных округов: на севере Ямало-Ненецкого округа город Салехард (1938 г.) и в Ханты-Мансийском округе город Ханты-Мансийск (1950 г.). [8, с. 130].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основное население проживало на юге области, а северные территории, где создавались основные предприятия по нефтегазодобыче, были практически не заселены.

С дефицитом квалифицированных кадров в первоначальный период освоения было связано и то, что населе-

ние области никогда ранее не было задействовано в нефтяной и газовой промышленности. Основными занятиями населения на начальном этапе освоения нефтяных и газовых месторождений области были охотничьи и рыболовные промыслы, производство сельхозпродукции, лесоперерабатывающая промышленность и работа на нескольких промышленных предприятиях Тюмени, Тобольска и Ишима [9, с. 27]. По этим причинам население Тюменской области не могло в полной мере обеспечить рабочими кадрами создаваемые предприятия нефтегазовой отрасли.

В связи с этим в самом начале освоения нефтегазового комплекса в регионе отсутствовали специалисты нефтяной и газовой промышленности, что во многом осложняло освоение региона. Для частичного решения этой проблемы Центральный комитет партии принимает решение внести дополнительный пункт в постановление Совета Министров СССР от 4 декабря 1963 г., обязывающий предприятия "направлять на работу молодых специалистов" из других нефтегазовых районов страны для увеличения количества квалифицированных кадров на новостройках области [7, с. 153]. Этот важнейший пункт был предложен вторым секретарем Тюменского обкома КПСС А.К. Протазановым, который понимал, что решение поставленных задач по освоению нефтяных и газовых месторождений на территории Тюменской области будет невозможно без привлечения кадров извне [3, д. 678, л. 156].

Несмотря на то, что количество квалифицированных рабочих в строительстве и нефтегазовой промышленности быстро увеличивалось за счет кадров, прибывающих из старых нефтяных районов Татарии, Башкирии и Куйбышевской области, невозможно было в полной мере обеспечить рабочими руками все создаваемые предприятия области. Это было связано с масштабами освоения нефти и газа в Тюменской области, которые были настолько огромны, что требовали большого количества рабочей силы, квалифицированных рабочих из старых нефтегазовых районов страны не хватало.

Поэтому одним из основных источников пополнения кадров для освоения нефтегазового комплекса правилом стала рассматриваться рабочая молодежь не только Тюменской области и старых нефтегазовых районов, но и всей страны в целом.

Для решения данной проблемы постановлением ЦК ВЛКСМ от 12 февраля 1965 г. "Об участии комсомольских организаций в освоении нефтяных и газовых месторождений Западной Сибири и полуострова Мангышлак" организаторская работа по активному привлечению и повышению роли рабочей молодежи в освоении нефтегазового комплекса Тюменской области была возложена



на комитеты комсомола самих предприятий и учреждений. Этим же постановлением было закреплено решение об объявлении комплекса работ по освоению нефтегазового комплекса Тюменской области Всесоюзной ударной комсомольской стройкой, так как партия понимала, что стройки, объявленные ударными комсомольскими, всегда отличались высокими темпами работы, что было необходимо для быстрого освоения ресурсов [4, д. 734, л. 23].

Шефство комсомола над строительством народнохозяйственных объектов зародилось еще в период индустриализации в 30-е гг., когда тысячи молодых посланцев комсомольских ячеек прибывает на строительство Днепророс, Турксиб, Магнитки многих других ударных объектов. Второй период развития шефство комсомола получило в период освоения целинных и залежных земель 1954–1956 гг. Однако большое распространение она получила только во второй половине XX в., что было связано с увеличением числа капитального строительства и началом освоения северных и восточных районов страны. [2, с. 5].

После принятия постановления начинается практическая работа по воплощению постановления в жизнь. Для координационной работы между комитетами комсомола предприятий и учреждений, которые участвовали в освоении нефтяных и газовых месторождений, было принято решение создать штаб ЦК ВЛКСМ по освоению комплекса нефтяных и газовых месторождений Западной Сибири в Тюменской области, под руководством А. Лошкарёв, его заместителем стал В. Майданов [9, с. 59].

Штабом ЦК ВЛКСМ вместе с крайкомами, обкомами и райкомами комсомола Западной Сибири была разработана и утверждена программа практических мероприятий шефства молодежи над ударной комсомольской стройкой № 1. Практическая программа деятельности штаба была разделена на разделы, которые отвечали за различные сферы деятельности комсомольских организаций. В программе важное место уделялось проблеме привлечения молодежи на новостройки нефтегазового комплекса [4, д. 754, л. 37].

Штаб предложил для привлечения рабочей молодежи на Всесоюзную ударную комсомольскую стройку № 1 организовать общественный призыв из других регионов страны. Благодаря общественному призыву правительство перераспределяло рабочую силу территориально как для одной области, так и для страны в целом. Общественный призыв по распоряжению правительства организовывали ЦК ВЛКСМ и первичные организации ВЛКСМ. Для отбора и направления рабочей молодежи на новостройки на местах организовывались специальные штабы, которые призывали молодежь ехать на различные объекты строительства по комсомольским путевкам.

После объявлениястроек Всесоюзными ударными ЦК ВЛКСМ совместно с заинтересованными министерствами закрепляло за стройками комсомольские организации союзных республик, краев, областей и воинских частей. Каждой из комсомольских организаций, взявшей шефство над стройками, ежегодно устанавливался план по количеству человек, направляемых на сооружение народнохозяйственных объектов.

В отличие от комсомольско-молодежных строек прежних лет, Всесоюзная Ударная Комсомольская Стройка отличалась грандиозным размахом, массовым призывом молодежи и новыми формами организации мобилизованных трудовых ресурсов. Теперь эти формы приобрели централизованный характер. [2, с. 137].

Над Всесоюзной ударной комсомольской стройкой № 1 в Тюменской области взяли шефство комсомольские организации Украинской ССР и Азербайджанской ССР, Ивановской и Ленинградской областей, пограничных войск [9, с. 82]. Далее комсомольские организации для увеличения результативности общественного призыва расширяли взаимный обмен делегациями, которые в свою очередь подготавливали специальные материалы для агитации и пропаганды Всесоюзных строек. Например, агитацию проводили через наиболее активных молодых людей, которых направлялись с объектов нефтегазового комплекса в подшефные области для выступления на различных предприятиях, заводах, фабриках, также их приглашали на радио и телевидение. В газете "Комсомольская правда", как и в других периодических изданиях, печатались очерки о Всесоюзной ударной [3, д. 698, л. 52]. Таким образом, была активно и в короткие сроки осуществлена многосторонняя жизнь молодежи на стройках, в очерках поднимались наиболее актуальные проблемы. Репортажи, очерки, зарисовки о людях трассы мужества – железной дороги Тюмень–Сургут – стали неотъемлемой частью журнала "Юность". Газета "Советский пограничник" освещала деятельность молодежи в армейских подразделениях страны [3, д. 698, л. 53–55]. Все это способствовало увеличению числа добровольцев, приезжающих на новостройки Тюменской области.

Однако молодежь прибывала по путевкам в течение всего календарного года, а объекты нефтегазового комплекса требовалось сооружать в короткие сроки. Для этого требовались большие производственные коллективы, которые были способны решать целевые задачи и при этом выполнять большие объемы строительно-монтажных работ.

Поэтому в начале 70-х гг. появилась такая новая форма организации новых комсомольско-молодежных отрядов [2, с. 113]. Они утвердилась в Западной Сибири через всеююзные ударные комсомольские строитель-

ные отряды, которые располагались на территории освоения нефтегазового комплекса. Они выполняли определенные временные работы, которые требовались для дальнейшего строительства объекта. Выполнив работы, они переезжали на другую стройку. Их место занимал следующий всесоюзный ударный комсомольский строительный отряд, у которого была другая специализация. Формирование таких отрядов объяснялось тем, что Тюменская область не располагала своими собственными людскими ресурсами и достаточно развитой строительной индустрией. Такие отряды позволяли выполнять требующие работы для введения значимого объекта в сжатые сроки и без привлечения дополнительных сил извне. Это в свою очередь позволяло минимизировать ущерб от простоя в период строительства объектов и ликвидировать на время нехватку квалифицированных кадров.

С 1965 г. стали практиковать еще одну форму привлечения молодежи на стройки нефтегазового комплекса: по общественному призыву направляли солдат Советской Армии, подлежащих увольнению в запас. Этому способствовало решение ЦК ВЛКСМ от сентября 1965 г. [4, д. 734, л. 18]. Несмотря на то, что большинство военнослужащих не имели профессий, за время службы они получали какие-либо профессиональные навыки, которые можно было в той или иной степени применить к нынешней работе. Они отличались хорошей трудовой дисциплиной и организованностью. Большая часть военнослужащих не состояла в браке, что делало их удобными для приема на работу. При решении жилищной проблемы таким военнослужащим организация выделяла койкоместо в общежитиях, что их вполне устраивало. ЦК ВЛКСМ считал, что молодые люди в отличной физической форме и с отсутствием семей являются наиболее "пригодными к работе в условиях Крайнего Севера" [4, д. 734, л. 19].

Общественный призыв для воинов Советской Армии, подлежащих увольнению в запас, происходил тем же образом, что и для рабочей молодежи. Наиболее активные молодые люди направлялись с объектов нефтегазового комплекса в военные подразделения для агитации. Они рассказывали о предприятиях, условиях работы и т.д. Только в 1965 г. по общественному призыву на освоение нефтяных и газовых месторождений области прибыло более двух тысяч демобилизованных воинов [4, д. 734, л. 23]. И так на всем протяжении исследуемого периода демобилизованные воины приезжали на новостройки нефтегазового комплекса поодиночке и целыми подразделениями. Движущим фактором для военнослужащих был не только материальный, но и моральный стимул.

Через некоторое время правительство пришло к выводу, что общественный призыв приводит к приезду молодежи 17–19 лет, у которых нет должной квалификации, жизненного опыта, четкого представления о стоящих задачах и трудностях. По статистике эта категория молодежи давала наибольший процент текучести рабочих кадров, достигавший 70–90 % [3, д. 601, л. 128]. Это было связано с тем, что рабочая молодежь не всегда была подготовлена к условиям севера в физическом и моральном отношении. Зачастую приезжающие молодые люди не задерживались надолго. Энтузиазм и стремление проявить себя у приезжающей молодежи заканчивались очень быстро. Не имея производственного опыта, нужной квалификации, образования, живя в трудных климатических условиях, многие молодые люди не выдерживали, и возвращались домой.

Впрочем, несмотря на все негативные моменты общественного призыва, практика организации призыва молодежи на Всесоюзную ударную комсомольскую стройку комсомольскими организациями показала в целом правильность и действенность такой формы работы, так как в исследуемый период сохранялся неизменный поток молодежи, прибывавшей на стройки по комсомольским путевкам. По архивным источникам можно проследить, что на освоении нефтегазового комплекса уже к концу 60-х гг. было занято свыше 85 тысяч геологов, нефтяников и строителей, 60 % из них составляла молодежь [4, д. 776, л. 237]. А в период с 1966 по 1975 гг. общая численность рабочих, которые были заняты в освоении нефтегазового комплекса, возросла почти до 100 тыс. человек. По комсомольским путевкам молодежь приезжала из Украины, Азербайджана, Молдавии, Краснодарского края, Ивановской, Владимирской, Татарской, Тульской, Рязанской областей, Башкирской АССР. Кроме того, прибывали демобилизованные воины, а также другие категории молодых людей.

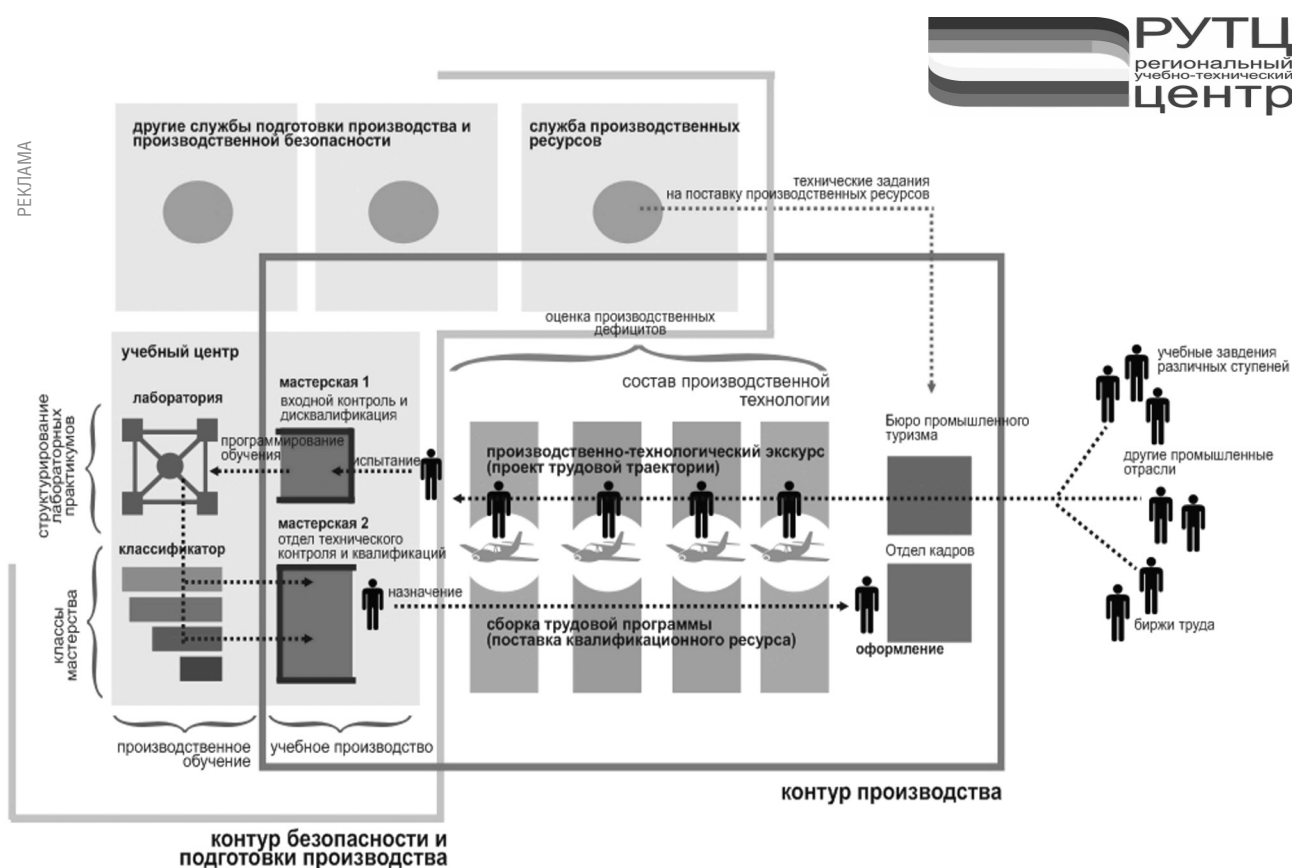
Общественный призыв сыграл немалую роль в освоении нефтегазового комплекса Западной Сибири. На всем протяжении исследуемого периода он оставался важным источником пополнения кадров для нефтегазового комплекса Западной Сибири в целом. Следовательно, извлечение положительного опыта общественного призыва представляется важным и полезным, так как на протяжении всего последующего периода истории страны ни одно крупное преобразование не проводилось без активного участия молодежи. Поэтому столь значимо ее содействие качественному переустройству общества и в современный период развития. Безусловно, с учетом исторического опыта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакулин В. В. География Тюменской области: Учебное пособие / В. В. Бакунин, В. В. Козин. – Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд.-во, 1996. 240 с.
2. Гаврилов Н. К. Комсомол на ударных стройках Западной Сибири 1971–1975 гг.: дисс. ... к. ист. н. Новосибирск, 1984. 223 с.

3. Государственный архив социально-политической истории Тюменской области (ГАСПИТО). Ф. 1444. Оп. 31.
4. ГАСПИТО. Ф. 1444. Оп. 47.
5. Карпов В. П. История создания и развития Западно-Сибирского нефтегазового комплекса (1948–1990 гг.). – Тюмень: ТюмГНГУ, 2005. 494 с.
6. Киселев Л.Е. Деятельность Коммунистической партии по промышленному освоению Крайнего Севера в годы Советской власти // Из истории партийных организаций Западной Сибири (1917–1967 гг.). – Свердловск, 1969. 85–93 с.
7. Колева Г. Ю. Создание Западно-Сибирского нефтегазового комплекса в практике хозяйственного освоения Западной Сибири (1964–1989 гг.): дисс. ... д. ист. н. Тюмень, 2006. 202 с.
8. Колева Г. Ю. Становление индустриально-урбанистического общества на территории Тюменской области: монография / Г. Ю. Колева, И. Н. Стась, И.И. Шорохова ; под ред. Г. Ю. Колевой. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2013. 284 с.
9. Майданов В. С. Исповедь идеалиста: книга первая: [книга воспоминаний] / В. С. Майданов. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2007. 232 с.
10. Нефть и газ Тюмени в документах. (1901–1965 гг.) Т. I. / Ред. В. Клепиков. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1971. 479 с.
11. Нефть и газ Тюмени в документах. (1966–1970 гг.) Т. II. / Ред. В. Клепиков. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1973. 340 с.
12. Ним Б. А. Из опыта партийных работ по подбору кадров для нефтегазодобывающей промышленности Западной Сибири (На материалах Тюменской области) // Из истории партийных организаций Западной Сибири (1917–1967 гг.). – Свердловск, 1969. 96–105с.
13. Ним Б. А. Переодизация и основные направления деятельности Тюменской областной партийной организации по развитию геологоразведочных работ на нефть и газ // На путях строительства коммунизма. – Тюмень, 1968. 83–90 с.
14. Пашков Н.М. Деятельность КПСС по созданию и развитию нефтегазового комплекса в Западной Сибири. 1964–1980 гг. // Ленинизм и современность. – Тюмень. 1980. 240 с.
15. Пилипенко Е.И. Формирование кадров газовой промышленности // Социальные аспекты индустриального развития Сибири. – Новосибирск, 1983. 89 – 101 с.

© А.А. Мамайко, ( mailleya@rambler.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



**РУТЦ**  
региональный  
учебно-технический  
центр

# ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКОЙ АДВОКАТСКОЙ КОРПОРАЦИИ В 1991 - 2016 гг.: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

## HISTORICAL EXPERIENCE OF FORMATION AND ACTIVITY OF THE RUSSIAN LAWYER CORPORATION IN 1991-2016: THEORETICAL PROBLEMS OF STUDYING

*M. Menshikov*

### Annotation

Article is devoted to justification of scientific relevance and key theoretical questions of a research of the latest period in the history of the Russian legal profession. The author considers features of historical and legal approaches to studying of the legal and public status of the lawyer in the Russian Federation, analyzes subject and the main results of scientific publications on this subject, characterizes completeness and a variety of the available documentary materials on stories of the Russian legal profession at a boundary of the XX–XXI century. In article the conclusion is drawn on essential scientific relevance of a scientific and historical research of a subject of formation and activity of the Russian lawyer corporation in 1991 – 2016 which studying is provided with existence of a complex of historiographic and historical sources.

**Keywords:** historiography of history of Russia of the latest time, cross-disciplinary researches, electronic archives, legal information, memoirs literature, Russian legal profession, lawyer educations, constitutional state, civil society.

*Меньшиков Максим Сергеевич*  
Башкирский  
государственный  
университет

### Аннотация

Статья посвящена обоснованию научной актуальности и ключевым теоретическим вопросам исследования новейшего периода в истории российской адвокатуры. Автор рассматривает особенности исторического и юридического подходов к изучению правового и общественного статуса адвоката в Российской Федерации, анализирует тематику и основные результаты научных публикаций по данной теме, характеризует полноту и разнообразие имеющихся документальных материалов по истории российской адвокатуры на рубеже XX – XXI в. В статье сделан вывод о существенной научной актуальности научно-исторического исследования темы становления и деятельности российской адвокатской корпорации в 1991 – 2016 гг., изучение которой обеспечено наличием комплекса историографических и исторических источников.

### Ключевые слова:

Историография истории России новейшего времени, междисциплинарные исследования, электронные архивы, правовая информация, мемуарная литература, российская адвокатура, адвокатские образования, правовое государство, гражданское общество.

Актуальность темы исследования определяется существенным значением адвокатуры как особого публично-правового института, который является неотъемлемым компонентом двух основополагающих систем современной цивилизации – правового государства и гражданского общества. Отечественная адвокатура в период 1991 – 2016 гг. прошла достаточно сложный и яркий путь реформирования своей внутренней корпоративной структуры, утверждения принципов профессиональной этики на основе синтеза исторических традиций русской присяжной адвокатуры дореволюционной эпохи и опыта профессиональной деятельности в советский период. В настоящее время российское адвокатское сообщество вступило в новый этап своего развития, который характеризуется наличием правовой базы, организационных систем и рыночных механизмов, обеспечивающих полноценное участие адвокатов в защите прав и

интересов граждан и юридических лиц и в общем процессе общественно-культурного развития страны. В данном контексте научно-практический и теоретический интерес представляет обобщение новейшего исторического опыта формирования и деятельности российской адвокатской корпорации в 1991 – 2016 гг.

Актуальность поставленной темы определяется также современной историографической ситуацией, поскольку до настоящего времени она не была сформулирована в качестве самостоятельного предмета научного исследования. При значительном объеме юридической литературы, посвященной развитию законодательной базы адвокатской деятельности в Российской Федерации и вопросам теории гражданского права, связанным с обоснованием роли и места адвокатуры в системе правосудия, в диалоге государства и общества, имеется лишь неболь-

шое число публикаций по истории отечественной адвокатуры XX века.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы сформулировать и предложить пути решения наиболее существенных теоретических и методических проблем, возникающих в процессе проведения комплексного научно-исторического исследования темы формирования и деятельности российской адвокатуры в 1991 – 2016 гг.

Одной из первоочередных проблем, возникающих на стадии определения объекта и предмета исследования, является корреляция исторического и юридического подходов к пониманию терминов "адвокатура" и "адвокатская деятельность". В исторических исследованиях вопрос о выработке юридически точного определения института адвокатуры, как правило, не ставится. Однако для отечественной юридической науки данная проблема является одним из центральных аспектов при рассмотрении исторического опыта и современной жизни отечественной адвокатуры, оценке ее роли и места в системе государственно-общественных связей.

В системе современной юридической науки и высшей школы утвердилось определение адвоката как лица, которое "в установленном законом порядке получило статус адвоката и право на осуществление адвокатской деятельности" [21, с.7]. Под адвокатской деятельностью понимается "юридическая помощь, оказываемая на профессиональной основе физическим и юридическим лицам путем правового консультирования, организации защиты или представительства интересов в конституционном, гражданском, арбитражном, административном и уголовном судопроизводстве, а также предоставление иных видов юридической помощи в соответствии с законодательством Российской Федерации" [21, с.6–7]. Утвердившиеся в современном научном и образовательном пространстве юридические определения терминов "адвокат" и "адвокатская деятельность", могут быть взяты за основу для исторического исследования. При этом необходимо учитывать трансформацию данных понятий на протяжении периода XX – начала XXI в., включая отсутствие в российском законодательстве в период 1991 – 2002 гг. четких параметров присвоения и лишения адвокатского статуса и контроля качества предоставления адвокатских услуг.

В рамках исторического подхода к теме становления и развития отечественной адвокатуры в новейший период представляется существенным исследование всех аспектов данного процесса, включая его преломление в законодательстве, социальной сфере, экономике, общественно-политической жизни, научно-информационном пространстве, в массовом сознании россиян. В контексте исторического подхода к теме формирования адво-

катской корпорации в России 1991 – 2016 гг. важное значение имеет исследование динамики количественных и качественных показателей российского адвокатского сообщества, выявление взаимозависимости профессиональных и общественных позиций российской адвокатуры. Так, известные адвокаты, приостановившие свой статус в связи с поступлением на государственную службу, в глазах общества и СМИ остаются адвокатами, обладающими соответствующими профессиональными компетенциями и принципиальностью правозащитников.

В 1990 – 2000-е гг. условиях либерализации российского научно-информационного пространства исследование данной проблематики осуществляется в русле плюрализма мнений и на основе современных методологических подходов, происходит системный рост количественных и качественных характеристик историографического материала по проблемам истории российской адвокатуры: выходят в свет статьи и монографии, посвященные судьбам российских эмигрантов – представителей либеральной адвокатуры [7], публикуются исследования А.А. Рогаткина [15], Т.Г. Мишиной [17] и других авторов, в которых выявляется противоречивость положения адвокатов в системе советской юстиции и, в то же время, подчеркивается профессионализм, принципиальность и следование мировым традициям адвокатской этики со стороны лучших представителей адвокатского сообщества СССР [11; 14].

Необходимо отметить, что научная литература, посвященная истории отечественной адвокатуры XIX – XX вв. является важным компонентом интеллектуального пространства адвокатского сообщества современной России/ Идея исторической преемственности базовых принципов адвокатской деятельности легла в основу монографии В.Н. Смирнова "Адвокатура и власть: история взаимоотношений" (Екатеринбург, 2004), в которой рассматриваются проблемы функционирования института адвокатуры в условиях трех различных государственно-политических моделей: в царской России, в СССР и в постсоветский период [18].

К настоящему времени опубликовано несколько работ, посвященных новейшему периоду в истории российской адвокатуры. Их авторами являются известные адвокаты, принимавшие непосредственное участие в становлении корпоративного движения юристов и адвокатов в конце 1980 – 1990-е гг. Так, детальное изложение событий в период подготовки и проведения Всероссийского съезда адвокатов, анализ специфики трансформации системы государственного регулирования адвокатуры, особенностей развития рынка адвокатских услуг содержится в фундаментальной работе В.Н. Смирнова "Адвокатура на пути самоопределения (1985 – 2003 гг.)" [18], в статьях К.Н. Бабиченко[3], А.П. Галоганова[6], Г.А. Вос-

красенского. Ряд публикаций по данной теме включает элементы мемуарного жанра, личных впечатлений адвокатов о прошедших событиях что, с одной стороны, придает им дополнительную информационную ценность. В то же время, в некоторых аспектах проявляется субъективность авторского восприятия специфики и результатов процесса трансформации системы российской адвокатуры в период 1990 – начала 2000-х гг.

Важное научное значение имеют публикации, отражающие процессы становления и деятельности ведущих адвокатских объединений России. К настоящему времени осуществлены исследования по истории адвокатуры Среднего Урала, Новосибирской области, Республики Башкортостан и ряда других регионов страны [5;18;22]. Отдельные аспекты истории отечественной адвокатуры, затрагиваются в работах по различным проблемам развития государственно-правовых институтов, науки и высшей школы России.

Вышеперечисленные работы по истории российской адвокатуры, за исключением региональных исследований, почти не затрагивают период после 2003 г., между тем вступление в силу "Закона об адвокатской деятельности и адвокатуре" и Первый Всероссийский съезд адвокатов открыли один из важнейших этапов качественного и количественного развития отечественного адвокатского сообщества.

Тема становления и деятельности российской адвокатуры в 1991 – 2016 гг. до настоящего времени не ставилась в качестве комплексной научной проблемы. Между тем, ее историографическое освоение позволяет обобщить важный исторический опыт, востребованный на современном этапе развития демократической государственности и гражданского общества в России.

Данное исследование обеспечено широкой источниковой базой, включающей законодательные, публицистические, мемуарные исторических источников. В группу законодательно-нормативных актов, регулировавших профессиональную деятельность адвокатов и создание адвокатских образований в 1991 – 2010-е гг., входят федеральные законы и правительственные постановления, тексты которых опубликованы в официальных СМИ,

в Полном собрании законодательства РФ [1] и размещены в электронных информационно-правовых базах данных [2], аналогичные материалы правительств субъектов Российской Федерации, постановления и распоряжения органов исполнительной власти, доступные в текущих архивах Министерства юстиции РФ и других ведомств.

Существенное научно-информационное значение имеет источниковый комплекс, включающий планово-отчетную документацию и материалы заседаний адвокатских палат, стенограммы и решения Всероссийских съездов адвокатов, которые содержатся в электронных архивах Федеральной палаты адвокатов (ФПА) РФ и других адвокатских образований, а также публикуются на страницах корпоративной печати. Ряд нормативно-правовых и публицистических материалов, отражающих процесс становления российской адвокатской корпорации, был опубликован в тематических сборниках [12].

Широкий спектр дискуссий о состоянии и перспективах отечественной адвокатуры, которые велись в профессиональном юридическом сообществе в 1990 – 2000-е гг., отражен в научных статьях и монографиях по данной проблематике [4;6], которые в контексте исторического исследования выступают в качестве источников по формированию комплекса научно-образовательных и этических воззрений современной отечественной адвокатуры. Аналогичные данные, отражающие персональные позиции и профессиональный менталитет ведущих российских адвокатов, содержатся в воспоминаниях [13;23] и интервью представителей современной адвокатской корпорации России [8;9].

Таким образом, изучение исторического опыта формирования и деятельности российской адвокатской корпорации в 1991 – 2016 гг. представляет собой актуальную научную задачу, успешное решение которой предполагает комплексный анализ результатов предшествующего историографического освоения проблемы и привлечение широкого круга исторических источников, наличие которых позволяет на основе использования современной научной методологии и прикладного инструментария исторического исследования обеспечить полноту и обоснованность результатов работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 19.05.1995 года №82-ФЗ "Об общественных объединениях" в ред. Федерального закона от 17 мая 1997 г. N 78-ФЗ // СЗ РФ, 1997, N 20, ст. 2231
2. Федеральный закон Российской Федерации от 31.05. 2002 года № 63-ФЗ "Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации" // Портал правовой информации "Consultant.ru"
3. Бабиченко К.Н. К 140-летию российской адвокатуры // Вестник Адвокатской палаты Новгородской области. 2004. № 3
4. Барщевский М. Адвокатская этика. М., 2001

5. Быковская Е.А. Адвокатура Новосибирской области в 1920–1980–е годы. Новосибирск, 2003
6. Галоганов А.П. Адвокатура и государство // Материалы международной региональной конференции "Современное состояние адвокатуры в странах Центральной Азии: проблемы и перспективы". Ташкент, 2003. С.48–63
7. Гришунькина М.Г. Российская адвокатура в эмиграции в 1920–1930–е гг. М., 2005.
8. Интервью с гостями Всероссийского съезда адвокатов // Адвокатская газета. 2007. № 3 (003). С. 13
9. Интервью с Председателем Президиума Саратовской специализированной коллегии адвокатов, заслуженным юристом Российской Федерации, кандидатом юридических наук, профессором Н.П. Царевой // Евразийская адвокатура. 2013. № 1.
10. История становления и развития адвокатуры Республики Башкортостан // 90 лет Адвокатуры Башкортостана / Под ред. Президента Адвокатской палаты Республики Башкортостан Б.Г. Юмадилова. – Уфа, 2012. С.11–38
11. Кодицев А.Я. Теория и история советской адвокатуры 30–50–х годов в трудах советских, российских и зарубежных ученых // Адвокат. 2008. № 11. С. 105–112
12. Материалы 1–го Учредительного съезда Союза адвокатов РСФСР. Свердловск, 1990
13. Мирзоев Г.Б. Ощущение справедливости (записки адвоката). М., 1999; Рассказывают адвокаты / Отв. ред. Г.М. Резник М.: Институт государства и права РАН, 2000
14. Мишина Т.Т. Советская адвокатура в трудах отечественных и зарубежных исследователей 40–70 гг. XX в. // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2012. № 69. С. 75–78.
15. Мишина Т.Г. Нравственные принципы в деятельности советской адвокатуры как основополагающие начала адвокатской деятельности (на примере Новгородской области) // Адвокатская практика. 2010. № 3. С. 42–46.
16. Рогаткин А.А. Очерки истории московской адвокатуры. М., 2006
17. Рогаткин А.А. Преследование адвокатуры (каратаевщина) // История российской адвокатуры: Сборник очерков / Под общ. ред. Е.В. Семеняко, Г.К. Шарова, А.В. Крохмалюка. М., 2009
18. Смирнов В.Н. Адвокатура и власть: история взаимоотношений. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2004.
19. Смирнов В.Н. Адвокатура России на пути к самоопределению (1985 – 2003 гг.) [Электронная публикация] 09.12.2016. URL: <http://отрасли-права.рф/article/21597>
20. Смирнов В.Н., Усманов Р.Р. История адвокатуры Среднего Урала. Екатеринбург, 1999
21. Смоленский М.Б. Адвокатская деятельность и адвокатура Российской Федерации /Серия "Высшее образование". – Ростов н/Д: Феникс, 2004.
22. Щепалов С. Адвокатура Карелии с XIX в. и до наших дней. Петрозаводск, 2006
23. Эзрохи Э.И. Служу закону. О близких, друзьях и службе. М., 2017.

© М.С. Меньшиков, (maks\_menshikov\_1990@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Образовательный центр  
"Языки и культуры  
мира"  
Открыт набор на  
языковые курсы  
[www.wlc.vspu.ru](http://www.wlc.vspu.ru)

РЕКЛАМА

## "ПОЛЕ БОЯ - ПРИБАЛТИКА". РАННИЕ ПЛАНЫ КОНФЛИКТА С СССР ВЫСШЕГО КОМАНДОВАНИЯ ВЕРМАХТА В 1935-1938 гг.

"BATTLEFIELD - THE BALTIC REGION".  
EARLY PLANS OF THE HIGH COMMAND  
OF THE WEHRMACHT FOR A CONFLICT  
WITH THE USSR IN 1935-1938

*G. Popov*

### Annotation

The article lights upon an early plans of the military leadership of the Nazi Germany on the war with the Soviet Union. The author argues on base of the German documents that Germany was actively preparing for a war with the Soviet Union even before the development of the plan Barbarossa, but the Soviet Union in the 1930s was not considered by the German high military command as a priority potential enemy. The main area of the fighting against the Red army in the plans of the German command were the Baltic States. The author argues that the political priorities of the Nazi regime in the 1930s was placed in favor of a military confrontation with France and Britain, therefore, the author believes that the Molotov-Ribbentrop Pact not so radically contradicted the main geopolitical lines of the Nazi regime.

**Keywords:** Second World war, military strategy, military planning, Nazi Germany, geopolitics of the Nazi regime.

*Попов Григорий Германович*

*К.э.н., доцент, Финансовый  
университет при Правительстве  
Российской Федерации*

### Аннотация

В статье идет речь о ранних планах военного руководства нацистской Германии по развязыванию войны с Советским Союзом. Автор доказывает по немецким документам, что Германия активно готовилась к войне с СССР еще до начала разработки плана Барбаросса, но СССР в 1930-е гг. не рассматривался германским высшим военным командованием в качестве приоритетного вероятного противника. Зоной основных боевых действий против Красной армии в планах германского командования являлась Прибалтика. Автор приходит к выводу, что политические приоритеты нацистского руководства в 1930-е гг. были расставлены в пользу военного столкновения с Францией и Британией, поэтому, пакт Риббентроп-Молотов не столь радикально противоречил основной геополитической стратегии нацистского режима.

### Ключевые слова:

Вторая мировая война, военные стратегии, военное планирование, нацистская Германия, геополитика нацистского режима.

Ранние сценарии и планы военного руководства нацистской Германии по поводу вооруженного столкновения с СССР получили недостаточное отражение в отечественной историографии. Как в России, так и на Западе историки обычно делят советско-германские отношения до начала Великой Отечественной войны на три этапа: от Рапалло до прихода в Германии к власти Гитлера, от января 1933 г. до Пакта Риббентроп-Молотов, и от этого пакта до нападения нацистской Германии на СССР. Период между Брестским миром и Рапалло рассматривается как переходный, так как в обеих странах устанавливались новые режимы, находившиеся в состоянии поиска своей внешнеполитической линии, а СССР возник в самом конце 1922 г.

Во многих трудах по советско-германским отношениям, (например, в известной монографии Л. Риса) утверждается, что Пакт Риббентроп-Молотов поразил всех, как "гром среди ясного неба" [6, с. 20-40]. С точки зрения западных демократий, а также Коминтерна и значи-

тельной части представителей коммунистических партий в СССР и за его пределами пакт стал именно таким фактом [9, с. 117]. Но, если посмотреть немецкие документы по военной политике до 1939 г., то ситуация представляется несколько иной, хотя германское военное руководство не рассматривало саму возможность соглашений с Кремлем, подобный пакту Риббентроп-Молотов. Менее категорична в этом вопросе Ю.З. Кантор, по ее мнению, сохранение общих интересов между СССР и Германией в 1930-е гг. подтолкнули стороны к поиску соглашений, что и выразилось в пакте Риббентроп-Молотов. В то же время автор выдвигает в некоторой степени противоречащее этому мнению, что нацистский режим готовился к войне с Советским Союзом еще задолго до пакта [3, с. 258-284]. Однако в монографии Ю.З. Кантор недостаточно проработан вопрос характера планировавшегося нацистами в 1930-е гг. конфликта с СССР. Именно в свете изучения этого вопроса мы сможем лучше понять, почему германская сторона пошла на заключение пакта с Москвой.



Мейнстрим российской историографии продолжает отстаивать свою точку зрения по поводу пакта Риббентроп–Молотов о том, что обе стороны пытались друг друга обмануть и оттянуть время. Например, профессор В.П. Зимонин выводит решение Гитлера заключить пакт со Сталиным неуверенностью в своих возможностях воевать с СССР, а также из-за поражения Японии на Халхин-Голе. Он пишет, связывая события на Дальнем Востоке с пактом: "С другой стороны, СССР про демонстрировал Германии неспособность Японии вести масштабную войну против него, а сама Германия еще была в то время не готова в одиночку выступить против Советского Союза, что, вместе взятое, и вынудило А. Гитлера инициировать переговоры по договору о ненападении. И.В. Сталин смог чутко уловить своеобразие сложившейся ситуации и умело воспользовался ею и переговорами по договору для недопущения скоординированных действий Германии и Японии" [2, с. 92]. Дело в том, что в ранних планах высших военных кругов нацистского режима японский фактор в предстоявшей войне с СССР действительно учитывался, но до координации действий на уровне союзнических отношений было еще далеко.

В.П. Зимонин жестко связывает дипломатию и военную политику в советско–германских отношениях. Получается, что военная политика и стратегии нацистов органично переплетались с их внешней политикой. Подобный подход к анализу советско–германских отношений мы считаем абсолютно справедливым, однако необходимо учитывать, что до Мюнхенской конференции в германском руководстве значительную роль играли фельдмаршал В. фон Бломберг и другие военачальники. Поэтому следует отделять стратегии верхушки НСДАП от сильно влиявших на правительственную политику планы германского генштаба, разработка которых осуществлялась, правда, с активным участием Гитлера. В этой связи путь Германии к пакту Риббентроп–Молотов рассматривается нами через призму военных планов нацистского режима. Мы предполагаем, что не Гитлер, а его генералы не были до блицкрига во Франции уверены в возможностях вермахта вести войну против СССР, кроме серии ограниченных действий в Прибалтийском регионе. Кроме того, высшее военное руководство вермахта рассматривало Францию в качестве главного противника, и уже ближе к Мюнхенской конференции военная политика рейха ориентировалась преимущественно на предстоящий конфликт в Западной Европе.

Целью данной статьи является показать, как в военных стратегиях нацистской Германии до Мюнхенских соглашений рассматривалась роль СССР в предстоящем крупном вооруженном конфликте, как немецким военным планировщикам представлялось столкновение вермахта с Красной армией. 26 июня 1936 г. появилась директива В. фон Бломберга о подготовке вермахта к войне. За время, прошедшее с марта 1935 г. по лето 1936 г.

внешнеполитическая стратегия Гитлера не претерпела особых изменений, главными противниками оставались Чехословакия, Австрия, Польша. Однако у военных были свои соображения, и в то время Бломберг имел большое влияние на Гитлера, поэтому взгляды германского Генштаба были устремлены на Запад. Разработанные в 1935 г. планы "Рот" и "Грюн" считали основным театром боевых действий германо–французскую границу, при этом вермахт должен был вести наступательные операции. Главным поводом для войны, как предполагал немецкий Генштаб, должно было стать вторжение в Чехословакию. В июле 1936 г. возник план "Рот–Грюн", где Германии предстояло воевать практически против всей Европы, включая СССР. В ходе учебных общегерманских маневров в мае 1936 г. командование вермахта убедились, что западные провинции рейха не располагают достаточной транспортной инфраструктурой для быстрого развертывания войск [10, Л. 3].

Тем не менее, все эти планы носили общий характер. В перечне мероприятий по подготовке Германии к войне в директиве Бломберга от 26 июня 1937 г. обращает на себя внимание пункт "б", который гласит: "обеспечить внезапность начала войны по времени и ведение ее такими силами, о которых противник не предполагает" [1, с. 211]. Таким образом, речь явно идет о подготовке к агрессии. Пункт "в" указывает на то, что Бломберг рассматривал главным театром военных действий район линии "Зигфрида", так как в этом пункте говорится о подготовке к быстрой переброске сил вермахта из Восточной Пруссии. Среди вариантов возможных боевых действий, для которых следует разработать порядок развертывания основных сил, Бломберг определяет: вторжение в Австрию, войну с "красной" (республиканской) Испанией, военный конфликт с Англией, Польшей и Литвой. Но в части второй директивы говорится о вероятной войне с Францией на Западе и Россией и Чехословакией на Востоке. Однако Бломберг считал, что возможен вариант, при котором Франция нападет первой, если Чехословакия и Россия ее поддержат.

Дело в том, что в 1935 г. между СССР и Францией действительно велись переговоры о создании антигерманского союза. Французский Генштаб отверг этот проект, сославшись на то, что Красная армия просто не будет технически в состоянии помочь Франции. Инициатором этого несостоявшегося союза был тогда еще социалист и премьер-министр Франции П. Лаваль. Бломберг был уверен, что Польша все-таки не выступит на стороне антигерманской коалиции, что находит отражение в его директиве: "Судя по политической ситуации на данный момент, совершенно невероятно, что Польша примет участие в войне против нас, например, на стороне России" [1, с. 214]. Однако во всех случаях в планах 1937 г. СССР рассматривается, как сторона, проводящая наступательные операции против Германии. Судя по общегер-

манским военным учениям мая 1936 г., вермахт готовился именно к варианту, когда Франция предпримет наступление первой. "Рот и Грюн" был планом обороны Германии в случае выступления против нее одновременно большой группы государств, включая Британию и СССР. Как пишет Бломберг, "в этом случае наше военное положение ухудшилось бы в критической мере, могло бы даже стать безнадежным" [1, с. 214]. Отметим важную деталь: Бломберг рассматривал участие России и Польши в одной коалиции, как крайне маловероятное явление, что в целом соответствовало сложившейся в то время политической ситуации.

В директиве сказано, что в случае наступления Франции против Германии "первой задачей сухопутных войск будет, приняв бой возможно ближе к границе, воспрепятствовать продвижению противника в направлении на р. Рейн и форсированию этого рубежа, а также выходу противника в область Шварцвальд, и возможно дальше удерживать район Вестергейн севернее р. Мозель" [1, с. 213]. Общегерманские учения июня 1936 г. проходили именно с акцентом на таком варианте и именно в районе Шварцвальда [10, Л. 3–8]. В дополнение к директиве от 26 июня 1937 г. 7 декабря 1937 г. появились новые соображения В. фон Бломберга, которые были результатом влияния Гитлера на выработку стратегии подготовки к войне. Вариант "Грюн", то есть вариант войны на два фронта, но с "блицкригом" на территории Чехословакии и достаточно вялыми действиями Франции на Западном фронте, выдвигался на первый план. Вероятность нападения Франции на Германию теперь оценивалась, как низкая [1, с. 213].

21 декабря 1937 г. появилась уточняющая директива, согласно которой вариант "Грюн" мог быть приведен в действие в случае отказа Англии и Франции от борьбы за Чехословакию либо при условии полной готовности Германии к войне, чего в 1938 году не могло произойти. Бломберг в основном уповал на нейтралитет Англии и сговывание Италией Франции на Средиземном море. В связи с дополнениями от 21 декабря 1937 г. интересна его следующая формулировка: "Как только Германия достигнет полной готовности к войне во всех отношениях, создадутся военные предпосылки для победоносного проведения наступательной войны против Чехословакии и тем самым решений проблемы немецкого жизненного пространства даже в том случае, если какая-нибудь великая держава выступит против нас" [1, с. 213]. Означало ли это, что Гитлер изменил в очередной раз своим политическим принципам, решив ограничиться только несколькими бывшими провинциями Австро-Венгрии, включая и саму Австрию, куда Бломберг предлагал "зайти" по ходу захвата Чехословакии? Едва ли Гитлер отказывался от конфликта с Польшей, которая, впрочем, в дополнениях от 21 декабря не рассматривалась в качестве противника, хотя СССР определенно выступал в такой

роли, как защитник Чехословакии. Впервые фашистская Италия выступала, как союзник Германии против Франции, хотя еще несколько лет назад Гитлер считал, что даже вполне может встать на стороне Парижа.

Что изменилось в директивах по подготовке к войне в 1938 г., когда военные расходы Германии значительно возросли, и почему позиция Германии в австрийском и чехословацком вопросах так стремительно корректировалась во втором полугодии 1937 г.? В начале июня 1937 г. Ф. фон Папен провел переговоры с послом Великобритании Н. Гиндерсоном, который заверил его, что правящие круги Британии полностью разделяют антибольшевистские взгляды Гитлера, намереваясь подчинить борьбе с большевизмом внешнюю политику своего государства, поэтому присоединение к рейху Австрии в Лондоне готовы воспринять позитивно. Как сказал Н. Гиндерсон, надо только убедить Францию смягчить свою позицию в этом вопросе, на что требовалось время [1, с. 214]. И позиция Парижа действительно смягчилась, так как в начале ноября 1937 г. премьер-министр Франции К. Шотан сообщил через фон Папена Гитлеру, что готов предоставить нацистскому режиму свободу действий в Восточной и Юго-Восточной Европе в обмен на согласованность внешней политики Германии с официальным Парижем [1, с. 214]. Как следует из слов Шотана, французы не возражали против усиления германского влияния в Австрии.

Предшественник К. Шотана Л. Блюм, лидер Народно-го фронта и социалист, пошел в свое время еще дальше – он вел переговоры с К. Нейратом и Я. Шахтом о "разрядке" отношений с Германией посредством уступки ей Камеруна, потерянного немцами в результате поражения в Первой мировой войне [5, с. 35–36]. Л. Блюм также обещал расширение экономического сотрудничества с бедной сырьевыми ресурсами и страдавшей тогда от дефицита продовольствия Германией. Но в обмен он требовал существенного ограничить вмешательство Германии в гражданскую войну в Испании. Гитлер колебался, поскольку предложение действительно было заманчивым. Правда, с экспансией на Восток Германии в таком случае надо было повременить. Но произошло событие, спутавшее карты К. Нейрата и Л. Блюма – инцидент под Альмерией. В районе этого небольшого испанского города-порта подорвался на mine английский эсминец "Хантер", которого отбуксировали на свою базу республиканцы. Это событие осложнило отношения Германии с Британией, а, значит, и с Францией.

Таким образом, ситуация менялась кардинально – Франция превращалась из потенциального противника в политического партнера Германии, а Британия готова была самоустраниться. Но какую реакцию на экспансию в Восточной Европе ожидали в Берлине от СССР? Из директив Бломберга определенно следует, что СССР рас-

смастривался как сила, которая вмешается в европейский конфликт в случае его возникновения. На совещании 5 ноября 1937 г. в Рейхсканцелярии Гитлер высказал большие сомнения по поводу вероятности вмешательства СССР в конфликт Германии с Чехословакией, причина – осложнение отношений Москвы с Японией. Кроме того, Гитлер полагал, что быстрота действий против Чехословакии не позволит СССР даже соответствующим образом среагировать на развитие ситуации в этом конфликте [1, с. 123–130]. Гитлер надеялся успеть поставить Москву перед свершившимся фактом, проведя быструю оккупацию Чехословакии, до того, как Кремль успеет провести какие-либо мероприятия по мобилизации Красной армии.

Что касается подготовки в 1937 г. оперативного отдела Генштаба к конфликту с СССР, то здесь мы наблюдаем достаточно вялую реакцию на потенциальную угрозу со стороны России. Отдел Т–3 Генштаба вермахта рассматривал СССР в 1937 г. как одно из потенциально нейтральных в предстоящем конфликте государств [10, с. 707–721]. В 1936 г. эксперт этого отдела К.А. Шпальке сделал доклад, в котором указал на вероятность ослабления западных военных округов СССР в случае конфликта с Японией. Т–3 собирал сведения об СССР в связи с планами Гитлера провести вторжение в Чехословакию. Высшее руководство рейха в первую очередь интересовалось вопросом потенциальной возможности Красной армии принять участие в планировавшемся конфликте.

В связи с тем, что после урегулирования отношений с Британией и Францией Германия более не опасалась за свои западные рубежи, а воевать с СССР в обозримом будущем не собиралась, уповав на Японию, как на сдерживающий Москву фактор, то главными противниками оставались Чехословакия и Австрия. О Польше на совещании 5 ноября 1937 г. было сказано очень кратко, фактически польский вопрос почти перестал фигурировать в планах вермахта. Для реализации плана быстрого захвата Чехословакии, как считал Бломберг, необходимо было как можно скорее прорвать систему ее укреплений ударом бронетанковых соединений. Войск для решения чешского и австрийского вопросов Германии требовалось немного, поэтому процесс строительства вооруженных сил Германии был направлен в основном на повышение качества личного состава и вооружений. Между тем до конца 1937 г. доминировал курс на увеличение индекса развертывания.

Несмотря на потепление отношений в 1937 г. между Британией и Германией, все-таки "пробежал холодок" на знаменитой охотничьей выставке в Берлине 19 ноября 1937 г., куда прибыл министр иностранных дел Британии лорд Галифакс, который предложил Гитлеру вернуться к схеме "пакта четырех". Гитлер возразил на данное пред-

ложение, сославшись на то, что Германия продолжает нести бремя, возложенное на нее Версалем, так как ей отказано в праве иметь колонии. Галифакс ответил, что вопрос с колониями сложный, требующий длительной выработки решений, но "утешил" Гитлера тем, что Англия готова пойти на уступки в чехословацком, австрийском и данцингском вопросах [7, с. 384]. Гитлер был столь расстроен беседой с Галифаксом, что отказался впредь встречаться с английскими дипломатами, передав эту функцию министерству иностранных дел. 2 декабря 1937 г. послу Германии в Великобритании И. Риббентропу было заявлено в Форин офисе, что "вопрос об Австрии имеет гораздо больший интерес для Италии, чем для Англии; помимо того, в Англии полагают, что на каком-то этапе между Германией и Австрией будет установлена более тесная связь" [7, с. 384]. Очевидно, что Лондон подталкивал Муссолини на обострение отношений с Германией, вместе с тем, термин "связь" в отношении австро-германских дел можно интерпретировать как согласие Лондона на расширение сотрудничества между Германией и Австрией, но не аннексию рейхом дунайской республики.

Впрочем, Гитлер предполагал, что Англия проявит упорство в колониальном вопросе, поэтому на совещании 5 ноября 1937 г. он определил ее как вероятного противника. 4 мая 1938 г. фюрер поставил задачу перед ВМС быть готовыми нарушить британские коммуникации в Атлантике к весне 1940 г. [4, с. 197]. Это было уже более конкретное и радикальное решение по поводу Великобритании, чем то, что прозвучало на совещании 5 ноября 1937 г. В том же мае 1938 г. командование ВМС поставило Гитлера перед фактом, что линейный флот Германии не готов к борьбе с Британией. Соответственно, в военной политике надо было брать курс на развитие флота, однако Германия не располагала для этого достаточными ресурсами.

Реакция министерства иностранных дел Великобритании по австрийскому вопросу в начале декабря 1937 г. явно указывает на то, что официальный Лондон уже был готов пересмотреть свою политику по отношению к Германии в пользу сдерживания Гитлера. Однако практически вся военная политика Германии была в то время ориентирована на реализацию континентальной стратегии, а теперь надо было переориентировать промышленность на выпуск тяжелых морских и воздушных вооружений. Столь же сдержанным оказался в переговорах ноября 1937 г. с Ф. фон Папеном премьер-министр Франции К. Шотан, который заявил, что "нет возражений против значительного расширения немецкого влияния в Австрии при условии, что оно будет достигнуто путем эволюции" [7, с. 386]. Это двусмысленное заявление Шотан сделал после слов фон Папена по поводу экспансии Германии в Дунайском бассейне, под чем немецкий дипломат понимал установление немецкого контроля над всем Балкан-

ским регионом, с чем французы согласиться, разумеется, не могли [7, с. 386].

В мае 1938 г. в Европе наступил кризис, который мог перерасти в крупномасштабную войну. Гитлер понимал, что у него нет сильного флота для борьбы с Англией, поэтому удар по ее коммуникациям в Атлантике был перенесен на 1940 г., хотя командование ВМС сомневалось и на этот счет. 21 мая 1938 г. Британия и Франция категорически предостерегли Германию от враждебных действий против Чехословакии. Генеральный штаб вермахта считал перспективу войны на два фронта катастрофической для рейха. 25 мая 1938 г. нарком иностранных дел М.М. Литвинов заверил чехословацкого посла, что СССР полностью одобряет мобилизационные мероприятия Чехословакии и заверил его в готовности советской стороны оказать военную помощь против Германии [7, с. 411]. Однако практически Красная Армия была не в состоянии на суше поддержать чехов, так как у Советского Союза не было с ними общей границы. Позиция Польши была явно антисоветской, поэтому Варшава едва ли согласилась бы пропустить советские войска через свою территорию.

21 мая 1938 г. Гитлер на совещании с главами ведомств заявил о временном прекращении подготовки вторжения в Чехословакию [7, с. 412]. Заметим, что Гитлер принял такое решение после решительных заявлений британской и французской сторон, реакция М.М. Литвинова последовала уже 25 мая. Гитлер принимал решение под нажимом военных, которые считали, что война на два фронта будет Германий губительной. Начальник Генштаба генерал Л. Бек оценивал положение Германии как сложное. 5 мая 1938 г. он отметил, что в результате заключенного между Великобританией и Италией соглашения англичане получили свободу рук в Европе, так как им не надо было более беспокоиться за свои коммуникации в Средиземном море. Большие потери Японии в Китае, по мнению Бека, обеспечили Великобритании прочные позиции на Дальнем Востоке, что позволило Лондону обращать больше внимания на европейские дела. СССР рассматривался Беком как безусловный противник, но сухопутную войну с русскими генерал считал задачей отдаленной перспективы. Речь шла опять о возможном вмешательстве Советского Союза в будущий германо-чехословацкий конфликт. Относительно Польши Бек был спокоен, т.к. она, по его мнению, вступит в войну, если ее подтолкнут к этому извне [1, с. 231].

Далее Бек делал верный прогноз по поводу поведения западных союзников в случае войны: "Отвращение в Англии и Франции к новой мировой войне, связанной с большими людскими жертвами, а также неуверенность Франции в возможности вовлечь свой народ с самого начала в наступательную войну против Германии позво-

ляют сделать предположение, что будут изыскиваться другие методы ведения войны. К тому же следует добавить, что с того момента, как Англия встанет на сторону Франции, слово Англии в определении целей и методов ведения войны будет иметь решающее значение" [1, с. 233]. В решительное наступление французской армии против рейха Бек не верил, как, впрочем, и Гитлер. Однако Бек полагал, что союзники будут выматывать Германию посредством затяжной позиционной войны с широким применением авиации, а также путем нарушения морских коммуникаций, связывающих страну с внешним миром. К такой войне, Германия не была готова, так как ее экономическое положение оказалось в 1938 г. еще хуже, чем в 1917–1918 гг., а военный потенциал, по сравнению с показателями враждебных стран, ниже, чем в 1914 г. [1, с. 231]. Экономика Германии действительно обнаружила в первом квартале 1938 г. кризисные тенденции, курс рейхсмарки упал на Лондонской бирже на 35%, в апреле правительство разместило первый внутренний заем, отказавшись от покрытия своих расходов векселями "МЕФО" [7, с. 413]. Дефицит валюты ограничивал нацистский режим в закупке стратегического сырья.

Зимой 1938 г. стартовало ускоренное формирование новых частей вермахта, которое должно было завершиться в начале октября 1938 г., что и произошло как раз накануне Мюнхенского кризиса. Уже существовавшие дивизии дополнялись новыми подразделениями, этот процесс охватил практически все сухопутные соединения вермахта [12, Л. 16–21], но в разной степени. Например, 3-я танковая дивизия получила 39-й танковый батальон, а также 37-й инженерный батальон [12, Л. 21]. Другая танковая дивизия с загадочным кодовым названием "К" получила 17-й, 19-й, 23-й, 27-й и 29-й танковый полки, а также ряд других частей (дивизия фактически была сформирована практически с нуля) [12, Л. 16]. По-видимому, эту дивизию потом должны были разделить на несколько дивизий, что подтверждает версию о нехватке в вермахте командного состава и особенно штабных офицеров в 1938 году. О других танковых частях в плане подготовки новых частей вермахта не говорится. Формирование новых батальонов шло за счет перемещения персонала из уже существовавших частей [12, Л. 23], то же самое будет иметь место при подготовке к войне с Советским Союзом в 1940 г.

В 1938 г. в корпуса включались вновь сформированные моторизованные пулеметные батальоны [12, Л. 29]. Упоминается, что формирование батальонов данного типа шло и ранее, однако запланированные к зиме 1938 г. несколько моторизованных пулеметных взводов так и не были сформированы к весне 1938 г. [12, Л. 29]. Для создания моторизованных пулеметных батальонов вермахт был вынужден изымать личный состав из других подразделений. Для усиления разведпод-

разделений танковых соединений командование вермахта было вынуждено переводить к танкистам личный состав мобильной разведки кавалерийских дивизий, ослабляя их боеспособность [12, Л. 30]. Если кавалерия все-таки модернизировалась и усиливалась за счет увеличения числа тяжеловооруженных подразделений, то в артиллерии наблюдалась иная картина. В IV и XII корпусах у вновь сформированных подразделений в первом квартале 1938 г. наблюдалась острая нехватка личного состава. Это имело место и в танковых частях [12, Л. 32, 34]. Решить эти проблемы командование смогло только в течение лета – осени 1938 г.

Что касается замыслов на 1938 г. по определению вероятного противника и проведению мероприятий по подготовке к войне с ним, то серьезных изменений для сухопутных сил вермахта практически до Мюнхенских соглашений не произошло. На Востоке вероятным противником рассматривался в первую очередь СССР, роль которого определялась, как наступательная. По версии ОКХ, Советский Союз должен был оказать помощь Чехословакии ударом через Литву посредством своих ВВС по территории Восточной Пруссии с переходом затем через немецко-литовскую границу уже сухопутных сил Красной армии. В соответствии с этим сценарием, вермахт должен был разгромить литовскую армию в приграничных сражениях с переходом в наступление вглубь литовской территории, создав из нее предполье, через которое Красная армия не могла бы прорваться на германскую территорию [11, Л. 2].

Глубокий прорыв вплоть до Каунаса мобильных соединений вермахта должен был сорвать как сосредоточение литовских войск, так и попытки оказания им помощи со стороны Польши. По итогам учений в Восточной Пруссии летом 1938 г. был сделан вывод, что тех сил, какими располагает Германия в этом регионе, способность вермахта защитить его выглядела довольно сомнительной в том случае, если Польша вводила в действие 10–15 своих дивизий [11, Л. 33]. Польское наступление должно было сорвать операцию вермахта против Литвы, в противном случае для защиты Пруссии оставалась только Вторая ландверная дивизия [11, Л. 33]. ОКХ сомневалось, что Польша упустит благоприятную политическую и военную возможность вмешаться в конфликт на стороне Франции [11, Л. 34]. Поэтому ОКХ был сделан вывод, что удар по Литве может быть успешным только, если Польша будет соблюдать после начала боевых действий нейтралитет в течении 10 – 14 дней [11, Л. 34]. В противном случае I-ю армию вермахта ожидал полный разгром.

ОКХ в своей оценке перспектив наступления в Литве в случае большой европейской войны исходило из гипотезы, что основные силы вермахта будут скованы Францией на Западе, в таком случае даже десяток польских

дивизий и незначительные ВВС Польши будут представлять серьезную угрозу Восточной Пруссии. Это указывает на то, что летом 1938 г. вермахт не имел достаточно сил для войны на два фронта. Тому, что границу с Францией удастся долго прикрывать минимальными силами, в ОКХ не верили, в отличие от Гитлера, который возлагал надежды на укрепления. Кроме того, в ходе учений выяснилось, что I-я армия не обладает достаточными возможностями, чтобы овладеть Каунасом, не рискуя своими флангами, даже в течении недели [11, Л. 47]. Таким образом, выводы по результатам учений 1938 г. в Восточной Пруссии ставили крест на всем плане большой войны. Получался сценарий повторения 1914 г., но только в еще худшем варианте, когда против Германии действовала еще польская армия, и Восточная Пруссия была отделена от остальной Германии "коридором" [11, Л. 49].

Во время учений на Везере, на которых присутствовал Гитлер, были выявлены недостатки в организации вермахта, слабая согласованность и вялое применение люфтваффе для поддержки сухопутных сил; медленное подтягивание мобильных сил на опасные участки фронта [11, Л. 63–73].

Тем не менее, Гитлер решился на агрессию против Чехословакии и реализацию плана "Грюн" в сентябре 1938 г. Тщательная разведка состояния обороны Чехословакии показала, что ее вооруженные силы не готовы к войне, на каждую развернутую вдоль границы с Германией чешскую дивизию приходился фронт ответственности в 120 км, укрепления пришли в упадок [1, с. 275]. Возможности Франции начать наступление и добиться в ходе него успехов были оценены ОКВ как нулевые уже в августе 1938 г. Как заявил Гитлер, для обороны против Франции он мог бросить 40 дивизий, 2000 ПТО и противотанковых мин было, как он считал, вполне достаточно для отражения танковых атак французов.

Для того, чтобы полностью обезопасить рейх на Западе, Гитлер еще до совещания 28 августа 1938 г. потребовал от ОКХ сформировать двадцать резервных дивизий, на что получил первоначальный отказ, поскольку для этих дивизий не хватало командных кадров и материальных средств [1, с. 271]. Тем не менее, в итоге эти соединения были созданы, поэтому в первые три недели конфликта ОКХ готово было выставить на западном фронте восемь резервных дивизий и позднее остальные двенадцать. Однако у генералов были существенные возражения, так как на каждую дивизию на Западе приходился фронт шириной 20 км, и в случае вступления в войну Бельгии и Голландии вермахту пришлось бы сдать Пфальц, на что Гитлер возразил, что он уничтожит голландскую армию превентивным ударом. О возможном вмешательстве СССР в конфликт на сове-

щаниях конца августа – первой половины сентября 1938 г. не упоминалось.

Очевидно, Гитлер вернулся в августе 1938 г. к континентальной стратегии по плану "Грюн". 20 резервных дивизий, на быстрейшем формировании которых он настаивал, составляли, по признанию фон Браухича, практически единственный стратегический резерв вермахта. Упадок вооруженных сил Чехословакии, как и Франции, вселял в Гитлера надежду на быстрый успех в реализации плана "Грюн". То же самое касается и Британии, чья сухопутная армия довооружалась и перевооружалась слишком медленно, во Францию англичане могли перебросить только пять пехотных дивизий и одну танковую бригаду. Для прорыва укреплений, по признанию Гитлера, у сухопутных сил вермахта не было специальной артиллерии, орудия не годились даже для разрушения чешских укреплений.

Советский Союз не выступал до Мюнхенских соглашений, как сила, против которой, в понимании высшего руководства рейха, надо было проводить особую военную политику, основным театром боевых действий в случае столкновения с СССР рассматривалась Литва. Польша также воспринималась в Берлине как внешняя угроза в случае конфликта из-за Чехословакии. В 1938 г. Германия однозначно не могла успешно вести наступательную войну на два фронта, но она могла обороняться по сценарию 1914 г. Ради оккупации Чехословакии Гитлер готов был пойти даже на такой вариант, что спровоцировало начало заговора генералов, который в июле 1938 г. возглавил генерал Л. Бек.

Тем не менее, уже до Мюнхена западные союзники оттягивали на себя с Востока значительные ресурсы рейха. Гитлер начал на границе с Францией операцию "Лимес", развернул мероприятия по созданию сети укреплений, к сентябрю 1938 г. были задействованы 148 тыс. рабочих. Ежедневно для обеспечения строительных работ подавались 5 тыс. вагонов, что составляло 100 поездов. Столь интенсивное использование для этих целей железнодорожного транспорта даже не позволяло германским войскам провести стратегическое развертывание [1, с. 273], поэтому "Лимес" на время пришлось приостановить. В начале сентября 1938 г. Гитлер приказал начать строительство 300 – 400 дополнительных огневых позиций в районах Аахена и Саарбрюкена с установкой 1600 орудий [1, с. 274].

Помимо этого, строительство линейного и подводного флотов для борьбы с Великобританией было также достаточно дорогостоящим предприятием. Оттягивание сил на границу с Францией долго не позволяло Гитлеру решиться на агрессию против балканских государств и Польши, хотя Ф. фон Папен, как и ряд других нацистов, еще до аншлюса Австрии "прощупывали" вариант экспансии в Юго-Восточной Европе, но без вмешательства Великобритании. Путь к Пакту Риббентроп–Молотов у нацистского руководства лежал через нарастание уверенности в способности Германии вести войну на два фронта, особенно эта уверенность прослеживается по плану операций против Красной армии в Литве. Правда, в то время еще не была выработана стратегия по отношению к СССР сходная с той, что была изложена спустя почти два с половиной года в плане "Барбаросса".

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дашичев В.И. Банкротство стратегии германского фашизма. Исторические очерки, документы и материалы. Т. 1. Подготовка и развертывание нацистской агрессии в Европе. 1933 – 1941. М.: Наука, 1973. 776 с.
2. Зимонин В.П. Интриги кануна Второй мировой войны: японский и польский факторы советско-германских отношений. Часть 2. Домыслы и правда о межвоенной политической реальности // Пространство и время. 2012. № 4 (10). С. 89–99.
3. Кантор Ю.З. Заклятая дружба. Секретное сотрудничество СССР и Германии 20–30-х годов. М.: РОССПЭН, 2014. 383.
4. Попов Г.Г. Поражения, которых могло не быть. М.: Алгоритм, 2016. 532 с.
5. Попов Г.Г. Юго-Западное Средиземноморье как фактор в военной экономике и внешнеэкономической политике нацистской Германии // Вестник МГОУ. Серия: Исторические и политические науки. 2014. № 5. С. 33–39.
6. Рис Л. Сталин, Гитлер и Запад. Тайная дипломатия великих держав. М.: Астрель, 2012. 576 с.
7. Розанов Г. Германия под властью фашизма. М.: Международные отношения, 1964. 516 с.
8. Тайны дипломатии Третьего рейха. 1944 – 1955. М.: Международный фонд "Демократия", 2011. 880 с.
9. Чубарьян А.О. Российско-германские отношения (август 1939 – июнь 1941). "Смена вех" в теории, идеологии и пропаганде // Вестник МГИМО-Университета. Специальный выпуск к 70-летию с начала Второй Мировой Войны. М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. С. 115–125.
10. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (далее – ЦАМО РФ). Ф. 500. Оп. 12451. Д. 5.
11. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12451. Д. 20.
12. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12451. Д. 94.

## БОРЬБА РЕВОЛЮЦИОННЫХ НАРОДНИКОВ И АРМИЯ: ОТ ПОИСКА КОНТАКТОВ К ВОЕННО-РЕВОЛЮЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

### THE STRUGGLE BETWEEN REVOLUTIONARY NARODNIKS AND THE ARMY: FROM SEARCHING FOR CONTACTS TO A MILITARY REVOLUTIONARY ORGANIZATION

*A. Romanika*

#### Annotation

The article considers the theoretical views and practical efforts of revolutionary narodniks organizations of 1870 – early 1880s on involving the military in the liberation struggle. The reasons for increasing the attention of the opponents of the autocracy to events and processes in the army during the noted period are analyzed. The views of the narodnik ideology's founders and views of the revolutionary narodniks of the 1870s and 1880s are compared on the role and place of the military in the social movement for civil rights and liberties.

**Keywords:** revolutionary narodniks, "People's Will" party, revolutionary propaganda, army, officers, soldiers, military revolutionary organization.

*Романика Александр Сергеевич*  
Аспирант,  
Рязанский государственный  
университет им. С.А. Есенина

#### Аннотация

В статье рассматриваются теоретические взгляды и практическая деятельность революционных народнических организаций 1870 – начала 1880-х гг. по привлечению военных к участию в освободительном движении. Анализируются причины повышения внимания противников самодержавия к событиям и процессам в армии в указанный период. Сопоставляются воззрения основоположников народнической идеологии и взглядов революционных народников 1870–1880-х гг. о роли и месте военных в общественном движении за гражданские права и свободы.

#### Ключевые слова:

Революционное народничество, партия "Народная воля", революционная пропаганда, армия, офицеры, солдаты, военно-революционная организация.

Этапным явлением российской общественно-политической жизни XIX столетия стала деятельность народнических революционных групп и организаций. В теоретических трудах, общественно-политической публицистике и агитационных материалах противники самодержавия поставили сложные вопросы роли и места армии в освободительном движении, положения военных в системе общественных отношений, влияния войн на социально-политические процессы. Стремясь осмыслить революцию и войну как цивилизационные явления, они оставили огромное идейное и практическое наследие, которое сохраняет актуальность для исторической науки и общественной мысли.

Следуя народнической доктрине, во второй половине 1860-х гг. революционеры, в первую очередь, пытались заручиться поддержкой крестьянства, в меньшей степени рассматривая другие социальные силы как перспективных участников борьбы против самодержавия. Это касалось и армии, поэтому появление офицеров и солдат в среде радикалов в отмеченный период было редким явлением.

Однако уже в начале 1870-х гг. постепенно увеличивается число контактов между тайными обществами и военными. В 1871 г. будущий народоволец В.В. Луцкий создает тайный кружок в морском училище. Один из его участников Э.А. Серебряков высоко оценил деятельность В.В. Луцкого как "оказавшее огромное революционное влияние на многих сверстников" [23, с. 36]. В дальнейшем именно выпускники морского училища сыграли заметную роль в формировании военно-революционной организации "Народной воли". Так, В.Н. Фигнер отмечала, что "почва для сношений" противников самодержавия и офицеров на рубеже 1870–1880-х гг. "была подготовлена еще в предшествовавшие годы частью кружками самообразования, как это было в морском училище в 1871–1872 гг." [31, с. 233].

В том же году несколько народнических кружков создали объединение, получившее известность по имени одного из видных участников Н.В. Чайковского. Среди его членов было немало военных. С.М. Кравчинский и Л.Э. Шишко познакомились еще в Михайловском артиллерийском училище, также участвуя в тайном кружке [31, с.

129]. Вскоре к ним присоединился артиллерист Д.М. Рогачев. Активно участвовал в работе "чайковцев" бывший офицер П.А. Кропоткин, написавший один из программных документов общества – "Должны ли мы заняться рассмотрением идеала будущего строя?".

Историк российского революционного движения Н.А. Троицкий утверждает, что "чайковцы" "едва ли не первыми из народников 1870–х гг. обратили внимание на армию" [27, с. 69]. По его мнению, осознав малые перспективы свершения революции силами крестьянства, они возлагали большие надежды на решающую роль армии в борьбе против самодержавия. Так, "чайковец" В.Ф. Костюрин старался "убедить товарищей идти на военную службу, пропагандировать солдат", иначе "мужик с дубьем пойдет против войск", что заранее обречено на провал [27, с. 70]. Именно В.Ф. Костюрин обратился к А.И. Желябову с предложением повторить попытку декабристов и устроить широко разветвленную военную организацию [6, с. 71].

Таким образом, в первой половине 1870–х гг. по сравнению с предыдущим периодом развития освободительного движения заметно возросло число контактов между тайными обществами и военными, особенно офицерами. Но целенаправленной, продуманной программы действий по привлечению войска на сторону противников самодержавия выработано не было. Следуя народнической доктрине, тайные общества избегали политической борьбы, а объектом пропагандистских усилий считали крестьянство. Революционная агитация в военной среде была затруднена. Кроме того, Россия уже двадцать лет не вела крупных войн, и общественность видела в войсках надежную опору внутренней политики властей. Однако уже во второй половине 1870–х гг. армия все более привлекает внимание противников самодержавия. Разочарование от "хождения в народ" приводит к стремлению активизировать политическую борьбу против самодержавия и заметная роль в ней отводилась армии. Отчасти этому способствовала начавшаяся в 1877 г. Русско-турецкая война. В ней впервые выступила российская армия, организованная на новых принципах, заложенных реформой Д.А. Милютина. Революционер Н.Д. Похитонов говорил на суде: "Мы думали, что вместо того, чтобы освободить чужую страну, надо думать об освобождении России" [6, с. 312]. По мнению революционных народников, война показала глубокий, всесторонний кризис императорской власти. Русские военные же продемонстрировали свою боеспособность, храбрость, готовность вести освободительную борьбу.

В 1877 г. И.М. Ковальский создает в Одессе тайный кружок с целью организации восстания. По воспоминаниям П.П. Крафта, И.М. Ковальский одним из первых во второй половине 1870–х гг. признал "необходимость оказывать при обысках и арестах вооруженное сопро-

тивление" [12, с. 78], чтобы таким образом воздействовать на общество. Н.А. Виташевский назвал И.М. Ковальского "убежденным сторонником и страстным пропагатором терроризма вообще и вооруженного сопротивления в частности" [5, с. 233]. Подобную тактику народник С.Е. Лион называл "пропагандой действием" [13, с. 64]. Фигура И.М. Ковальского особенно ярко символизировала разочарование в прежних мирных методах борьбы, свойственное теперь части революционной молодежи. "Хождение в народ" он называл "фарсом", о котором "стыдно вспоминать" [14, с. 81]. Размышляя о поисках "новых путей воздействия на инертную общественную массу" [11, с. 143], он пытался взаимодействовать с различными социальными группами, в том числе, военными. В частности, удалось наладить контакты с демократически настроенными артиллерийскими офицерами. Однако конкретной программы действий по созданию революционной группы с участием военных выработано не было [12, с. 79]. В 1878 г. кружок И.М. Ковальского был раскрыт, при аресте его члены оказали сопротивление, используя оружие. Последовавший суд и казнь Ковальского и его товарищей оказали заметное влияние на тактику революционеров-народников – в ответ на конкретный репрессивный акт властей были предприняты террористические действия как акт мести.

Центральное место среди структур революционного движения принадлежало обществу "Земля и воля". В своей практической деятельности наряду с "организаторскими задачами", которые предполагали политическое просвещение и пропаганду среди разных групп населения, оно сочетало "дезорганизаторские" – "заведение связей и своей организации в войсках, и главным образом среди офицерства", а также политический террор [19, с. 31]. В 1878 г. с владельцем конспиративной квартиры "Земли и воли" А.Н. Малиновской устанавливает контакты подпоручик В.Д. Дубровин. Как и И.М. Ковальский, он являлся сторонником крайних методов в борьбе против самодержавия. В рукописи "Заметки русских офицеров-террористов за 1878 год" он призывал революционеров "запастись хорошим оружием и упражняться в его употреблении" [32, с. 71], а также активно взаимодействовать с военными для организации восстания. Однако создать военизированную революционную группу В.Д. Дубровину не удалось. В декабре 1878 г. он был схвачен, оказав при этом вооруженное сопротивление. "Братцы, меня арестовали за то, что я защищаю свободу... Царей да императоров, которые податями высасывают вашу кровь, следует убивать..." – заявил он после ареста [28, с. 48]. По приговору суда В.Д. Дубровин был повешен. Его казнь вызвала негодование среди демократически настроенных военных Петербурга [28, с. 50]. В то же время большинство законопослушной общественности восприняло его как преступника. Например, Ф.М. Достоевский назвал В.Д. Дубровина "сумасшедшим", а его учение – "фантастичным и нелепым" [10, с. 67].



Особым направлением деятельности членов "Земли и воли" был поиск контактов в казачьей среде. Еще А.И. Герцен возлагал на казачество определенные надежды, считая организацию его быта "земледельческой республикой с военным устройством, на основах демократических и коммунистических" [8, с. 171]. Революционер О.В. Аптекман вспоминал: "Подобно Пугачевщине, народники не в меру славили наше казачество, как иллюстрацию исконных идеалов народа" [2, с. 439]. В силу этих причин организаторы народнической агитации уделяли большое внимание работе среди казаков. В 1878 г. в Ростов-на-Дону отправился А.Д. Михайлов. Он ставил своей задачей наладить контакты с донскими казаками и организовать военизированную революционную группу. Но из-за череды арестов членов "Земли и воли" вскоре он был вынужден вернуться в Петербург. После, давая показания на допросах А.Д. Михайлов следующим образом обосновывал попытки взаимодействия с российским казачеством: "... казачество Донское и Уральское, оба недовольные и протестующие, оба представляющие военную силу. С юга Астрахань, по мнению некоторых согласий раскола будущая столица Царства Правды, и Ростов, собирающие до сей поры многие тысячи пришлого люда. С северо-востока уральские заводы, где Пугачев лил пушки. Имелось в виду связать организацией все эти местности, везде завести сношения и основать поселения и приступить, таким образом, к выполнению серьезного и широкого плана" [15].

Отсутствие единства по поводу методов борьбы против самодержавия привели к расколу "Земли и воли". Часть членов во главе с В.Г. Плехановым в 1879 г., стремившихся ограничить свою деятельность исключительно пропагандой, образовали общество "Черный передел". Группа во главе с А.И. Желябовым, А.Д. Михайловым и С.Л. Перовской основали партию "Народная воля". Именно народовольцы продолжили усилия "Земли и воли" по поиску контактов в военной среде, стремясь сделать армию активным участником грядущего восстания. "Значение армии при перевороте – огромное" – гласил один из программных документов "Народной воли" [16, с. 869]. Среди "главнейших задач" было "привлечение на свою сторону войска, или парализование его деятельности" [16, с. 869]. Отмечалось большое влияние позиции армии на формирование общественного мнения – участие войска в восстании способствовало бы росту "гражданского чувства", распространению антимонархических настроений среди крестьянства [16, с. 870].

В 1882 г. во время "Процесса 20-ти" А.Д. Михайлов рассказывал, что деятельность "Народной воли", в первую очередь, была направлена на "усиление связей в обществе, войске, народе" [26, с. 127]. В.Н. Фигнер указывала, что интерес к военной среде был вызван осознанием, что "без организованной силы армии нельзя рассчитывать на победу не обученных военному делу народных

масс" [31, с. 232]. Эту точку зрения разделяла и С.Л. Перовская [6, с. 243]. М.Ю. Ашенбреннер вспоминал, что в конце 1870 – начале 1880-х гг. в "военной среде снова оживает разновидность офицера-гражданина" [3, с. 116].

Уже в 1879 г. народовольцы развернули пропаганду в гарнизонах Петербурга и Кронштадта. "Военное" направление курировали члены Исполкома организации А.И. Желябов и Н.Н. Колодкевич, их ближайшими сподвижниками были лейтенанты флота Н.Е. Суханов и А.П. Штромберг. Тогда же к организации присоединяется лейтенант Э.А. Серебряков. По его словам, программа "Народной воли" произвела большое впечатление на военных его круга, так как "вопросы учредительного собрания и национализации земли были поставлены ясно и точно" [23, с. 36]. Другой участник военного кружка "Народной воли" лейтенант Ф.И. Завалишин особенно подчеркивал значение деятельности А.И. Желябова среди офицеров – "[он] много говорил нам о наших обязанностях в отношении к простому народу, о его тяжелом положении и о возможности ему помочь путем экономического или политического переворота. Его речь произвела сильное впечатление на слушателей" [17, с. 218]. Так постепенно формировалась военно-революционная организация "Народной воли". В 1880 г. его ядро преимущественно представляли морские офицеры: лейтенанты Н.Е. Суханов, А.П. Штромберг, Ф.И. Завалишин, И.К. Разумов, А. Гласко и Э.А. Серебряков, мичман Н. Юнг, подпоручики А.К. Карабанович и А.А. Прокофьев [22, с. 40]. С ними был связан "артиллерийский" кружок, наиболее видную роль в котором играли поручик Н.М. Рогачев и штабс-капитан Н.Д. Похитонов. Также народовольцы наладили контакты с мичманом В.П. Дружининым, вокруг которого еще в 1878 г. в Кронштадте образовался тайный кружок военных. Участники военной организации вели агитацию, распространяли в Кронштадте воззвания "Народной воли". Офицеры-народовольцы участвовали в подготовке побега С.Г. Нечаева, который так и не был реализован, также неудачей окончилась попытка создания собственной типографии [17, с. 220].

Пропаганда велась в военных учебных заведениях. Н.Д. Похитонов, Ф.И. Завалишин и Н.Г. Синягин инструктировали молодых офицеров по поводу организации кружков, обсуждали взаимосвязь и зависимость новых кружков от Центрального, а также ответственность и обязательство лиц, вступающих в организацию. Прокламации "Народной воли" были обнаружены в Константиновском артиллерийском и Военно-топографическом училищах, военных учебных заведениях Москвы, Одессы, Риги и ряда других городов [6, с. 324–325].

Руководители организации подготовили ряд программных и уставных документов, позволяющих судить о взглядах революционеров на роль и задачи военного

компонента движения. Центральное место среди них занимала Программа военно-революционной организации, определявшая ее внутреннюю структуру и иерархию. Согласно ей, местные кружки подчинялись Местной Центральной Группе, главным же органом становился Военный Революционный Центр. Таким образом, военная ветвь "Народной воли" в значительной степени обособлялась от основной организации, что выглядело определенным новшеством на фоне идейных построений А.И. Герцена, Н.П. Огарева и Н.Г. Чернышевского, выступавших за создание боевого союза армии и народа для борьбы против самодержавия. Программа военно-революционной организации не исключала возможности общего выступления всех сил и групп "Народной воли", но допускала самостоятельную и даже ведущую роль военных в политическом перевороте: "исключительно военное восстание, с целью захвата верховной власти, для устройства народного представительства" [18, с. 196]. В этом просматривались принципы документа "Подготовительная работа партии", который утверждал, что в интересах революции необходимо использовать любые средства и обстоятельства. В "Уставе центрального военного кружка", "Уставе местного офицерского кружка" и "Инструкции местному военному кружку" нашли отражение специфические цели и задачи военных групп "Народной воли" – деятельность по "организации в войске силы для активной борьбы с правительством" [30], "ниспровержение существующего государственного устройства в России вооруженною рукою" [29].

Разделение военной и гражданской ветвей "Народной воли" было вызвано и рациональными соображениями, связанными с интересами внутренней безопасности партии. В случае крупных провалов в одной из ветвей оставалась возможность сохранения другого боееспособного крыла организации. По этой причине военные кружки народовольцев особенно тщательно конспирировались. Военно-революционная организация "Народной воли" должна была сосредоточить свою деятельность исключительно среди офицеров. Предполагалось, что связанный с ней командный состав будет продвигаться по службе, занимая все более высокое положение в армейской иерархии, и его влияние позволит в решающий момент восстания повести за собой солдат [16, с. 869]. Если А.И. Герцен, Н.П. Огарев и Н.Г. Чернышевский выступали за объединение сил офицеров и солдат в широком народном движении за демократические преобразования, то народовольцы не ожидали от солдат сознательного участия в общей борьбе. Овладеть армией революционеры рассчитывали через своих единомышленников-офицеров, которым предстояло в нужный момент отдавать правильные приказы. В Программе военно-революционной организации говорилось: "Та тяжелая, господствующая в нашей армии дисциплина, которая уничтожает в солдате во время официального и даже частного разговора его с офицером самый человеческий образ, лишает офицеров

возможности деятельной пропаганды между нижними чинами, и потому в нашу организацию могут входить только офицеры" [18, с. 197]. В этих положениях сказывался негативный опыт агитации среди темной крестьянской массы, полученный во время "хождения в народ", и установки на возможно более скорый революционный переворот, не допускавшие длительной подготовительной работы. На новом этапе борьбы задача политического просвещения солдат отводилась рабочим, офицеры же должны были "ограничиться приобретением популярности и уважения среди солдат, что легко достигается гуманным обращением с ними" [18, с. 197]. Все же, программа действий "Народной воли" в рядах армии включала работу над повышением культурного уровня солдат. В частности, важной задачей считалось распространение научной и общественно-политической литературы, участие в формировании полковых библиотек.

Среди пропагандистских материалов "Народной воли" обнаруживаются прокламации, адресованные исключительно военной аудитории. В воззвании "Исполнительный комитет офицерам русской армии" 1881 г. обосновывалась решающая роль армии в революции. В случае народного выступления она может оставаться орудием правительства, либо встать на сторону восставших, ее нейтралитет невозможен. Обращаясь к офицерам, авторы прокламации обличали пороки существующей политической системы и общественно-экономические порядки: тиранический характер императорской власти, государственный строй, "построенный на ограблении народа, на всеобщем невежестве и рабстве"; указывали на массовое недовольство и сопротивление, которое готовы оказать угнетателям крестьянство и военные. В итоге офицерство ставилось перед жесткой нравственной дилеммой: "Офицеры русской армии, скоро наступит решительный час. Пред вами только два пути: вы можете стать освободителями своего народа или же его палачами. Кто не за нас, тот против нас!" [21, с. 240]. Напечатанная тиражом в 600 экземпляров, прокламация распространялась в Центральной России, но достигала и периферийных гарнизонов [6, с. 320].

Идеологам народничества свойственны были представления о социалистическом начале быта казаков, что давало им основании рассматривать казачество в качестве перспективного союзника крестьянства в революционной борьбе. "История их блистательна", – писал в свое время А.И. Герцен о казаках [7, с. 46]. Воображение теоретиков революции занимали образы восстаний С.Т. Разина и Е.И. Пугачева как ярчайших проявлений народного протеста, примеров, воодушевляющих на дальнейшую вооруженную борьбу против самодержавия. Подобные взгляды были унаследованы народовольцами и нашли отражение в прокламации "Славному казачеству войска донского, уральского, оренбургского, кубанского, терского, астраханского, сибирского и иных войск от ис-

полнительного комитета "Народной воли". В воззвании "Славному казачеству..." в сходном возвышенном тоне описываются подвиги военизированного сословия при защите границ страны – "Вспомните ж, атаманы, свою старую славу. Вы не царские слуги, а народные витязи" [24, с. 244]. Офицерам была адресована прокламация "Товарищам по оружию". В ней отразились тяжелые впечатления начала правления Александра III – на страну снова "легла тяжелая рука деспотизма". Автор утверждает, что новый император видит в офицерстве лишь "касту воинов, услужливо предлагающих свою руку и шпагу для порабощения своего народа" [20, с. 247]. Звучит призыв к неповиновению и готовности выступить за народное дело. Воззвание так и не было напечатано, рукописная версия, найденная у лейтенанта А.В. Буцевича, фигурировала в "Процессе 17-ти".

В 1881 г. "Народная воля" переживала кризис, вызванный арестами многих руководителей и видных членов организации, в том числе офицеров Н.Е. Суханова и А.П. Штромберга. Центральной фигурой в Исполнительном комитете стала В.Н. Фигнер. Значение же военной организации возрастало. Одной из главных целей деятельности "Народной воли" признавалось распространение действия Центральной военной группы на все части войска, расположенные в Европейской России [6, с. 321]. В центре и на окраинах страны возникло несколько революционных кружков военных. Большой вклад в формирование сети народовольческих групп внес подполковник М.Ю. Ашенбреннер, налаживавший связи между демократически настроенными военными в разных городах. Один из первых историков революционного движения В.Я. Богучарский отмечал деятельность А.П. Прибылевой-Корбы в Тифлисе среди местных офицеров, созданный ею тайный кружок первоначально объединял девять офицеров. Подобные объединения военных существовали в Одессе и Николаеве, а в Киеве и Харькове попытки их создания не имели успеха [4, с. 151]. По сведениям, приводимым в исследованиях Л.Н. Годуновой, на начало 1881 г. насчитывалось 7 военных кружков, а к середине 1882 г. – 50 общей численностью до 400 офицеров [9, с. 123]. Тяжелый удар военно-революционной организации "Народной воли" был нанесен предательством бывшего штабс-капитана С.П. Дегаева. Многие раскрыл следствию арестованный Ф.И. Завалишин. В первой половине 1883 г. "пошли массовые аресты среди офицеров в Кронштадте и по всей России" [25, с. 16].

Военно-революционная организация осталась яркой страницей революционной борьбы 1870–80-х гг., но не

сыграла той роли, которую отводили ей руководители движения. О причинах ее заката размышляли как участники тех событий, так и историки народничества. Пользовавшаяся значительной автономией и имевшая особые задачи, военная организация все же оставалась лишь "филиалом" "Народной воли" и ее деятельность была немыслима вне связи и руководства со стороны основной организации. Поэтому кризис центра неминуемо означал кризис периферийных звеньев. По меньшей мере, спорной выглядела концепция чисто офицерской организации. Искусственно изолированная от солдат она вырождалась в лишенный перспективы корпоративный заговор. Разобщенность офицерского движения с солдатской средой имела закономерные социокультурные основания. Представители офицерства, будучи в абсолютном большинстве выходцами из привилегированных слоев общества и пользуясь определенным достатком, не чувствовали себя угнетенными и не всегда воспринимали социальный пафос народнической идеологии. Ф.И. Завалишин вспоминал, что первоначально выступление А.И. Желябова не произвело большого эффекта, так как "с материальной стороны я был обставлен хорошо, а своего рабства я не ощущал" [17, с. 218].

Наконец, для многих демократически настроенных офицеров, воспитанных на идеалах декабристов, политический террор не был приемлемой ценой общественных преобразований. Так, деятельность А.П. Прибылевой-Корбы и поручика А.П. Антонова среди офицеров на Кавказе, встретила скептическое отношение военных к целесообразности политического террора [6, с. 327]. Э.А. Серебряков, вспоминая одну из первых встреч офицеров с А.И. Желябовым, отметил: "Слова "мы, террористы-революционеры", заставили всех вздрогнуть" [1, с. 249].

Развитие освободительного движения в России показало, что революционные течения и организации неизменно находили единомышленников в военной среде. Вместе с тем их численность и влияние в армии традиционного типа, какой являлась императорская армия, не могли быть значительными. Солдатская масса в силу своей инертности была "неинтересна" революционерам-заговорщикам. Настроения представителей офицерства, их склонность к оппозиционности и критике властей лишь отражали взлеты и спады интенсивности политической жизни общества. Заговорческим группам различного толка по силам было проникновение в военную среду, но никак не овладение ею. Изменить это положение оказалось возможным лишь в условиях социальных сдвигов начала XX века.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов В.Ф. Революционное народничество. М.: Просвещение, 1965. 265 с.
2. Аптекман О.В. Общество "Земля и воля" 70-х годов. Петроград: Колос, 1924. 460с.
3. Ашенбреннер М.Ю. Воспоминания // Былое. 1907. № 5. С. 106–123.

4. Богучарский В.Я. Из истории политической борьбы в 70–х и 80–х гг. XIX века. М.: Русская мысль, 1912. 483с.
5. Виташевский Н.А. Первое вооруженное сопротивление // Былое. 1906. № 2. С. 220–246.
6. Волк С.С. Народная воля 1879–1882. М.–Л.: Наука, 1966. 487с.
7. Герцен А.И. Русское крепостничество // Собрание сочинений в тридцати томах. Т. XII. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1957. С. 34–62.
8. Герцен А.И. Старый мир и Россия // Собрание сочинений в тридцати томах. Т. XII. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1957. С. 167–201.
9. Годунова Л.Н. Военная организация партии "Народная воля" // Вопросы истории. 1973. № 9. С.120–128.
10. Достоевский Ф.М. Письмо К.П. Победоносцеву от 19 мая 1879 г. // Собрание сочинений в тридцати томах. Т. XXX. Л.: Наука, 1988. С. 67–68.
11. Иллич–Свитыч В.С. Мое знакомство с И.М. Ковальским // Былое. 1906. № 8. С. 142–158.
12. Крафт П.П. Из воспоминаний об И.М. Ковальском // Каторга и ссылка, 1928. № 1. С. 75–80.
13. Лион С.Е. Первая вооруженная демонстрация (по личным и воспоминаниям и архивным материалам) // Каторга и ссылка. 1928. № 45–46. С. 64–81.
14. Мартыновская Ц. И.М. Ковальский и первое вооруженное сопротивление в Одессе (по черновым наброскам С.И. Мартыновского) // Каторга и ссылка. 1928. № 45–46. С. 81–100.
15. Михайлов А.Д. Процессуальные документы и показания [Электронный ресурс]. URL: <http://narovol.ru/document/process20Mich2.htm> (дата обращения: 6.03.2016).
16. Подготовительная работа партии // Литература партии Народная воля. Paris: Societe Nouvelle de librairie et d'edition, 1905. С. 867–878.
17. Показания Ф.И. Завалишина // Р.М. Кантор. К истории Военной организации "Народной воли" // Каторга и ссылка. 1925. № 5. С. 210–241.
18. Программа военно–революционной организации "Народной воли" // Революционное народничество 70–х годов XIX века: сборник документов и материалов. Том II. М.: Наука, 1965. С. 196–198.
19. Программа "Земли и воли" // Революционное народничество 70–х годов XIX века. Т. II: 1876–1882 гг. М.; Л.: Наука, 1965. № 2. С. 30–33.
20. Проект прокламации "Товарищам по оружию" // Революционное народничество 70–х годов XIX века: сборник документов и материалов. Т. II. М., 1965. С. 247–248.
21. Прокламация "Исполнительный комитет офицерам русской армии" // Революционное народничество 70–х годов XIX века: сборник документов и материалов. Том II. М., 1965. С. 240–241.
22. Селиванов В.И. Моряки–народовольцы. М.: Издательство всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно–поселенцев, 1931. 134 с.
23. Серебряков Э.А. Революционеры во флоте. Петроград: Издательство Петроградского Совета рабочих и красноармейских депутатов, 1920. 63 с.
24. Славному казачеству войска донского, уральского, оренбургского, кубанского, терского, астраханского, сибирского и иных войск от исполнительного комитета "Народной воли" // Революционное народничество 70–х годов XIX века: сборник документов и материалов. Том II. М.: Наука, 1965. С. 244–246.
25. Спандони А.А. Страница из воспоминаний // Былое. 1906. № 5. С.14–39.
26. Троицкий Н.А. Безумство храбрых. Русские революционеры и карательная политика царизма 1866–1882 гг. М.: Мысль, 1978. 323 с.
27. Троицкий Н.А. Первые из блестящей плеяды (Большое общество пропаганды 1871–1874 гг.). Саратов: Издательство Саратовского университета, 1991. 254 с.
28. Троицкий Н.А. Политические процессы в России 1871–1887 гг. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2003. 180 с.
29. Устав местного военного кружка "Народной Воли" [Электронный ресурс]. URL: <http://narovol.ru/document/militaryustavregion.htm> (дата обращения 17.02.2017).
30. Устав центрального военного кружка "Народной Воли" [Электронный ресурс]. URL: <http://narovol.ru/document/militaryustav.htm> (дата обращения 17.02.2017).
31. Фигнер В.А. Запечатленный труд. М.: Мысль, 1964. 757 с.
32. Шакол А.Т. Казнь Дубровина // Каторга и ссылка. 1929. № 5. С. 69–80.
33. Шишко Л.Э. Сергей Михайлович Кравчинский и кружок чайковцев. Из воспоминаний и заметок старого народника // Собрание сочинений. Т. IV. Пг.: Издательство "Революционная мысль", 1918. С. 127–180.

© А.С. Романика, ( a.romanika@rsu.edu.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Санкт-Петербургский международный книжный салон

Время читать!  
Time to read!

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

Реклама

## ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКО-ХОЗЯЙСТВЕННЫЙ УКЛАД В НЕМЕЦКИХ КОЛОНИЯХ РОССИИ (1764-1917 гг.)

### AGRICULTURAL AND ECONOMIC MODE IN RUSSIA'S GERMAN COLONIES (1764-1917)

*S. Semakin*

#### Annotation

The article analyses the peculiarities of the economic development of German settlements in Russia in 1764–1917. The analysis of the agricultural and economic setup of these settlements–communities is stressed. The Germans who moved to Russia due to Catherine II's manifestos had to adapt themselves to the setup of the Russian peasant community. The article focuses on such aspects as agricultural development of the settlers in the 18th – early 20th century; the transformation of the way of life and the evolution of the settlements; the emergence of new categories of settlers (Stammwirte, Nebensitzer, ploughmen etc.); the convergence of Russian and German communities; the development of crafts and industry in the settlements.

**Keywords:** Agrarian law, plot of land, general communal ownership, private communal ownership, economy, agriculture, craft, industry, pasture, meadow, crew of workers, plant, factory, rent, Mennonite Baptists, tobacco plantations.

*Семакин Сергей Иванович*

*К.и.н., доцент,*

*МГУ им. М.В. Ломоносова*

#### Аннотация

В статье рассматриваются особенности экономического развития немецких колоний в России в 1764–1917 гг. Акцент сделан на анализе земледельческо-хозяйственного уклада этих колоний–общин. Немцам, переселявшимся в Россию вследствие манифестов Екатерины II, приходилось подстраиваться под уклад русской крестьянской общины. Особое внимание в статье уделено таким аспектам, как развитие земледелия колонистов в XVIII – начале XX веков, изменение уклада жизни, эволюция колоний, возникновение новых категорий колонистов (Stammwirte, Nebensitzer, хлебопашцев и др.), сближение русской и немецкой общин, развитие в колониях ремесла и промышленности.

#### Ключевые слова:

Аграрный закон, отруб, обычно–общинное владение, лично–общинное владение, экономика, земледелие, ремесло, промышленность, выгон, покос, артель, завод, фабрика, аренда, баптисты–меннониты, табачные плантации.

**В**опрос о порядке землепользования в немецкой сельской общине выдвинулся на первый план с самого начала переселенческого движения из германских государств в Российскую империю. Приезжающие немцы–колонисты были деревенскими жителями и пытались возродить свой привычный уклад жизни на новой почве, однако им приходилось подстраиваться под многовековые традиции русской крестьянской общины. Этот процесс носил не стихийный характер, а регламентировался правительством "сверху" [1]. 19 марта 1764 года был принят закон, который отводил наделную землю не в личное владение каждого хозяина, а в общее землепользование для всех жителей немецкой колонии. При этом земля выделялась в постоянное пользование колонистских семей по 30 десятин на каждую, из них – 15 дес. пашенной, 5 дес. – сенокосной, 5 дес. – лесных угодий. На особых условиях выделялось еще 5 дес. усадебной, огуменной, огородной и выгонной земли. Это делалось для того, чтобы "ни сами хозяева, коим дача учинена будет, ни наследники из тех своих участков продать и заложить, ниже в дробные части разделить не имели власти, а остались бы оные нераздельно во владении жителей той деревни, дабы никогда и ни под каким видом земли

сих новых поселений в посторонние руки достаться не могли".

Тем самым этот закон устанавливал общинное владение с распределением всей земли между отдельными семьями в постоянное пользование. Речь шла о лично–общинном владении, в отличие от обычного общинного с периодическими переделами земли между членами общества по душевому и тягловому принципам. Закон имел серьезные последствия и способствовал возникновению своеобразного колонистского землепользования, отличавшегося как от русского сельского общества, так и от западной немецкой марки. В Германии немецкая община состояла из самостоятельных личных собственников, независимых друг от друга, и от общества. Община лишь соединяла их в территориальный административно–полицейский союз и не имела права вмешиваться в экономическую жизнь и хозяйственную деятельность своих членов. Благодаря этому, по признанию современников, в немецких колониях на российских просторах сложилась полупривилегированная и эффективная система крестьянского землепользования, фактически избавленная от крепостного права. В таком виде эта система просущес–

твовала до октября 1917 г., а кое-где и до политики сплошной коллективизации [2, с. 216].

Бессменное пользование одним и тем же земельным участком ставило хозяйство отдельных единиц-дворов в более выгодное положение, нежели при обычном общинном владении. При последнем поля подлежали постоянным переделам, и зачастую не было мотивации в улучшении земли, которая при последующих переделах уходила другим лицам. Более того, лично-общинное владение имело значительное преимущество и перед западным личным владением. Так, владелец крестьянского земельного надела на Западе имел право не только утилизировать свои угодья по собственному усмотрению и вводить в них ту или иную систему хозяйствования, но и беспрепятственно отчуждать свой надел посторонним лицам, не нуждаясь ни в чьем согласии или разрешении. С точки зрения развития капитализма такое явление можно рассценивать как прогрессивное. Однако в условиях XIX – начала XX в. такое бесконтрольное распоряжение наделом нередко приводило и к негативным последствиям, в частности, к обезземеливанию массы крестьянского населения и к сосредоточению участков мелких собственников в руках крупных дельцов. При отсутствии в то время значительного парка машинной техники это не вело к повышению производства сельскохозяйственной продукции, а способствовало постепенному нарастанию социальной напряженности, как в городе, так и в деревне. Не случайно Российская империя и США являлись длительное время главными поставщиками сельскохозяйственной продукции и сырья в Западную Европу.

Как известно, при общинном владении невозможно ни обезземеливание члена общины, ни скупка участков в одни руки, ни слияние мелких в крупные – в этом и заключается его преимущество перед личным владением. Именно благодаря этому в рамках общины крестьянин чувствовал себя более защищенным при любой беде (неурожаях, стихийных бедствиях, пожарах и т.п.). В такой обстановке веками формировалась психология русского крестьянина-общинника. Не индивидуализм западноевропейской марки, где каждый мог полагаться только на себя, а общинно-коллективистский дух и взаимопомощь русской общины были основой жизни крестьянина. Правда, долгое существование крепостного права и непоследовательность в проведении реформы 1861 г. к концу XIX в. привели к развитию негативных тенденций в русской общине и обострению крестьянского вопроса в целом.

В соответствии с законом 1764 г. немецкая колониальная община отводила свою землю в потомственное и постоянное пользование каждой семье, каждого крестьянского двора без права отчуждения и раздела, благодаря чему двор общины составлял нераздельную хозяйственную единицу. Это способствовало установлению

минимума в качестве и размере подворного участка и давало возможность вести на нем рациональное хозяйство с развитием хлебопашества, огородничества, луговодства и лесоводства. В связи с этим немецкая община в России выгодно отличалась от западной и исконно русской. У колонистов наряду с земледелием возникла острая необходимость в развитии сельского ремесла и промышленности. Потребность в обеспечении экономического роста диктовалась и приростом населения немецкой общины. Так, в 1782 г. в Новороссии проживало всего 0,2 тыс. немцев, а к концу XVIII в. – уже 5,5 тыс., а общее число немецких колонистов в России достигло 45,7 тыс. Абсолютная численность немцев в Российской империи составила в начале 60-х гг. XVIII в. 166 тыс. человек, в 1782 г. – 323,6 тыс., а в 1796 г. – 361,8 тыс. (по сравнению с 1782 г. – прирост на 11,8%).

По данным переписей численность немецкого населения в России между V и X ревизиями (с 1796 по 1858 г.) возросла с 237 до 840 тыс. человек, то есть в 3,5 раза. Особенно высокий естественный прирост численности немцев-переселенцев наблюдался в первой трети XIX века. Среднегодовые темпы роста численности немецкого населения в этот период превосходят аналогичные показатели в среднем по Российской империи. Высокая рождаемость у немцев объяснялась рядом факторов. Прежде всего, существенное значение имели определенные привилегии, данные немцам-колонистам правительством. Среди них можно назвать освобождение немцев от рекрутской повинности, выделение им казенной различной пособий, наделение большими, удобно расположенными участками земли и т.д. Можно привести и другие примеры, связанные с естественным ростом численности немецкого населения в России, причем преимущественно в сельских колониях. Так, если в 1795 г. в Камышинском уезде Саратовской губернии немцы составляли 24,6% жителей, то в 1834 г. – уже 39,7%, в 1858 г. – 40,6%, в 1897 г. – 40,3%, а в 1917 г. – 48,2%. В Новоузенском уезде Самарской губернии в 1897 г. немцев насчитывалось 36,8%, в 1917 г. – 37,7%, в Николаевском уезде той же губернии соответственно – 12,5% и 18,7%.

Вышеприведенные данные говорят о том, что двор и хозяйство немецкой общины не только постоянно были обеспечены трудовой силой, но и испытывали ее избыток. Именно эти "лишние люди" в немецкой общине активно занимались ремеслом, торговлей, организацией несложного промышленного производства, что являлось большим подспорьем для земледельческой деятельности. Ко второй половине XIX в. немецкие ремесленники, торговые люди, купцы и промышленники при поддержке государства уже сами строили сахарные, кожевенные, каретные, мукомольные заводы и др. Обращает на себя внимание и тот факт, что закон 19 марта 1764 г. учреждал колонии как раз таким образом, чтобы 2/3 жителей колоний являлись хлебопашцами, а 1/3 – занимались ремес-

ленным и промышленным трудом. Поэтому земледельцы общины наделялись 30 десятинами земли в разных угодьях, а ремесленникам и "промышленникам" отводились при каждом селении лишь места дворовые, огородные и выгонные. Весьма продуманно в соответствии с законом организовывались места для ярмарок и торговли, отведенные в главных селениях каждого округа.

Нельзя также не заметить, что эти вопросы регламентировались фактически с самого начала устройства иностранных колоний. Уже по манифесту Екатерины Великой 1764 г. и в других официальных актах часть колонистов именовалась "ремесленниками и художниками", им были обещаны от казны "потребные к рукоделию всякие инструменты, припасы и материалы". Благодаря этим положениям в то время отчасти решалась проблема развития ремесла и промышленности в России. Кроме профессиональных ремесленников, вызванных из-за границы, "взрачивались" свои отечественные специалисты, ремесленники из числа "излишков" земледельческого населения. Устанавливая неделимость поселянского двора-хозяйства, центральные и местные власти заботились и о том, чтобы немецкая земледельческая община не была обременена чрезмерным количеством "едоков", и чтобы ее хозяйство было в состоянии прокормить колонистов. При каждой общине-селении "некоторую часть, как из пашенной, так и из прочих угодий оставляют впусе для будущих детей, чтобы оные, пришедши в возраст и женясь, сами хозяевами быть могли". Законодательство также предусматривало, чтобы неженатые члены больших семей могли наниматься в работники в обеспеченных малых семьях. Все эти меры должны были страховать колонии в период демографических подъемов от социальной напряженности. Если возникал избыток населения, ненужный для земледелия и обременительный для двора-хозяйства, то эти люди должны были "питаться рукоделием и промыслами".

Положения о хозяйственной деятельности земледельцев содержат и правила о наследовании в общинах-колониях. В частности, двор со всеми его угодьями наследовали не все члены семьи, а только лишь младший сын "в таком рассуждении, что каждый отец, зная сие узаконение, присужден будет стараться детей своих с самого их малолетства учить разным ремеслам". Таким образом, несмотря на отсутствие во второй половине XVIII – начале XIX в. государственной программы по подготовке ремесленников и специалистов для промышленности, царское правительство, насколько это было возможно, пыталось решать эти задачи. Это хорошо видно на примере иностранных колоний, опыт которых постепенно распространялся в XIX в. во многих российских губерниях. Лично-общинное землепользование в немецких хозяйствах обеспечивало весьма устойчивое существование определенного ядра земледельческого населения колоний, которое ни при каких условиях не могло подвер-

гнуться обезземеливанию, так как "излишек" населения земледельческих колоний служил важным подспорьем самому земледелию.

Часть колонистов, свободно занимаясь ремеслом, промышленностью и торговлей довольно щедро обеспечивала земледельческую общину инвентарем, различными инструментами, порой довольно сложными сельскохозяйственными механизмами, различными повозками, телегами, снаряжением для гужевого транспорта и т.п. Фактически при деревнях возникли своеобразные "цехи", снабжавшие земледельцев необходимым инвентарем на весенне-летне-осенний период, когда решалась судьба урожая. Тем самым отпадала необходимость в частых поездках на рынки, в крупные населенные пункты и города, где поначалу только и можно было приобрести необходимое для земледелия оборудование. Центральные и местные власти делали все необходимое для того, чтобы неземледельческий элемент общины не чувствовал себя ущемленным. Ремесленники и торговцы, помимо двора и огорода, наряду со всеми членами общины, имели право на неразделяемые угодья. К ним относились реки, озера, болота, глинистые и песчаные почвы, рыбные и звериные промыслы и т.д.

В конце XVIII – первой половине XIX в. землепользование в немецких общинах и развитие самих колоний стали претерпевать существенные изменения, что было сопряжено с определенными трудностями. Это было связано, прежде всего, с естественным приростом немецкого населения в империи. Со временем между земледельцами колоний возникли некоторые различия. Одни стали именоваться коренными хозяевами (Stammwirte), другие – отдельно живущими (Nebensitzer). Коренными назывались, как правило, изначально приехавшие в Россию переселенцы в соответствии с манифестами Екатерины II 1762–1763 гг. Именно они получили от царского правительства 30-десятинные участки, разные уступки, были освобождены от рекрутской повинности и, в отличие, от русских крестьян пользовались многими привилегиями. Тех, кто отделился от больших по составу семейств, выходил из колоний и неоднократно менял место жительства стали называть отдельно живущими или приселенцами. В колониях таких "гастролеров" не приветствовали, но и не отталкивали, а принимали по-деловому. Так проявлялись исконно немецкие национальные черты характера: жесткая дисциплина и строгость в хозяйственной деятельности и общественной жизни, пунктуальность, активная внутриобщинная взаимопомощь.

Со временем в развитии немецких колоний обозначились две тенденции. Во-первых, происходил, хотя и весьма незначительный, синтез русско-немецких общин. Во-вторых, внутриобщинная перенаселенность не приводила к деклассированию земледельческого элемента. Отдельно живущие с согласия хозяев получали участки

земли в так называемых отводах (сверх опекунских дач), иногда даже наравне с коренными хозяевами. Кроме того, приселенцы пользовались усадьбой, огородной землей, лесом и выгоном наравне с коренными хозяевами. При естественном росте населения немецких колоний ощущался недостаток в земле, особенно в поселениях с плодородными почвами. Это не было повсеместным и одновременным явлением, однако эта проблема требовала решения. Одни колонисты снимали с оброка соседние казенные земли, другие запахивали их самовольно. В некоторых случаях колониям выделялись удобные земли для искусственного разведения леса и лугов. Эти вопросы иногда решались на самом высоком государственном уровне. Экспедиция государственного хозяйства, опекунства иностранных и сельского домоводства постоянно рассматривала просьбы колонистов о новой нарезке земель. В конце XVIII в. такая нарезка состоялась, но нормой участка была выбрана не семья, а в соответствии с 5-й ревизией (1796 г.) ревизская душа мужского пола. На одну душу выделялось 20 десятин, что в те времена являлось достаточным количеством земли для хозяйственной деятельности. Подобные вопросы регламентировались указом от 4 декабря 1797 г., который повелевал: "1) недостающее по общему расчислению душ количество земли 63954 десятины при будущем Саратовской губернии межевании нарезать из казенных пустопорожных земель, кои с большею удобностью к колониям присоединены быть могут, б) поелику же некоторые из тех поселенцев имеют превосходящее число против определяемой 20-десятинной пропорции, то сколько от них при сем межевании будет отрезано, все то количество поручить в непосредственное ведомство и распоряжение Экспедиции государственных хозяйств, в) присоединить к сему также нарезкою из земель пустопорожных 6331 десятин, дабы Экспедиция сообразно воле нашей имела в готовности земли на 1000 семей, на случай будет вновь подобные сим иностранцы переселиться пожелают" [3].

С началом XIX в. в Российской империи наблюдается повсеместный прирост населения, особенно в сельской местности. Сложившееся положение создавало дополнительные трудности для земледельческой работы колонистов. Но и в данной ситуации они не были брошены на произвол судьбы. В начале XIX в., уже при личном участии императора Александра I, проводилось немало мероприятий, касавшихся немецких колоний. В эти годы был опубликован целый ряд указов, способствовавших улучшению земледелия и положения самих поселений. Среди них указы от 4 декабря 1797 г., от 4 сентября 1802 г., от 12 декабря 1802 г., от 12 марта 1840 г. и др. В этом отношении примечательно высочайшее повеление от 12 марта 1840 г., в котором говорилось: "Утвердить предположение комиссии, которая была составлена для рассмотрения поданных колонистами просьб о наделении их землями по числу душ 8-й ревизии, а именно: чтобы прежде наделение, при котором качество земли опре-

деляли сами колонисты, осталось неприкосновенным и чтобы, по дополнении оно на том же правом недоданным числом десятин в 20-десятинную пропорцию на душу 5-й ревизии, причитающееся затем количество земли в новую 15-десятинную пропорцию на души 8 ревизии отмежевать им на точном основании межевых правил, преимущественно из смежных с колониями или близких к ним земель; в отдаленности же избрать такие места и столь пространные участки, чтобы можно было основать несколько колоний, которые составили бы особый округ". Колонистам вплоть до середины XIX в. выделялись новые земли, правда, нередко не всегда удобные для обработки. Но немецкие колонисты успешно справлялись с разного рода трудностями и даже основывали новые процветающие колонии.

В последующие десятилетия в положении немецких колоний произошли существенные изменения. Прежде всего были полностью запрещены массовые переходы земледельцев из одной колонии в другую, а разрешались только единичные переходы с согласия общин. Правительственные учреждения стремились к тому, чтобы земли осваивались равномерно, и пытались не допускать даже в малозаселенных уездах больших пустошей. Вопросы хозяйственной деятельности в деревне достаточно четко регламентировались. Если органы опекунства или общинного управления, сталкивались с какими либо проблемами в колонистском движении, то и они, как правило, решались без проволочек. При этом эти меры вовсе не носили характер жестких запретов. Напротив, власти тщательно изучали проявления недовольства, ходатайства, инициативы снизу и только потом принимали решения. Так, еще в 30-50-е гг. XIX в. губернские власти столкнулись с самовольным переселением некоторой части немецких колонистов Поволжья на Кавказ. Несмотря на то, что наместник Кавказа М.С. Воронцов не признал это переселение и распорядился впредь запрещать эти акции, никаких репрессивных мер в отношении самовольных переселенцев не последовало. Более того, в 1859 г. они основали при Нальчикской крепости Пятигорского уезда Александровскую колонию.

Показательной является сама по себе и настойчивость колонистов, которые в течение многих лет постоянно подавали ходатайства о переселении на Кавказ в Кантору иностранных поселенцев, в Министерство государственных имуществ и другие инстанции. В итоге 25 апреля 1865 г. был подписан указ, разрешавший колонистам селиться на Кавказе "с зачислением их на общем положении в государственные крестьяне". Благодаря этому указу в Ставропольской губернии образовалась немецкая колония Канова. Всего с 1838 г. по 1871 г. на Кавказ переселилось 1303 колониста. В силу этих тенденций к концу XIX в. довольно сильно изменилось положение немецкого земледельческого элемента. Немецкие



хозяйства окрепли и постепенно лишались изначальных привилегий, в которых фактически уже не нуждались. Постепенно преодолевалась и прежняя изолированность немецких колоний. Этот процесс сопровождался усложнением структуры немецких хозяйств и усилением их особенностей в разных губерниях.

Еще до Великих реформ 1860–70-х гг. в немецких хозяйствах довольно активно осваивались капиталистические методы хозяйствования. Ремесленники объединялись в артели, строили поначалу небольшие заводы, фабрики в колониях как промышленной, так и сельскохозяйственной специализации. Еще с 30-х гг. XIX в. колонию общества сдавали в аренду земельные отводы. Доходы от аренды расходовались не только на поддержание экономического благосостояния колоний, но и на общественные нужды, в частности, на предоставление большей части земельных отводов общинам выселенцев. Охваченными становились все более или менее пригодные для земледелия участки, вплоть до осушаемых болот. Это делало более выгодной хозяйственную обработку новых наделов, а также позволяло привести в порядок финансовые ресурсы: податные платежи и платежные средства коренных обществ приводились в более уравнительное соотношение с прежними наделами. Вследствие указанных обстоятельств (возделывание земельных отводов, аренда и т.п.) колонисты изыскивали внутренние ресурсы и в 40–50-е гг. XIX в. образовывали новые колонии без поддержки государства.

Образование новых колоний, выделение отводов, а иногда и перераспределение земельных наделов не приводило к конфликтам между колонистами. Особенно большое значение это имело для первых колоний или так называемых коренных водворений. Именно на их плечи легло с самого начала (с 60-х гг. XVIII в.) бремя освоения многочисленных земельных массивов в Поволжье (и не только) в условиях непростых природно-климатических условий, резко-континентального климата, в соседстве с многочисленными народами Российской империи. Поэтому выходцы на отводы и дополнительные наделы не теряли связи с коренными обществами. В этом можно увидеть исторический пример или даже урок общинного взаимодействия и взаимовыручки между немецкими колониями, которые в XIX в. уже в определенной степени усвоили традиции внутреннего уклада русской общины. Так, коренные общины помогали устраиваться выселенцам на новых местах, возводить общественные постройки. Кроме того, эти общества снабжали выходцев на отводы и дополнительные наделы хлебом и деньгами, содействовали их переездам, устройству хозяйств на новых местах. Благодаря такой поддержке желающих переселиться на дополнительные отводы всегда было достаточно; новые водворения довольно быстро обретали статус окрепших колоний и уже не нуждались в сторонней поддержке.

Таким образом, приспособление немцев-переселенцев к российской действительности в целом шло весьма успешно. Правда, отдельные негативные явления все же имели место. Известны случаи, когда на нагорной стороне Поволжья вновь отведенные дополнительные наделы земли обрабатывались скверно, или колонисты вообще от них отказывались. В 1854 г. по распоряжению Министерства государственных имуществ Саратовской Конторой иностранных поселенцев колонистам нагорной стороны отводился участок земли в размере 137467 десятин, а в 1859 г. по такому же распоряжению – другой участок в размере 109527 десятин. Эти земли находились вдоль Покровского солевозного тракта и в южной части Новоузенского уезда за Волгой, довольно далеко от коренных обществ. Местность, на которой выделялась эта земля, была безводной и частью покрыта солончаками, поэтому почва по качеству сильно уступала землям не только почти 100 лет назад образованных колоний, но и совсем недавно отведенным наделам. Столкнувшись с этим, немецкие колонисты отказывались от новых земельных массивов, просили заменить их другими участками, однако получили отказ.

Тогда по инициативе Конторы иностранных поселенцев колонистам предложили обсудить возможность сдачи этих земель в аренду дробными частями с торгов. Эта инициатива была поддержана немецкими обществами. Однако, как показала практика, арендные финансовые сборы длительное время оставались дефицитными и не покрывали проблем колониального землепользования. Только к 1861 г. торги стали успешными, дали значительные излишки и переселенческий капитал составил 155624 руб. К 1871 г. он достиг уже солидной суммы в 400000 руб. Насколько эффективно использовались эти средства, исследователям еще предстоит выяснить, и вообще, на наш взгляд, многие аспекты экономической деятельности колоний требуют дальнейшего скрупулезного анализа.

Следует отметить, что указанные трудности и проблемы в значительной степени являлись объективными. За столетие существования немецких колоний казна выделила огромные средства на их поддержку, земельные ресурсы также не были безграничными. Вместе с тем, немецкие колонии вовсе не приходились обузой государству и способствовали экономическому развитию России. Правительство и органы управления колониями разработали целую систему правил, которым следовали переселенцы. Эта система ориентировала колонии на самостоятельное решение возникающих внутренних проблем. Правила 4 июня 1871 г., выработанные для переселенцев, сводились к следующему: 1. К переселению допускаются только такие хозяйства, которые имеют необходимые для ведения хозяйства орудия, рабочую силу и скот. 2. Выселение из коренных обществ совершается без принуждения, а решившиеся на выселение семьи

свободно водворяются по собственному выбору: или в одной из новых колоний, при которой остались свободные земли для надела, или на новых местах. Последнего рода случаи допускаются, когда выселенцы, составив партию, равную по числу душ не менее половины комплектного числа душ для новой самостоятельной общины, избрали себе под водворение свободный участок, устраивая самостоятельную общину. 3. Сверх установленных выдач деньгами и натурой, определенных приговорами, общества принимают на себя уплату податей и повинностей за своих выходцев в течение трех лет. 4. Окружные общественные постройки новых водворений возводятся за счет переселенческого капитала. 5. Из того же переселенческого капитала выселенцы имеют право получить беспроцентную ссуду на возведение общественных построек, школ и молитвенных домов, на покупку рабочего скота, продовольственного и посевного хлеба в неурожайные годы и т.д., с обеспечением возврата ссуды круговым ручательством новых обществ и общественными запашками. 6. За оказавшиеся в обществах излишние против наличного числа душ земли общества уплачивают установленную казною дополнительную подать по 8 коп. с десятины" [4].

Во второй половине XIX в. выселение из коренных колоний и комплектование новых поселений шло неравномерно. Новые колонии, теперь уже организовывались из переселенцев разных коренных колоний, что создавало дополнительные трудности. Одни поселения развивались быстрее и успешнее, другие медленнее. Вместе с тем в 1860–80-е гг. процесс переселений внутри колоний и между колониями шел волнообразно, то усиливаясь, то затихая. На изменения в развитии колоний повлияло и бурное развитие капитализма в России в 1880–90-х гг. В результате неожиданно возникающих трудностей переселенческий капитал колонистов порой поступал в распоряжение казны и выселенцы не всегда вовремя могли им воспользоваться. Так, русско-турецкая война 1877–1878 гг. и неурожай 1880 г. требовали от государства больших затрат, переселения с этого момента прекратились или стали крайне ограниченными. К тому же в 1881 г. истек очередной и последний льготный десятилетний срок для немецких колонистов, желавших переселиться в Россию. Еще в 70-е гг. XIX в., после введения для колонистов всеобщей воинской повинности, они, хотя и очень редко, стали переселиться в Америку, и в следующие десятилетия этот процесс усилился. Однако и в начале XX в. большинство выходцев из Германии находилось именно в России, эта ситуация не изменилась и в послеоктябрьский период.

Возвращаясь к истокам колониистского движения в нашей стране, толчок которому был дан манифестами Екатерины Великой 1763–1764 гг. и всевозможными высочайшими предписаниями и льготами, необходимо еще раз сказать о сути этого явления, о главных задачах,

которые ставились перед колонистами. Важнейшей из них было освоение земель и хлебопашество. Поскольку Россия преимущественно оставалась аграрной страной, то главное назначение колонистов заключалось в развитии земледелия. Особенностью немецких общин было то, что во многих из них активно развивалось ремесло. Это объяснялось рядом причин: 1) преемственностью, переносом этих традиций из германских земель на русскую почву; 2) удаленностью колоний от крупных населенных пунктов и городов; 3) замкнутостью и изолированностью немецких колоний от внешнего мира и др.

Однако ремесло считалось второстепенным занятием и подспорьем для земледелия. Каждый ремесленник, мастер той или иной профессии, начинающий промышленник обязан был иметь свой надел и заниматься земледелием, обладать плугом и инвентарем для возделывания земли. Этот строгий регламент просуществовал вплоть до 1871 г. До массового притока немецких переселенцев из Германии в Россию земледелие здесь велось традиционным способом: очень рано, в 5–6 часов утра все взрослые члены семьи выходили на полевые работы. Распашка земель велась сохой, жатва – серпом, а обмолот – цепами. В Западной Европе земледельческие работы велись фактически на том же уровне, хотя в каждой стране имелись свои особенности. Немецкие колонисты привнесли в земледельческую культуру России некоторые новации. Повсеместно они стали использовать плуг, косу и деревянную молотилку, привезенные из Германии.

Особая благодать "пролилась" на немцев, когда они увидели необъятные русские просторы. Поначалу это позволяло колонистам осваивать любые пригодные для земледелия участки. Со временем, правда, этот процесс был регламентирован правительством, однако переселенцы не очень считались с установленными правилами. Нехватка земли для колонистов стала ощущаться только к середине XIX в. Колонисты сыграли значительную роль в освоении незаселенных земель, широко использовали трехпольную систему. В России главным образом выращивались злаковые культуры: рожь, пшеница, просо и др. Немецкие колонисты стали возделывать белотурку, картофель, увеличили посевы льна, конопли, дававшие на рыночных продажах большой доход. Кроме того, они впервые на русских землях начали производить табак особых сортов, превосходивших порой посевы хлеба. Вместе с тем, колонисты, в 1782 г. уравнившие в правах с русскими крестьянами, испытали на себе влияние местной общинной системой земледелия. Интересен тот факт, что не только немецкие, но и шведские, сербские, греческие, болгарские, французские и другие колонисты перенимали как способы ведения земледельческого хозяйства, так и некоторые черты быта русской деревни [5, с. 307].

К концу XVIII в. немецкие колонисты луговой стороны

Поволжья предпочли специализироваться исключительно на разведении пшеницы и табака. На нагорной стороне возделывались пшеница, рожь, овес, ячмень, картофель. Кроме того, повсюду в поволжских немецких колониях для собственного потребления выращивались овощи в огородах, арбузы, тыквы и другие культуры на бахчах. Переселенцы способствовали производству этих культур в России, особенно в Поволжье, Юго-Западном регионе, в Сибири, Средней Азии и на Дальнем Востоке. Как и местное население они также выращивали рожь, овес и ячмень. Однако главным источником дохода и благосостояния немецких колоний являлось производство пшеницы, сбор урожая которой доходил до 10 млн пудов в год. Это зерно широко покупалось на внутреннем рынке страны, а также шло экспорт. На рожь имелся большой спрос в самих колониях, поэтому в продажу поступала лишь ее малая часть.

Производство табака тоже давало немало доходов и колониям, и государственной казне. Табачные плантации имелись во всех немецких колониях и служили в основном для внутреннего потребления. Тем не менее, в Панинском, Екатериненштадтском, Красноярском и Тонкошуровском округах, находящихся на луговой стороне Поволжья, табак производился и на рынок. Большими партиями его закупали калмыки Астраханской губернии, он пользовался спросом на Кавказе и других южных губерниях, что побуждало колонистов расширять плантации этой культуры. Уже в первой половине XIX в. табаком ежегодно засеивалось свыше 6000 десятин с урожаем до 40000 пудов. Такое обилие табака позволило колонисту по фамилии Штаф открыть в 1828 г. в Саратове первую в Российской империи табачную фабрику. В 1856 г. в колонии Золотурн 129 хозяев устроили на кооперативных началах вторую табачную фабрику под названием "Волжская табачная фабрика колонии Золотурн". В 1860 г. фабрика отправила в Саратов, Самару, Симбирск, Нижний Новгород и Оренбург 940 ящиков курительного табака, 166500 штук сигар и 320000 папирос; на складе осталось 1894 ящика табака, 47700 сигар и 225000 папирос на сумму 14834 руб. 90 коп.; в качестве налога за бандероли было уплачено 2893 руб. 75 коп. В 1870 году колонисты занимались табаководством: в Саратовской губернии 85 семей с посевными площадями 192 дес. и в Самарской губернии – 1498 семей с посевными площадями 6896 дес., на которых было выращено 402144 пуда разных сортов табака стоимостью около миллиона рублей. В 1872 г. колонистами только Николаевского уезда был собран урожай в 500000 пудов табака стоимостью около 1 миллиона 200 тысяч рублей. При средней раскладке каждая семья, занимавшаяся посадкой табака, получала доход в 62 руб. 71 коп. Табак отправлялся в Саратов, Казань, Нижний Новгород, Астрахань, Тамбов, Пензу и Симбирск по цене: русский – 1 руб. 20 коп. – 1 руб. 50 коп., немецкий – 1 руб. 30 коп. – 3 руб., турецкий – 2 руб. – 3 руб. 10 коп. за пуд". Около 3000 пуд-

дов табака отправлялось в Сарепту, где он обрабатывался на местной фабрике. Урожай табака определялся в среднем от 50 до 100 пудов с десятины [7, S. 231].

Особенным в немецких колониях было земледелие баптистов-меннонитов. Это объясняется целым рядом причин исторического, политического и социального характера. Со временем желающих переехать в Россию из Западной и Центральной Европы оказалось так много, что указом от 20 февраля 1819 г. приглашение иностранцев в качестве колонистов было прекращено. Заграничным миссиям запрещалось выдавать русские паспорта и документы на въезд в Россию. Несмотря на это, колонистское движение продолжалось, хотя и пошло на убыль. С этих пор российские власти очень редко издавали отдельные указы, сепаратные разрешения на въезд в Россию, которые сопровождались жесткими условиями. Указ 1851 г. разрешил меннонитам, преследуемым в Пруссии, селиться на юге России. Это исключение для меннонитов было сделано совсем не случайно. В отличие от других сект Германии и Голландии, меннониты не шли на конфликт со светской властью и высшим духовенством, не требовали каких-либо властных должностей. Весьма твердыми и последовательными они были лишь в нежелании служить в армии. Именно за это их со временем стали преследовать в Нидерландах и Пруссии, после чего они устремились в Российскую империю. Главным качеством меннонитов являлось их особое упорство в труде, их безропотное послушание и поразительные способности к успешному ведению хозяйства всюду, где бы они не оказывались.

Ярким подтверждением этому может служить пример Данцигского поселения меннонитов в Пруссии. В отличие от других переселенцев, меннониты никогда не требовали для себя лучшей участи. В окрестностях Данцига они попросили у правительства выделить им так называемую Мариенвердерскую низменность, состоящую из заболоченных, песчаных и солончаковых земель, заливаемых во время разливов Вислы. Этот пустынный район меннониты превратили в настоящий оазис. Прусское правительство вдохновилось этим примером и пошло на уступки меннонитам, даровав им некоторые льготы: они снова освобождались от воинской повинности, вся земля, которую они обрабатывали, передавалась им в полную собственность и др.

К концу XVIII в. меннониты в Германии вновь были лишены всех льгот и по особому указу Екатерины II стали переселяться в Россию, прежде всего в Таврическую, Херсонскую и Екатеринославскую губернии. Только вернув меннонитам прежние льготы, прусское правительство с большим трудом удержало часть из них в границах своей страны. В середине XIX в. в Пруссии вновь распростирали воинскую повинность на меннонитов. Возмущенные сектанты с разрешения русских властей стали

переселяться в Поволжье. С 1853 по 1874 гг. в России было создано десять новых немецких колоний: Ганс-Ау и Линденау на берегу реки Тарлык (основаны в 1854, 1858 гг.), Кеппенталь (основана в 1855 г. у реки Малыш), Фрезенгейм (основана в 1860 г. недалеко от колонии Кеппенталь), Гогендорф (основана в 1861 г.), Лизандерге (основана в 1862 г.), Орлов, Остенфельд, Меденталь и Валуевка (основаны в 1871–1874 гг.)

В связи с введенными ограничениями для переселенцев во второй четверти XIX в. казна перестала выделять средства на создание колоний. Более того, от всех переселенцев требовалось 700 рублей залога, которые и тратились на устройство новых поселений. Меннониты прибывали на русские земли уже со средствами от продажи своих хозяйств в Пруссии и довольно быстро обустроились в новых условиях. Правда, лучшие земли были уже давно освоены, поэтому меннонитам приходилось заниматься земледелием в солончаковой и безводной степи. Но переселенцы не падали духом. Пожелания и ходатайства меннонитов довольно успешно выразил их полномочный представитель К. Эпп. Ему удалось добиться в Саратове аудиенции 11 августа 1860 года у главного ревизора колоний, действительного статского советника Г. Миллера. Эпп передал ему обстоятельный доклад, который содержал не только анализ проблем, с которыми сталкивались меннониты при переселении, но и представлял собой настоящую программу развития поселений и рекомендации по их управлению. В докладе говорилось: "Удобрение есть душа земли, черный пар дает грунту культивирующую силу для истребления корней, развивающихся в почве сорных трав. На этих двух факторах зиждется все земледелие степных местностей. Как воздух, солнце и дождь дают растению пищу и рост, так точно они действуют и на землю, если ее чаще разрыхлять. Если мы стряхнем с дерева листья, то помешаем его росту, а если повторим это чаще, то дерево может и совсем засохнуть. Ближнюю пашню можно удобрить навозом; возить же навоз на дальнее расстояние сопряжено с расходами и лишней затратой времени; поэтому дальнюю землю необходимо культивировать черным паром,

т.е. распашкой и разборонованием земли в течение лета два–три раза, чтобы сделать доступной воздуху, солнцу и влаге весь слой земли, в которой произрастет хлеб". К этому надо добавить, что меннониты привезли с собой земледельческие орудия и семена, а также сполна применили в чужой стране свои опыт, знания и трудолюбие [6, с. 44–45].

Меннониты успешно развивали и скотоводство, без которого интенсивное земледелие было просто невозможным. Скот круглый год, кроме летнего периода, содержался на конюшне, его кормили сеном, разрезанной на мелкие части соломой, дополнительно давали овес, добавляли отруби. О бережном отношении к земле свидетельствует и тот факт, что под усадьбу, двор, сад, огород и лес отводилось всего 5 десятин, а остальные 10 и более десятин меннониты распахивали, обрабатывая пахотную землю в пяти равных частях по пятипольной системе: черный пар, рожь, пшеница русская или белотурка (на глубокой осенней распашке), гирка (голоколоска); в пятую очередь – ячмень, овес, просо. Не случайно хозяйства меннонитов были довольно зажиточными: их урожай всегда превышал урожай окрестных крестьян и других немцев-колонистов более чем на 40%.

Большинство немецких колонистов поддержали аграрную реформу П.А. Столыпина. Они активно включились в процесс приобретения новых земельных участков и переселенческое движение в Сибирь на неосвоенные казенные земли. Несмотря на то, что эта реформа не решила всех проблем населения немецких колоний, тем не менее, она дала шанс наиболее предприимчивым хозяевам развивать свои хозяйства в разных регионах. Первая мировая война прервала процесс развития немецких хозяйств не только из-за оттока мужского населения на службу в армию и сокращения выделяемых средств на проведение аграрных мероприятий, но и по политическим причинам: в каждом российском немце стали подозревать тайного врага, и в Государственной думе были поставлены на обсуждение вопросы ликвидации немецкого землевладения во всей империи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Велицин А.А. Немцы в России. Очерки исторического развития и настоящего положения немецких колоний на юге и востоке России. СПб.: Русский вестник, 1893. 286 с.
2. Дитц Я. История поволжских немцев-колонистов. М.: Готика, 1997. 492 с.
3. Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое. Т. XXIV. № 18263.
4. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XLVI. Отд. 1. № 49705.
5. Рамбо А. Живописная история древней и новой России. М.: Современник, 1994. 444 с.
6. Семакин С.И. Организация земледельческого хозяйства, самоуправления и культурного развития в немецких общинах-колониях: вторая половина XVIII – XX вв. М.: МАКС ПРЕСС, 2011. 260 с.
7. Hempel C. Die deutschen Kolonisten im Samarschen und Sarotowschen Gouvernement // Baltische Monatsschrift. Bd. XII. Riga, 1865. 638 S.

## САКРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОДИФИКАЦИИ ПРАВА В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

### SACRED ASPECTS OF LAW CODIFICATION IN ANCIENT GREECE

*L. Tarasova*

#### Annotation

The article examines the mutual influence of the secular and religious aspects of the life of Greek polices in the archaic period on the example of the codification of law and the procedure of judicial proceedings. The author shows that the very category of Greek law was sacred, because the laws of nature and the laws by which mankind lived were established by the gods. When the law was codified, it was necessary to appeal to the oracles for obtaining divine sanction. Religious registration required a number of civil relations, including the adoption procedure, and magistrates exercising judicial functions were endowed with some share of "holiness". The author comes to the conclusion that the profane and sacred aspects of the codification of the law and the organization of the court in Greek polices in the archaic period are not divided.

**Keywords:** Ancient Greece, the codification of law, esimnet, litigation, Hellenes, religion.

*Тарасова Любовь Валерьевна*  
К.и.н., ФГБОУ ВО "Калужский  
государственный университет  
им. К.Э. Циолковского"

#### Аннотация

В статье рассматривается взаимовлияние светской и религиозной сторон жизни греческих полисов в архаический период на примере кодификации права и процедуры судопроизводства. Автор показывает, что сама категория древнегреческого закона была священна, так как законы природы и законы, по которым жило человечество, были установлены богами, и при кодификации права было необходимо обращение к оракулам для получения божественной санкции. Религиозного оформления требовали ряд гражданских отношений, в том числе процедура усыновления, а магистраты, осуществлявшие судебные функции, были наделены некоторой долей "святости". Автор приходит к выводу о нерасчленённости профанной и сакральной сторон кодификации права и организации суда в греческих полисах в архаический период.

#### Ключевые слова:

Древняя Греция, кодификация права, эсимнет, судебная практика, эллины, религия.

**Н**а современном этапе развития науки об античности светская и религиозная стороны жизни полиса изучены достаточно подробно, по крайней мере, на основе известных источников. Определённая лакуна и в зарубежной, и в отечественной историографии существует в "стыковой" области взаимовлияния гражданской и сакральной практик.

Наибольший интерес для антиковедов представляла все-таки гражданская практика полиса, в том числе и при изучении раннего законодательства. Такие исследователи как М. Гагарин (Gagarin M. Early Greek Law. Berkeley, 1986), Р. Томас (Thomas R. Written in Stone? Liberty, Equality, Orality and the Codification of Law. Greek Law in its Political Setting. Oxford, 1996), Р. Осборн (Osborne R. Greece in the Making. Psychology Press, 1996), К. Хелькескамп (Hoelkeskamp K.J. Written Law in Archaic Greece. PCPS, 1992) больше уделяют внимания "светским" причинам кодификации права в архаической период, чем религиозным. Сборник статей, под редакцией Э. Харриса (Harris E.M. Democracy and the Rule of Law in Classical Athens. Cambridge, 2006), считающийся за рубежом основополагающим при изучении эллинского

права, также посвящен исключительно гражданским аспектам. Этим же качеством отличалась работа Л.А. Пальцевой о Гортинском законодательстве [1, с. 55–60].

Из современных отечественных работ, посвященных сакральному подтексту кодификации права, необходимо назвать статьи Т.Г. Мякина о митиленском законодательстве [2]. В своих посылках автор развивает концепцию М. Оствальда (Ostwald M. Nomos and the beginnings of the Athenian democracy. Oxford, 1969) о сакральной основе афинских законов. Прекрасный анализ полномочий спартанских царей в сфере религиозного права, где подмечены особенности судопроизводства дорийских полисов, предложен в монографии Л.Г. Печатовой [3, с. 29–54]. Схожая по значимости статья об афинских архонтах-басилевсах принадлежит перу В.С. Ленской [4, с. 149–163], религиозное законодательство Солона рассмотрено в работах И.Е. Сурикова [5, с. 55–143; 6, с. 74–80].

В данной статье рассматривается взаимовлияние светской и религиозной сторон жизни греческих поли-

сов в архаический период на примере кодификации права и процедуры судопроизводства.

Кодификация права эллинами была произведена в VII–VI вв. до н.э. Это был знаковый этап в процессе формирования полиса [7, с. 112]. Ему предшествовал период ожесточенной социальной борьбы, во время которого нормы обычного права уже не соответствовали изменившимся условиям жизни и новым потребностям общества [8, с. 93]. Следствием этих неурядиц становилось смещение должностных лиц, а иногда и полная отмена порядка (Arist. Pol., II, 7, 7). – Ю.В. Андреев отмечает факт признания историками античности – Геродотом и Фукидидом – того, что ранняя история Спарты делится на два периода: период смут и беззакония (аномии или какономии) и период установленного Ликургом благозакония (евномии) [9, с. 70]. Именно кодификация законов была призвана упорядочить и стабилизировать общественные отношения.

В роли примирителей, общественных устроителей выступили эсимнеты. Этот институт, по мысли Аристотеля, двойственен, так как сочетает признаки и тирании, и монархии: избранные пожизненно или на определенный срок эсимнеты действуют на основе закона, но власть их не наследственная и неограниченная (Pol., III, 9, 5–6). Аристотель даже определяет эту magistraturу как "выборную тиранию" (Pol., III, 10, 1). Институт эсимнетии уходит корнями в микенскую эпоху, о чем свидетельствуют два предания, приведенных Павсанием. Первое – о существовании (еще до прихода дорийцев в Пелопоннес) культа Диониса Эсимнета в Патрах, в Ахайе (VII, 19, 6; 20, 1–2; 21, 6). Второе – об Эсимнии – гробнице героев в мегарском булевертии, которая была сооружена неким Эсимном после свержения царской власти (I, 43, 3). На основании этих фактов можно предположить, что в микенскую эпоху эсимнетия представляла собой высшую теократическую власть, а со свержением царей, их сменили магистраты–эсимнеты [10, с. 123; 11, с. 10].

Кодификация права была осуществлена почти во всех полисах Эллады, поэтому перечень имен эсимнетов, сохранившихся в письменной традиции, велик. Это Ликург в Спарте, Залевк в Локрах Эпизефирских, Харонд в Катане, Фидон в Коринфе, Филолай в Фивах, Драконт и Солон в Афинах, Питтак в Митилене, Оксил в Элиде, Пасикл в Эфесе, Эпимен в Милеете, Фэбий на Самосе и другие [10, с. 120]. Имена наиболее известных – Солон и Питтака – представлены в списке семи мудрецов (Pl. Prot., 343 a). Это были, как правило, представители аристократических родов (Plut. Lys., I; Sol., I), вероятно, избранные народным собранием на роль устроителей полисного "космоса" [10, с. 123; 11, с. 10, 12–15; 6, с. 74]. Например, народное собрание Митилены избрало Питтака эсимнетом на десятилетний срок, чтобы пресечь борьбу аристократических родов за власть. Возможно,

Питтак получил также титул "басилея", чем было положено начало выборности этой должности и его подотчетности народному собранию [12, с. 10–11].

Основными требованиями демоса являлись передел земли, сложение долгов и отмена долговой кабалы, равенство политических прав для всех граждан полиса, наконец, фиксация этих изменений в писаных законах (поэтому в источниках наравне фигурируют два термина – эсимнет (αἰσιμνῆται) и номофет (νόμοθετα)) [10, с. 121], что должно было привести к установлению справедливого суда [7, с. 54]. Последнее требование было главным – под ним подразумевалось, что письменно зафиксированный номос будет гарантией одинаковости права для всех, и богатых, и бедных, даже при том обстоятельстве, что судебные должности останутся прерогативой знати. Кстати, в намерения эсимнетов не входил пересмотр политической структуры общества: в результате их преобразований аристократия продолжала сохранять в своих руках политическую власть. Так, итогом законотворчества Харонда в Катане стало установление олигархического строя (Arist. Pol., VI, 10, 5). Когда в 40–е годы V века до н.э. его законы в новой редакции приняли в Фуриях, то политический строй там также был олигархическим (Arist. Pol., V, 6, 6; Diod., XII, 2).

Аристотель, подробно описывая ранние греческие законодательства (Pol., II, 4, 1–9, 9), разделяет их на два вида. В первую группу он включает те законодательства, которые были направлены в первую очередь на изменение существующего государственного строя, но вместе с тем содержали и другие нормы, касающиеся жизни общества. Такие своды законов, имеющие характер всеобъемлющей конституционной реформы, были приняты при Ликурге и Солоне: "они создали и законы, и государственное устройство" (Arist. Pol., II, 9, 1). Другие законодатели ограничивались введением отдельных законов для регулирования отношений собственности и иных сфер общественной жизни, не затрагивая при этом основ существующего строя. – Современные исследователи склоняются к тому, что оформление государственно-го строя в Афинах и Спарте было исключением из правила, как и собственно исторический путь этих полисов. Так, Карл Хелькескамп анализирует сохранившиеся (полностью или фрагментарно) законодательства пятидесяти трех полисов, оставшая в стороне спартанский и афинский своды законов [13, с. 166–247; 14, р. 51; 1, с. 56–57].

Оформление преобразований в законодательстве имело сакральную окраску, поскольку трансформация общества затронула основополагающие аспекты жизни полиса, освященные традицией. Прежде всего, сама категория закона (νόμος) была священна. Законы природы и законы, по которым жило человечество, были установлены богами, и только с их санкции нормы полисного

общезнания могли быть изменены [2]. По этой причине тексты законов высекались на стелах и размещались в священных местах полиса, например, в пританее, вблизи от очага полиса, опекаемого Гестией. Известно, что Гортинские законы размещены на стенах храма Аполлона. В Каллатиде тексты законов разместили прямо в святилище – гроте, служившем храмом Диониса [15, с. 45–46, 63].

Древний закон представлял, по мысли человека античности, договор между общиной и богами [12, с. 11]. Поэтому реформатор обязан был обратиться к оракулу Аполлона для одобрения своего замысла. Аполлон считался устройтелем в государственной, религиозной и этической областях, который возвещает людям волю Зевса, верховного управителя законности [16, с. 55–56].

Наибольшее количество сведений письменная традиция сохранила об обращениях в Дельфы Ликурга (Plut. Lyc., V, VI; Hdt., I, 65; Xen. Apol., 15; Diod., VII, 12) и Солона (Plut. Sol., IX, XIV). Это объяснимо тем, что авторы этих свидетельств жили гораздо позже, когда Афины и Спарта были ведущими полисами Эллады. Если информация о Солоне и, отчасти, Ликурге можно считать достоверной [9, с. 70–71, 85], то "свидетельства" о посещении Дельф Тесеем для получения санкции на устройство государственных дел Афин следует отнести к практике позднего афинского мифотворчества (Plut. Thes., XXIV; P–W 154; F L 22). Факты посещения Пифо другими эсимнетами немногочисленны. Это сообщения о Залевке (Arist. ap. Schol. Pind. Ol., X, 17) и миссии Демонакта (Hdt., VI, 161; P–W 69; F Q 18). Информация о Демонакте интересна тем, что она свидетельствует о высоком авторитете эсимнетов не только в родном полисе, но и за его пределами: в частности, Демонакт из Мантиней был приглашен жителями Кирены, по совету пифии, как устроитель-посредник (καταρτιστής). Таким образом, можно говорить о направляющей роли Дельфийского оракула в оформлении социальной структуры полиса и, в частности, в кодификации права [17, с. 156].

Сакральный компонент проявился и в том, что "святость" закона распространялась на магистратов, осуществлявших судебную практику. Эта традиция вела свое начало от времен басилеев – "первых среди равных" ахейской аристократии (необходимо учитывать и тот фактор, что и ахейская знать, и аристократия, оформившаяся после дорийского нашествия, считали себя героями, так как их генеалогически древа свидетельствовали о наличии в их жилах божественной крови) [18, с. 110–111]. С устранением царей от власти их судебные и религиозные функции переходят к одному из членов совета эвпатридов, который носит титул царя (либо, как случилось в Милете, цари сами отказываются от наследственной власти, сохраняя за собой ординарную

магистратуру – эсимнет [11, с. 10]). Это объясняется тем, что во времена монархии царь считался представителем народа перед богами (Arist. Pol., III, 9, 8), посредником между миром людей и небожителями, то есть исполнял те же функции, что и верховный жрец в государствах Древнего Востока. Так, в Афинах должность архонта-царя (ἄρχων βασιλεύς) была наиболее древней в коллегии девяти архонтов. В его ведении было рассмотрение преступлений по уголовным и религиозным вопросам. В классический период этот магистрат уже лишается политической власти, но будет сохранять авторитет в вопросах религии, в частности, в организации афинских празднеств (Элевсинских мистерий, Лией, Панафиней и т.д.) [4, с. 141]. На о. Самофракия, по свидетельству Тита Ливия, до 168 г. до н.э. царь избирался ежегодно и являлся эпонимом (XLV, 5). На Лесбосе, после реформ Питтака, коллегия басилеев возглавляла систему исполнительной власти и одновременно выполняла функции верховных судей вплоть до I века до н.э. [12, с. 14]. Приведенные примеры свидетельствуют о непререкаемом авторитете магистратов, руководивших религиозной жизнью полиса. Такое же почитание выказывалось и эсимнетами, призванным гражданами полиса упорядочить их бытие в соответствии с волей богов.

Сакральной подоплекой законодательной реформы стали, вызванные социально-экономическими факторами, изменения в ментальности эллинов: для того, чтобы преодолеть стасис, необходимо восстановить равновесие в "космосе" полиса, для чего должна восторжествовать Справедливость (δίκη). Эти искания получили отражение в творчестве Гесиода. В земной жизни ярче всего присутствие, либо отсутствие δίκη проявляется в судебной практике, которая со времен басилеев Гомера претерпела существенные изменения. Технически судопроизводство осуществлялось следующим образом. – Тяжущиеся стороны обращались к совету облеченной юридическими правами знати, а тот уже решал, подлежит ли дело судебному разбирательству. Слушание дело было открытым и производилось на агоре. И тяжущиеся стороны, и свидетели должны были приносить клятвы перед выступлением в суде (Hes. Erga., 29; 225; 282). Судьи производили разбор дела на основании обычного права – δίκη, освященного богами. То есть решение суда во многом определялось составом суда и личными пристрастиями судей (Hes. Erga., 29; 225; 248; 282) [7, с. 53–54]. После Гесиода проблема Дике будет подробно рассмотрена Солоном, в поэзии которого полис выступает, по мнению Дж. Льюиса, как "моральный космос, управляемый Дике": Справедливость выступает в двух ипостасях – практической, то есть деятельности судей, и как моральная категория, упорядочивающая отношения между гражданами полиса [19, p. 53–59].

Если басилей "гомеровской" эпохи выступает еще в роли покровителя своего народа, заботящегося о каж-

дом "сиром и убогом", то эвпатриды, современники Гесиода, в погоне за наживой, вершат суд несправедливо, блюдя лишь интересы богатых. Они есть носители  $\tau\acute{\upsilon}\beta\ \rho\acute{\iota}\varsigma$ , которая за столетие поменяла свое содержание: на смену "гордыне" аристократии пришла "надменность, наглость, нахальство" олигархов. – Среди аристократии отнюдь не все сумели сохранить богатство, но остались привержены древней арете.

Например, Солон восклицал:

*Многие низкие люди богаты, а добрый беднеет;  
Мы же не будем менять доблесть на денег мешок;  
Ведь добродетель всегда у нас остается, а деньги  
Этот сегодня имел, а завтра получит другой*

(Plut. Sol., III, пер. С.И. Соболевского).

Упования низших слоев общества теперь обращены к  $\delta\acute{\iota}\kappa\eta$  – дочери Зевса [20, с. 430]. Но, хотя она и восседает рядом с отцом, Дике не всесильна – эвпатриды изгоняют ее и вершат неправый суд (Hes. Erga., 222, 224). Гесиод в своей поэме предложил уповать на волю богов и ждать возмездия (Erga., 248–251; 263–264). Однако демос отказывается от тактики пассивного выжидания. Его недовольство проявляется, прежде на народных собраниях и, вероятно, переходит в открытую борьбу. Можно предположить, что их лидерами стали представители обедневших знатных родов, которые в глазах демоса были носителями патриархальной арете, присущей героям Гомера. (Одним из примеров знатного, но небогатого гражданина являлся Солон [6, с. 74]. Из их числа и были избраны эсимнеты. Задача примирения эвпатридов и демоса была непростой: невозможно было удовлетворить требования неимущих слоев населения полиса, не ущемляя интересы знати. Поэтому и та, и другая сторона сначала оценили компромиссные варианты, предложенные эсимнетами, резко негативно (Plut. Lyc., XXXI; Sol., V, XXIX). Однако, со временем, новое социальное устройство было оценено по достоинству и эсимне-

там воздали по заслугам: в Спарте в честь Ликурга был воздвигнут храм, где ему приносили ежегодные жертвоприношения и воздавались почти божественные почести (Hdt., I, 66; Strab., VIII, 5, 5; Plut. Lyc., I; Paus., III, 16, 6).

Введение писаных законов упорядочило многие сферы жизни полиса, в том числе и гражданские отношения. Эллин той поры видел (или хотел видеть) в гражданской общине гаранта стабильности своего социального и имущественного статуса. Ключевыми проблемами для гражданина полиса и самой гражданской общины являлись вопросы наследования и усыновления, так как они предусматривали передачу клера новому владельцу. Это затрагивало интересы не только отдельных граждан, но и общины в целом, ибо фонд земель был ограничен и, в целом, священен. Поэтому при возникновении такого рода вопросов, помимо решения гражданского суда непременным было и религиозное оформление. Например, в Спарте одним из механизмов получения клера младшими сыновьями было усыновление их семьями, где не было наследников-мужчин [3, с. 29–31]. Аспекты наследования также подробно рассматриваются в других сохранившихся сводах законов: Гортины, Аркадии и Крита [1, с. 60].

Таким образом, говоря о профанной и сакральной сторонах кодификации права и организации суда в греческих полисах в архаический период, необходимо отметить их тесную взаимосвязь, и даже нерасчлененность. Так, запись законов проходила во имя утверждения Справедливости (по существу, богини Дике), ради торжества установленного предками Закона (Номос) и предполагала получение божественной санкции посредством обращения законодателей к оракулам. Религиозного оформления требовали ряд гражданских отношений, в том числе процедура усыновления, а магистраты, осуществлявшие судебные функции, были наделены некой долей "святости".

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пальцева Л.А. Гортинское законодательство и его место в становлении греческого права // Жебелевские чтения – III. Тезисы докладов научной конференции 29–31 октября 2001 года. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2001. – С. 55–60.
2. Мякин Т.Г. NOMOS и митиленская демократия в IV – II вв. до н.э. (К вопросу о региональной применимости концепции М. Оствальда) // URL: <http://www.nsu.ru/classics/makin/nomos.htm> (дата обращения: 21.02.2016)
3. Печатнова Л.Г. Спартанские цари. – М.: Яуза, Эксмо, 2007. – 352 с.
4. Ленская В.С. Архонт-басилевс в Афинах // ВДИ. – 2001. – № 4. – С. 149 – 163.
5. Суриков И.Е. Проблемы раннего афинского законодательства. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 144 с.
6. Суриков И.Е. Аристократия и демос: политическая элита архаических и классических Афин. – М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2009. – 256 с.
7. Яйленко В.П. Архаическая Греция и Ближний Восток. – М.: Наука, 1990. – 271 с.
8. Hoelkeskamp K. J. Schrift und Monument. Zum Begriff des Gesetzes im archaischen und klassischen Griechenland // ZPE. – 132. – 2000. – S. 73–96.
9. Андреев Ю.В. Архаическая Спарта: культура и политика // ВДИ. – 1987. – № 4. – С. 70–86.
10. Фролов Э.Д. Рождение греческого полиса. – Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1988. – 232 с.



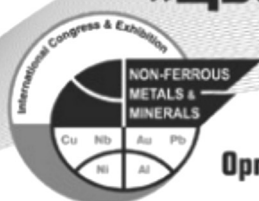
11. Борохович В.Г. Архаический Милет (проблемы социально–политической истории) // Проблемы политической истории античного общества. – Л.: Издательство Ленинградского ун–та, 1985. – С. 4–28.
12. Мьякин Т.Г. Лесбосская демократия. Политический строй античной Митилены с древнейших времен до V в. н.э. Учебное пособие. – Новосибирск: Изд–во Новосибирского гос. ун–та, 2004. – 86 с.
13. Hoelkeskamp K.–J. Schiedsrichter, Gesetzgeber und Gesetzgebung im archaischen Griechenland. Historia Einzelschriften 131. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1999. – 343 s.
14. Wallace R.W. Revolutions and a New Order in Solonian Athens and Archaic Greece // Origins of Democracy in Ancient Greece. – Berkeley: University of California press, 2007. – P. 49–82.
15. Куле К. СМИ в Древней Греции. Сочинения, речи, разыскания, путешествия... / пер. с фр. С.В. Кулланды. – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 256 с.
16. Доддс Э.Р. Греки и иррациональное / пер. с англ. С.В. Пахомова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 507 с.
17. Кулишова О.В. Дельфийский оракул в системе античных межгосударственных отношений (VII–V вв. до н.э.). – СПб.: Гуманитарная Академия, 2001. – 432 с.
18. Нильссон М. Греческая народная религия / пер. с англ. С. Клементьевой. – СПб.: Алетейя, 1998. – 218 с.
19. Lewis J. Solon the Thinker. Political Thought in Archaic Athens. – London: Duckworth, 2006. – Pp. ix, 178.
20. Буркерт В. Греческая религия: Архаика и классика / пер. с нем. М. Витковской и В. Витковского. – СПб.: Алетейя, 2004. – 584 с.

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

## IX Международный Конгресс и Выставка «Цветные металлы и минералы»

Красноярск

11-15 сентября 2017



Оргкомитет: +7(391) 269-56-47, 269-56-48, nfmsib@nfmsib.ru, www.nfmsib.ru

### XXIII КОНФЕРЕНЦИЯ «АЛЮМИНИЙ СИБИРИ»

- Производство глинозема
- Получение алюминия
- Углеродные материалы
- Литье, ОМД и 3D алюминия и сплавов
- Технологии обработки черных и цветных металлов и сплавов
- Электротермия черных и цветных металлов

### XI КОНФЕРЕНЦИЯ «МЕТАЛЛУРГИЯ ЦВЕТНЫХ и РЕДКИХ МЕТАЛЛОВ»

- Термодинамика и кинетика гетерогенных процессов и поверхностных явлений
- Аффинаж платиновых металлов
- Физико-химическое материаловедение
- Развитие металлургии и проблемы экологии

### XIII КОНФЕРЕНЦИЯ «ЗОЛОТО СИБИРИ»

- Минерально-сырьевая база цветных и благородных металлов

### ПЛАКСИНСКИЕ ЧТЕНИЯ - 2017:

#### «Современные проблемы комплексной переработки труднообогатимых руд и техногенного сырья»

- Дезинтеграция и рудоподготовка
- Флотация, гравитация, магнитная и электромагнитная сепарация
- Комплексная переработка минерального сырья, гидрометаллургические процессы
- Переработка техногенного сырья. Экологические и экономические аспекты

РЕКЛАМА

## УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

### QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE ACTIVITY APPROACH

*R. Abzalimov*

#### Annotation

Quality management of educational activities in conditions of activity approach is associated with the development of personal-oriented learning, project technologies, interdisciplinary connections and dialogue forms of the educational process. In the framework of activity process the personal potential is actively used and There is also exists subjectivity of the pupil or student. In addition, the teacher acquires the qualities of a price-maker and a tutor, interactive forms of training are being improved, and the interactive and creative potential of the educational process is growing.

**Keywords:** quality of education, quality management, activity approach, design technologies.

**Абзалимов Рамиль Рафикович**  
К.ф.–м.н., доцент, ФГБОУ ВО  
"Уфимский государственный  
нефтяной технический университет"

#### Аннотация

Управление качеством образовательной деятельности в рамках деятельностного подхода неразрывно связано с развитием личностно-ориентированного обучения, проектных технологий, междисциплинарных связей и диалоговых форм учебного процесса. В рамках деятельностного процесса используется личностный потенциал обучающегося, происходит становление субъектности ученика (студента). Кроме того, педагог приобретает качества прайсмейкера и тьютора, совершенствуются интерактивные формы обучения, растет диалоговый и творческий потенциал образовательного процесса.

#### Ключевые слова:

Качество образования, управление качеством, деятельностный подход, проектные технологии.

**Д**еятельностный подход в образовательном процессе связан с организацией и управлением целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью обучающегося в контексте его интересов, планов, жизненных ориентиров. Подобный подход предполагает использование личностного опыта обучающегося в интересах становления его субъектности, в контексте личностно-ориентированного обучения.

Личностно-ориентированное обучение соединяет в себе две сферы образования: обучение и воспитание. Обе эти сферы способствуют становлению субъектности ребенка, формированию творчески мыслящей личности. Деятельностный подход реализуется в контексте жизнедеятельности каждого обучающегося. Он связан с ориентацией на жизненные планы, систему ценностей обучающегося и другие субъективные параметры. Соответственно, выделяются два основных компонента образовательного процесса – личностный и деятельностный.

В психологии и педагогике деятельность человека понимается как особая форма активности, в результате которой изменяются предметы и процессы внешнего мира, а также трансформируется внутренняя реальность человеческой личности. Так, в частности, В.В. Давыдов считает, что не все проявления жизненной активности человека можно отнести к деятельности, поскольку подлинная деятельность связана с преобразованием действительности. Соответственно, процесс созерцания,

мечты или фантазии не являются деятельностью.

*Концепцию обучения через деятельность впервые предложил американский исследователь Д. Дьюи. В частности, Д. Дьюи определял основные принципы деятельностного подхода, как:*

- ◆ учет интересов, потребностей и мотивов учащихся в образовательном процессе;
- ◆ обучение мысли и действию;
- ◆ познание как средство преодоления трудностей и проблем;
- ◆ творческая работа и непрерывный диалог учителя и ученика;
- ◆ свободный творческий рост обучающегося [13].

А. Дистервег считал, что те или иные знания не следует сообщать учащемуся "готовыми". Нужно, чтобы обучающийся сам находил знания и учился применять их в своей будущей деятельности. Такой метод обучения, по А. Дистервегу, самый трудный, но и самый редкий.

В.В. Давыдов – автор концепции развивающего обучения (вместе с Д.Б. Элькониним). Еще в 1960-е гг. В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин исследовали значение младшего школьного возраста для психического развития человека. В частности, ученые выявили, что в младшем школьном возрасте можно решать оригинальные образовательные задачи при условии развития у ребенка аб-

страктно-теоретического мышления и произвольного управления своим поведением [8].

Авторы концепции развивающего обучения установили также, что традиционное начальное образование не создает так называемых "зон ближайшего развития" личности ребенка. Оно только закрепляет те психические функции, которые развивались еще в дошкольном возрасте. Речь идет о функциях чувственного наблюдения, эмпирического мышления, утилитарной памяти и т.д.

С помощью развивающего обучения можно не только знакомить ребенка с теми или иными фактами или информацией, но и познавать суть отношений между фактами и процессами окружающей действительности, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями. В.В. Давыдов указывал также, что традиционное обучение направлено от частного к общему и от конкретного к абстрактному, от явления к сущности, тогда как в ходе развивающего обучения у ребенка формируется эмпирическое мышление, подразумевающее деятельностный подход к образовательному процессу [8].

Теория умственного развития Л.В. Занкова во многом близка к концепции развивающего обучения В.В. Давыдова. Так, теория Занкова направлена на формирование функциональной системы разнородных способов действия. Соответственно, если знания усваиваются в процессе эмпирического мышления, то у учащихся формируются такие умственные действия, как сравнение, обобщение, абстракция и конкретизация.

В.В. Давыдовым был поставлен вопрос о возможности концептуальной разработки новой системы обучения, которая подразумевала бы движение от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. При формировании своей концепции В.В. Давыдов опирался на теоретические и практические положения работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и других исследователей.

В частности, В.В. Давыдов указывал, что дети младшего школьного возраста обладают сильно развитым воображением, которое способно раздвинуть рамки чувственно-воспринимаемой реальности и вывести детское собрание за пределы опытных ограничений. Ребенок постигает целое раньше частей и главное – раньше частей. Более того, детское сознание является целенаправленным. Такая целенаправленность связана с желанием понять сущность и смысл процессов и явлений окружающей жизни.

Дети младшего школьного возраста способны к содержательному обобщению; они анализируют развивающуюся систему предметов и при этом способны выделить ее генетически исходное основание. Выделение, фиксация, обобщение – таковы мыслительные механизмы детского сознания. Опираясь на возможности обобщения, ребенок младшего школьного возраста способен мысленно проследить происхождение тех или иных явлений или процессов окружающей жизни.

На сегодня психологи выделяют самые разные виды и формы внешней и внутренней деятельности, такие как

духовная деятельность, общение, целеполагание, смыслообразующая деятельность, житнетворчество. Феномен житнетворчества связан с практикой сознательного "творения", создания своей жизни. Житнетворчество можно понимать и как созидание и преобразование жизни. Соответственно, жизнь человека может представлять собой стихийный или сознательный процесс. Во втором случае человек активно творит свою жизнь, превращает ее в эстетический феномен, в произведение искусства.

Концепция житнетворчества представлена на сегодня в трудах таких выдающихся психологов, как М. Селигман, М. Чиксентмихайи и др. Речь идет о таких трудах, как: М. Селигман "Новая позитивная психология", М. Чиксентмихайи "В поисках потока. Психология увлеченности жизнью" и др. Концепция житнетворчества направлена на совершенствование таких позитивных аспектов человеческой жизни, как счастье, любовь, благополучие и процветание.

Позитивная психология сосредоточена не на человеческих слабостях и недостатках, а на творческом потенциале личности. Достижения позитивной психологии учитываются в современном образовательном процессе, в частности – в анализируемом нами деятельностном подходе к образованию. Деятельностный подход направлен на развитие творческого потенциала обучающегося, на усовершенствование его возможностей, на практическое житнетворчество. Наконец, житнетворчество понимается в данном контексте как сознательная эстетизация своей жизни, превращение ее в многогранный творческий процесс.

Как же осуществляется управление образовательным процессом в средней и высшей школе в условиях реализации деятельностного подхода? Прежде всего следует отметить, что управление образованием реализуется на основании текущего, частичного или частного, общего и последовательного улучшения современной образовательной системы.

Для того, чтобы эффективно управлять образовательным процессом, необходимо знать и учитывать объективные закономерности его развития. Эффективное управление образованием невозможно без реформирования образовательной системы. Наконец, управление образованием тесно связано с контролем его качества.

Качество образования – это комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих эффективное формирование компетентности и профессионального сознания. Собственно говоря, понятие "качество образования" обладает сложной структурой. В этой структуре выделяются следующие элементы: качество достижения цели образования, качество процесса формирования профессионализма и, наконец, качество результата образования.

Существуют также такие элементы качества образования, как качество цели образования, качество образовательного стандарта, образовательной программы, материально-технической базы образовательного процесса, профессорско-преподавательского состава, абиту-

риентов, информационно-методической базы.

Таким образом, качество образования можно трактовать как: соотношение цели и результата обучения, обеспечение удовлетворенности образовательным процессом со стороны его участников и обеспечение высокого уровня знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций. Качество образования предполагает наличие системы, модели, организации и процедур, гарантирующих обучающимся необходимое личностное и творческое развитие [15].

В современной теории образования качество образовательного процесса следует понимать как "социальную категорию, характеризующую состояние и результативность образовательных систем, его соответствие, с одной стороны, нормативным целям образования, с другой стороны, потребностям и запросам личности, общества и в достижении высокого образовательного результата" [1, С. 122].

Наконец, с точки зрения Р.Р. Абзалимова, качество образования необходимо рассматривать через призму ценностных установок субъектов образовательного процесса. К ценностям, в свою очередь, следует отнести нормативную составляющую образования, призванную обеспечить право человека на получение знаний.

Итак, качество образования является конвенциональным феноменом – результатом соглашения между всеми участниками образовательного процесса: педагогами, управленцами, обучающимися, родителями и родственниками обучающихся. Соответственно, "методологическим основанием концепции управления качеством образования является система взаимосвязанных теорий, концепций и принципов, отражающих сущность исследуемой проблемы" [1, С. 122].

Управление качеством образования представляет собой системное, скоординированное воздействие как на образовательный процесс, так и на комплекс других связанных с ним управленческих и поддерживающих процессов с целью достижения соответствия между основными параметрами функционирования образовательной системы и ее социальными и педагогическими результатами. В свою очередь, эти результаты должны соответствовать установленным и предполагаемым требованиям к образовательному процессу, а также нормам и стандартам образования.

Под качеством управления образовательным учреждением понимается совокупность свойств и признаков, определяющих достоинство, высокосортность этого образовательного учреждения. Соответственно, от профессиональных умений руководителя, его способности нацеливать коллектив на непрерывный творческий рост, зависит успешность развития учреждения, его социальный статус. С управлением качеством образования также связана непрерывная экспертиза образовательных инноваций и проектов, организация мониторинга их реализации.

Менеджмент качества в образовательном учреждении – это скоординированная деятельность по его руко-

водству и управлению, позволяющая успешно преодолевать кризисные ситуации и нацеленная на непрерывный творческий рост этого учреждения. Политика образовательного учреждения в области качества образования должна быть направлена на: обеспечение соответствия образовательного процесса государственному образовательному стандарту; обеспечение соответствия образовательного процесса требованиям и ожиданиям родителей; непрерывное улучшение методов и средств организации образовательного процесса; налаживание долгосрочных партнерских отношений с учреждениями дополнительного образования, медицинскими учреждениями общественными организациями; создание позитивного имиджа образовательного учреждения, обеспечение его конкурентных преимуществ.

В контексте деятельностного подхода к образовательному процессу понятие "качество образования" можно трактовать как обучение, предполагающее формирование определенных деятельностных навыков. Для детей это может быть обучение в яркой, оригинальной, игровой форме, направленное не только на овладение некими теоретическими понятиями, но и на формирование навыков той или иной деятельности.

Итак, деятельностный и личностно-ориентированный подход к образовательному процессу предполагает, что в центре обучения находится личность обучающегося, его мотивы, цели, психологический облик. Исходя из этих интересов, целей и психологического облика преподаватель определяет цель и задачи занятия и направляет образовательный процесс.

Соответственно, цель каждого занятия при реализации личностно-деятельностного подхода может быть направлена на то, чтобы обучающиеся научились решать определенный класс задач. В ходе занятия обучающийся должен оценить исходный уровень своих знаний и достичь определенного личностного роста. Соответственно, организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д. должны быть скорректированы в контексте личности обучаемого – его потребности, мотивов, способностей, активности, интеллекта и т.д.

С.Л. Рубинштейн понимает деятельность как форму активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром. При этом предпосылкой всякой деятельности является потребность, конкретизирующаяся в предмете деятельности. Таким образом, задача педагога изучить потребности обучающихся и скорректировать образовательный процесс в соответствии с ожиданиями учеников и их родителей. Предметность деятельности очень важна для современного образовательного процесса.

А.Н. Леонтьев указывал, что человек соотносит каждое свое действие с мотивом деятельности ("Итак, всякое сознательное действие формируется внутри... той или другой деятельности, которая и определяет собой его психологические особенности" [21, С. 110]). Соответственно, любое действие в процессе обучения может и

должно стать сознательной операцией.

Информация, знание должны стать актуально осознаваемыми, а не просто фоновыми. В то же время, как справедливо указывал А.Н. Леонтьев, активно осознается только та информация, которая связана с целенаправленной активностью субъекта. Обучающийся должен воспринимать любую свою образовательную активность в рамках конкретной деятельности. Правда, обучающийся не всегда способен осознавать содержание учебного предмета как цель своей деятельности. Соответственно, одна из задач преподавателя – сформировать у обучающегося мотивацию актуального осознания полученных знаний.

*В контексте деятельностного подхода организация учебной деятельности на занятии должна быть построена с опорой на:*

- ◆ "мысленные и практические действия учащихся в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов разрешения учебной проблемы" [20];
- ◆ "значительно возрастающую долю самостоятельной познавательной деятельности учащихся по разрешению проблемных ситуаций" [20];
- ◆ на усиление интенсивности мышления учащихся в поиске новых знаний;
- ◆ обеспечение прогресса в творческом, культурном и когнитивном развитии учащихся.

*На сегодня деятельностный подход лежит в основании таких педагогических технологий, как:*

- ◆ проектная деятельность;
- ◆ интерактивные методы обучения;
- ◆ проблемно-диалоговое обучение;
- ◆ витагенный подход в преподавании;
- ◆ интегрированное обучение на основе междисциплинарных связей.

*Эти технологии позволяют:*

- ◆ перейти от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских;
- ◆ обратить особое внимание на самостоятельность и ответственность обучающихся;
- ◆ усилить практическую направленность школьного и вузовского образования.

*Для включения обучающегося в активную интеллектуальную деятельность необходимо:*

- ◆ постоянно связывать изучаемый материал с потребностями и интересами учащихся;
- ◆ использовать разнообразие формы и методы учебной работы, в частности – диалогические и проектно-исследовательские;
- ◆ привлекать личный и семейный опыт учащихся.

В условиях деятельностного подхода учитель должен по-новому управлять процессом обучения. Преподава-

тель должен понимать суть деятельностного подхода и научиться осуществлять его на практике. Соответственно, преподавателю предстоит освоить проектную деятельность, научиться использовать междисциплинарные связи и интерактивные средства обучения. В рамках деятельностного подхода преподавателю предлагается стать прайсмейкером, тьютором.

Наконец, преподаватель должен понимать, что обучение – это совместная, диалоговая деятельность. "Система "учитель-ученик" достигает своих эффективных показателей только тогда, когда наступает согласованность действий, совпадение целенаправленных действий учителя и ученика, что обеспечивается системой стимулирования" [20], – пишет А.Д. Кириллина.

Прайсмейкер – это преподаватель, умеющий контролировать качество образовательного процесса с учетом деятельностного подхода и реализации проектных технологий. Тьютор (англ. tutor – наставник) – это педагог, обеспечивающий разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся и сопровождающий процесс индивидуализации и индивидуального образования средней и высшей школе, в системах дополнительного образования.

*Итак, в рамках деятельностного подхода к образовательному процессу:*

- ◆ учебная деятельность – это не преобразование внешних объектов, а изменение самого обучающегося;
- ◆ субъект образовательного процесса – это, одновременно, его объект;
- ◆ продукт учебной деятельности является свойством ее субъекта;
- ◆ сущностью учебной деятельности является решение конкретных деятельностных задач;
- ◆ важна не только полученная информация, сколько формирование у обучающихся навыков определенной деятельности;
- ◆ учебная деятельность – это и цель, и продукт, и результат деятельности обучаемого.

Итак, образовательная деятельность состоит из двух взаимообусловленных видов деятельности: деятельности учителя (педагогической деятельности) и деятельности обучающегося (учебной деятельности). Состав и структуру этих взаимообусловленных типов деятельности можно представить как некую общую модель деятельности. Каждый компонент такой структуры, по справедливому замечанию Р.Р. Абзалимова, можно рассматривать как одну из характеристик качества образовательного процесса.

В свою очередь, можно говорить о качестве целей образовательной деятельности и качестве процессов образовательной деятельности, а также о качестве результатов образовательной деятельности и т.д. Качественный состав конкретной образовательной деятельности является "предметом управления системы управления качеством образования" [1, С. 124].

Субъекты образовательной деятельности осуществляют взаимодействие, которое определяется как образовательные отношения. Взаимодействие субъектов образовательной деятельности необходимо изучать в контексте деятельностного подхода, рассмотренного нами выше и включающего в себя педагогическую и учебную деятельность. Образовательная деятельность является, таким образом, процессом разрешения противоречий между субъектами образования. Такие субъекты (участники образовательного процесса) обладают самыми разными целями, интересами, потребностями. Осознание и удовлетворение этих целей, интересов и потребностей ведет к гармонизации образовательных отношений.

Обусловленность образовательных отношений проявляется в "системе прав и обязанностей субъектов образовательной деятельности, а также в совокупности норм, правил и процедур, закрепляющих порядок и механизм реализации прав и обязанностей участниками этих отношений" [1, С. 125]. Нормативно-правовые отношения возникают между обучающимся, его родителями или его законным представителем, с одной стороны, и образовательным учреждением и педагогическими

работниками, с другой стороны. Для того, чтобы управлять образовательной деятельностью, необходимо ее четко структурировать.

Итогом такого структурирования является формирование организационной структуры образования как совокупности устойчивых элементов образовательной деятельности, обеспечивающей распределение образовательных задач и полномочий. Существует концептуальная модель образовательной деятельности, согласно которой структурируемые компоненты однотипны по форме, но их содержание различно и зависит от целей, задач и информационной наполненности обучения. Содержательная наполняемость структурных элементов образовательного процесса во многом зависит на сегодня от особенностей функционирования деятельностного подхода, рассмотренного нами в данной статье.

Деятельностный подход направлен, в свою очередь на плодотворный диалог обучающихся и обучающихся. Такой диалог – закономерность учебной деятельности. Наконец, подобный диалог является взаимодействием, осознаваемым как дидактический принцип, как необходимое условие качества организации образовательной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абзалимов Р.Р. Концептуальные положения управления качеством образовательной деятельности. Монография. – М.: Палеотип, 2016. – 148 С.
2. Абзалимов Р.Р. Методология оценки результативности образования в рамках концепции управления качеством образования // Инновации и инвестиции, 2014, №6, С.240–245.
3. Абзалимов Р.Р. Проблемы управления качеством в образовательных учреждениях // Инновации и инвестиции, 2014, №9, С.243–247.
4. Абрамов А.В., Артемьева Г.Н., Махутов Б.Н. Система педагогического оценивания формирования компетенций у студентов высших учебных заведений: Учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013.
5. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОО. – М.: Айрис-пресс, 2006.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
7. Давыдов В. В., Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Вопросы психологии. – 1994.– № 6. – С.31–37.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.,1996.
9. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Наука,1990.
10. Джурарев Р.Х. Организационно-педагогические основы интенсификации системы профессиональной подготовки в учебных заведениях профессионального образования.: Дис. ... док. пед. наук. –Санкт-Петербург, 1995.
11. Доманов А.Г. Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога: Дисс. ... канд. психол. наук. – СПб.: 1991.
12. Дьюи Дж. Школа и ребенок / 2-е изд. – М.–Пг., 1923.
13. Дьюи Дж. Школа и общество. – М., 1925.
14. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). –М.: Политиздат, 1974.
15. Кайнова, Э.Б. Качество образования и способы его измерения /Э.Б.Кайнова/ Научн. ред. Ю.В. Шаронин. – М.: АПКППРО, 2006.
16. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования игр, дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ "Эксперимент", 1995.
17. Кодекс Российской Федерации об образовании. Общая часть: (Проект. С изменениями и дополнениями) /Отв. ред. В.М. Сырых. – М.: ИЦПКПС, 2003.
18. Козельска М. Актуальные проблемы проверки знаний и умений студентов // Современная высшая школа. – № 2. (54). – Варшава, 1986. – С. 65–72.
19. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П., Горчакова– Сибирская; / Под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр "Ака- демия", 2005.
20. Кириллина А.Д. Научно-методическая разработка "Сущность деятельностного подхода в образовательном процессе" // Интернет-ресурс: <http://xn----8sb3aetmew1d.xn--p1ai/sushhnost-deyatelnostnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse/>
21. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975, 304 С.
22. Логинова Л.Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей. – М.: АПК и ПРО, 2003.
23. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э.М. Коротков. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2007.
24. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2003.

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

## THE TEACHING METHODS OF FOREIGNERS WITH PHRASEOLOGICAL SYSTEM OF RUSSIAN LANGUAGE: LINGUA-CULTURAL ASPECT

*L. Adonina  
S. Lazarev  
V. Nikitina  
S. Smirnova  
O. Fisenko  
N. Chernova*

### Annotation

Methodical principles of Russian phraseology teaching are described in the article. It is proved that the structure of native language of foreign students causes influence on their Russian language learning. Consequently, consideration of students' native language and specificity of their culture are important principle in didactics. Linguistic and cultural analyzes of idioms' semantic allow us to consider phraseology as a language mentality reflection of nation. It is important to determine international and specific national language features in idioms' vocabulary and compare phraseology of Russian language and native language of foreign student.

**Keywords:** Phraseology semantics, linguistic and cultural aspect in methods of teaching Russian language as a foreign, national and international idioms.

*Адонина Лариса Валерьевна  
К.ф.н., доцент, Севастопольский  
государственный университет  
Лазарев Сергей Владиславович  
К.ф.н., доцент, РУДН, Москва  
Никитина Влада Валерьевна  
К.ф.н., доцент, РУДН, Москва  
Смирнова Светлана Владимировна  
Доцент, РУДН, Москва  
Фисенко Ольга Сергеевна  
К.ф.н., доцент, РУДН, Москва  
Чернова Наталья Владимировна  
К.ф.н., доцент, РУДН, Москва*

### Аннотация

В статье описаны методические принципы обучения иностранцев фразеологической системе русского языка. Доказано, что на восприятие иностранцами, изучающими русский язык как второй и последующий иностранный язык, на образную структуру русских фразеологизмов оказывает влияние образная структура их родного языка, поэтому важным дидактическим принципом обучения русскому языку является учет родного языка учащихся и их культуры. Лингвокультурологический анализ лексико-семантического значения фразеологизмов позволяет подойти к пониманию образной структуры русского языка и его основной единицы – фразеологического образа. Нахождение интернационального и национального в семантике фразеологизмов позволяет выявить эквивалентные и безэквивалентные фразеологические единицы, тем самым установить нужные и избежать ложные параллели фразеологических систем русского и родного языков.

### Ключевые слова:

Семантика фразеологических единиц, лингвокультурологический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного, национальное и интернациональное в семантике фразеологизмов, эквивалентность и безэквивалентность фразеологических единиц.

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема отражения национального самосознания в форме национально-культурного компонента в семантике фразеологических единиц вызывает все больший интерес у лингвистов. Это связано с тем, что новые способы и приемы описания языковой ментальности из объекта сугубо лингвистического переходят в сферу педагогики, в частности, в сферу методики преподавания русского языка как иностранного.

Изучение фразеологии в рамках курса русского язы-

ка как иностранного имеет особую актуальность: комплексное изучение языка и культуры, то есть усвоение культурологического содержания с активизацией лингвистических средств, способствует повышению и углублению уровня владения иностранным языком. Фразеологическая система является ядром национального самосознания русских, образным отражением национальных традиций, культуры и русской цивилизации. Фразеологизмы являются не только культурно-историческим источником, но и содержат богатый языковедческий материал, позволяющий изучать на его основе различные

аспекты русской фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса.

А.А. Потебня, А.М. Бабкин, Б.А. Ларин, В.Л. Архангельский и др., занимавшиеся проблемами фразеологического образования, пришли к пониманию фразеологической единицы как знака косвенно-производной номинации, который в лаконичной форме служит вербализации ценностно-смысловых объектов социума. Наличие фразеологических единиц в различных языках свидетельствует о необходимости выражения мировоззрения народа и его культуры в знаках вторичной номинации. Фразеологические единицы являются способом существования в языковом сознании обыденных понятий. С одной стороны, они связаны с историко-культурным опытом народа, "фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы" [13, с.82], а с другой – *готовы к реализации нового смысла*.

#### Постановка проблемы

Изучение фразеологизмов в иностранной аудитории – проблема сложная и интересная. Методически целесообразно организованная работа над фразеологической системой русского языка позволяет расширить активный фразеологический запас обучающихся, способствует адекватному пониманию русской речи, также способствует правильному употреблению фразеологизмов в различных ситуациях.

В то же время, фразеологизмы, придающие русскому языку национальный колорит, затрудняют его понимание и усвоение, особенно на начальном этапе изучения русского языка, являясь источником многочисленных и трудно устранимых ошибок. Возникают сложности и у иностранных студентов, изучающих русский язык не первый год, например, при восприятии лекций. Как бы ни старался лектор минимизировать объем устойчивых сочетаний, он не может их полностью изъять из текста, так же, как не может (из-за ограничения во времени) и дать необходимое объяснение, толкование.

В практике преподавания русского языка как иностранного большое значение приобретает сравнительно-сопоставительный анализ смыслового и образного содержания русских фразеологизмов. При изучении русской фразеологии задействуются по крайней мере русский и родной язык обучающихся, поэтому продуктивным методическим принципом обучения иностранцев фразеологии русского языка является учет родного языка учащихся, особенностей их культуры. При сравнении фразеологических единиц изучаемого языка с соответствующими единицами родного предполагается выявление общего и специфического, связанного с национальным своеобразием языков и с общечеловеческим харак-

тером логико-мыслительных операций, что способствует более точному пониманию семантики фразеологических единиц как косвенно-производных средств формирования концептосферы русского языка, их правильному употреблению и закреплению в памяти обучающихся на основе возникающих ассоциаций, с одной стороны, и исключающих интерферирующие влияния – с другой. Особенности сопоставительного изучения фразеологизмов двух языков в иностранной аудитории, с точки зрения методики преподавания РКИ, интересно и в лингвострановедческом плане, так как путем сопоставления фразеологических единиц в процесс обучения вводятся и страноведческие сведения.

#### Методические принципы обучения иностранцев фразеологической системе русского языка

Лингвокультурологический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного предполагает вычленение в лексическом содержании целостного, синтаксически неделимого языкового знака общих когнитивных моделей их образования и специфических, которые затрудняют понимание русских идиом иностранцами.

Представление фразеологического материала иностранным студентам имеет специфические особенности, обусловленные методикой преподавания русского языка как иностранного.

*Анализ фразеологического фонда русского языка позволяет выделить 4 группы фразеологических единиц:*

- ◆ **первую группу** образуют фразеологизмы, которые обладают как тождественными семантическими и стилистическими характеристиками, так и тождеством образов;
- ◆ **вторую группу** представляют фразеологизмы, имеющие частичное совпадение (близость) образов при наличии общности значения и стилистической окраски;
- ◆ **третья группа** представлена фразеологизмами, имеющими одинаковое значение и стилистическую окраску, но различные образы;
- ◆ **четвертая группа** объединяет фразеологизмы, которые не имеют смыслового или фразеологического соответствия в другом языке.

На начальном этапе материалом для изучения могут стать фразеологизмы первой группы, так как они адекватно соотносятся собственной семантикой, образами, структурой и стилистикой с фразеологической системой родного для учащихся языка. Они являются эквивалентами, и студенты знают лексический ряд этих фразеологизмов, их семантику. Мы полагаем, что этот материал следует вводить в сопоставлении с фразеологизмами-эквивалентами родного языка. Быстрому усвоению этого учебного материала помогает наличие межъязыковых,



общекультурных элементов в фразеологических системах родного и изучаемого языка учащихся. Эффективным способом подачи этого материала является выделение общих для фразеологизмов двух языков слов-символов.

*Фразеологические единицы объясняются в 2 этапа:*

1. на первом – раскрывается значение фразеологизма;
2. на втором – происходит дальнейшее закрепление его с помощью упражнений, текстов и т.п.

Важнейшим моментом презентации фразеологизмов, служащим основой для последующего правильного воспроизведения в речи учащегося, является семантизация.

Семантизация фразеологических единиц осуществляется с помощью толкования значения фразеологических единиц (на родном языке учащихся, на русском языке), перевода (пословного, словом или адекватным словосочетанием) и смысловой догадки с опорой на контекст.

Объяснение значения фразеологических единиц не представляет значительные трудности, если преподаватель в достаточной степени владеет родным языком студентов или языком-посредником. Поэтому раскрытие значения русских фразеологических единиц в целом ряде случаев представляет перевод на тот или иной иностранный язык.

В одном случае находится соответствующий эквивалент русского фразеологизма в иностранном языке его или аналог. Это относится к фразеологическим единицам интернационального характера, основанным на библейских легендах, мифологических преданиях или исторических фактах: *ахиллесова пята, авгиевы конюшни, перейти рубикон* и др., а также к фразеологизмам, которые полностью или частично совпадают по образности с русскими фразеологизмами: *играть на жалобных струнах* – *tocar las cuerdas sensiblei* (исп.), как собака – *soto perro* (исп.), потрясать оружием – *blandir las armas* (исп.), (идти) на своих двоих – *(ir) en el coche de San Fernando* (исп.) и др. В других случаях, что бывает гораздо чаще, мы прибегаем к тому или иному способам перевода, будь то описательный перевод, калькирование или буквальный перевод.

Особое место уделяется национально окрашенным фразеологизмам, отражающим самобытность языка, его национальную специфику и историю.

Национально окрашенные фразеологизмы трудно усваиваются учащимися, так как для создания их полного и точного образа необходим подробный, исчерпывающий комментарий.

Рассмотрим фразеологизм *казанская сирота*. Он означает человека, прикидывающегося несчастным, обиженным, беспомощным и т.п., чтобы разжалобить кого-либо.

Комментарий: Иван Грозный в 1555 г. после покорения Казанского Ханства обложил татарских ханов данью. Они должны были каждую весну привозить свои дары. Хитрые ханы каждую весну уменьшали свои приношения, жалуясь на оскудение и недоборы. Для того, чтобы быть убедительными, они одевались бедно.

Во время правления Ивана Грозного шли многочисленные войны. В Москве было большое количество сирот: грязных, в лохмотьях. Они добывали себе пропитание, исполняя жалостные песни, получая подаяния.

Сравнивая с сиротами прибедающихся казанских ханов, моквичи прозвали их *казанскими сиротами*.

С тех времен выражение *казанская сирота* обозначает любого человека, который прибедается и жалуется на свою судьбу [5, с.57].

На начальном этапе обучения русскому языку даются только самые необходимые фразеологические обороты, распространенные в разговорной речи, такие как: *сложить руки, повесить нос* и т.п.

На продвинутом этапе изучения русского языка, и особенно тогда, когда студенты начинают изучать курс русской литературы, должно осуществляться последовательное введение и закрепление значительного числа фразеологических единиц. При этом необходима тесная взаимосвязь преподавателя русского языка с преподавателем литературы для избегания возможного дублирования и для, своего рода, разделения труда в подаче фразеологии.

По возможности необходимо отбирать словарный минимум фразеологических единиц в соответствии с чтением курса русской литературы.

Таким образом, студент дважды встречается с фразеологической единицей: на лекциях по литературе на русском языке и во время подготовки к занятиям по литературе, что плодотворно сказывается на ее усвоении. Для закрепления и усвоения фразеологических единиц необходимо предложить ряд упражнений.

*Например, предложить студентам:*

1. объяснить значение фразеологизмов, встречающихся в тексте;
2. вставить пропущенные фразеологические единицы, выбирая их из данных отдельной, смешанной группой;
3. из двух фразеологизмов с одинаковым опорным словом выбрать нужный по смыслу;

4. объяснить значение фразеологической единицы (единиц) и составить с ней (с ними) предложения.

Упражнения могут строиться с использованием антонимии или ложной омонимии (по принципу внешнего сходства фразеологической единицы и свободного словосочетания) и многозначности.

Подчеркнем, что вышеприведенные примеры, не исчерпывают всех возможностей подачи и закрепления фразеологизмов и фразеологических оборотов в процессе обучения русскому языку; они могут быть расширены и дополнены, исходя из задач определенного этапа обучения.

Необходимым условием усвоения фразеологической единицы является ее подача в контексте, что в дальнейшем поможет правильному конструированию предложения с фразеологическими единицами.

#### **Изучение фразеологических единиц в иностранной аудитории студентов-филологов: национальное и интернациональное в семантике фразеологизмов**

Актуальным для современной методики преподавания русского языка как иностранного является вопрос отбора, объема, обучения пониманию и практическому использованию русских фразеологизмов. Как часть русской лексики, фразеология включает огромный корпус единиц, еще не окончательно ограниченный рамками научных характеристик и, кроме того, непереводаемый без утраты смысла, дословно на другие языки. Трудности состоят и в том, что в иностранной аудитории представители разных регионов уже обладают знаниями фразеологии родного языка, в которых отражены в полной мере страноведческие и культурологические национальные концепты, которые не совпадают с аналогичными явлениями в русской среде.

Как пишет В.М. Мокиенко, сплетение интернационального и национального "происходит постоянно: ... любой оборот, заимствованный из другого языка, вливаясь в новую среду, так или иначе приспособливается к ней и в итоге "национализируется". Даже тогда, когда этому препятствует ... непонятность буквального смысла или иная система письма" [14, с.8]. Наиболее продуктивными способами возникновения межъязыковых фразеологизмов являются фразеологическое калькирование, заимствование без перевода, фразеологическое семантическое заимствование и параллелизм.

Фразеологические кальки представляют собой фразеологические обороты, созданные по иноязычной словообразовательной модели в результате языковой интерференции. Образование нового фразеологизма происходит за счет буквального перевода соответствующей иноязычной языковой единицы.

При калькировании перевод осуществляется по компонентам иноязычного словосочетания. Заимствуется его семантическая мотивированность и структура, что способствует сохранению фразеологического образа. Семантическое калькирование выступает как эффективный способ сближения фразеологической системы различных языков, обогащения или пополнения фразеологического фонда языка. Не калькируются фразеологизмы, которые отражают национальную самобытность языка, особенности быта и культуры народа – носителя языка. Это свидетельствует о наличии в семантической структуре фразеологических единиц непереводаемых элементов, но непереводаем именно образ, лежащий в основе семантики фразеологических единиц.

Интернациональное в семантике фразеологических единиц проявляется в результате фразеологического параллелизма, возникающего при одинаковом переосмыслении исходных свободных словосочетаний.

Наличие в семантической структуре различных языков общих элементов фразеологических единиц объясняется общечеловеческим характером типовых ассоциаций логико-мыслительных операций, связанных с выявлением сходств, различий, отношений, которые присущи внеязыковой действительности; похожими материальными условиями, в которых функционируют языки; близостью материальной и духовной жизни народов. Данные факты могут иметь в разных языках одинаковое переосмысление, что обуславливает совпадение фразеологических образов.

Большинство понятий, которые передаются фразеологизмами одного языка, можно найти в фразеологических единицах другого языка. Ключевым признаком для определения межъязыковой фразеологической эквивалентности/безэквивалентности выступает совпадение семантики соотносимых фразеологизмов. Ученые по-разному определяют меру фразеологической эквивалентности: у одних мерой фразеологической эквивалентности служит лексико-семантическое и грамматическое совпадение, т.е. они признают эквивалентными только максимально совпадающие фразеологические единицы, другие ученые разделяют эквиваленты на две группы. В первую группу включаются фразеологические единицы, имеющие сходство содержания и формы, во вторую группу – только фразеологизмы со сходством содержания.

В том случае, если неодинаковая структурно-грамматическая оформленность и разный компонентный состав элементов, входящих в состав фразеологических единиц, не влияют на содержательную сторону, не изменяют стиль и образный рисунок, мы можем говорить о близкой эквивалентности фразеологических единиц соотносимых языков.

Признаком, сближающим фразеологические единицы различных языков, становится фразеологический образ как "обобщенная картина мира (предметов, явлений)" [21, с. 136], складываемая в результате переработки информации, которая поступает через органы чувств. Фразеологический образ, основанный на динамическом взаимодействии первой и второй сигнальных систем, базируется на полимодальной и полифункциональной сенсорно-перцептивной организации человека [2, с. 18–20]. Подчеркнем, что важнейшим компонентом коллективного сознания является концептуализация образной сферы. Фразеологические образы определяются как образы предметов и явлений внешней реальности, переживаемые как единицы содержания сознания в отсутствие соответствующей актуальной стимуляции.

**Фразеологический образ** является существенным компонентом фразеологического значения. Различия в образной структуре связаны с национально-культурным своеобразием семантики фразеологизмов. Тождество образов при одинаковой семантике и является интернациональным (межъязыковым) элементом в семантике фразеологических единиц. При одинаковом значении фразеологизмов могут не совпадать их внутренние образы, что связано с культурой, бытом носителей языка и другими экстралингвистическими факторами.

В семантике фразеологических единиц любого языка существуют, наряду с общими, специфические элементы, которые характерны только для одного языка – национальные, характеризующие особенности быта народа и его культуры.

Национальные и интернациональные элементы существуют в семантике интернациональных фразеологизмов, фразеологизмов смешанного типа и собственно-национальных фразеологизмов.

**Интернациональные фразеологические единицы** имеют одинаковый план содержания, но их грамматическое оформление – план выражения зависит от структуры языка.

**Собственно-национальные фразеологические единицы** неперебиваемы из-за отсутствия смысловых соотношений. Могут соответствовать свободному словосочетанию или одному слову.

К **фразеологизмам смешанного типа** принадлежат фразеологические единицы, которые имеют одинаковое значение, но различные фразеологические образы. Их отличие связано с национальным своеобразием и специфическими свойствами определенного языка. Образ выражает традиции народа – носителя языка, его ассоциативные связи при концептуализации определенных явлений.

Национальная самобытность языка имеет непосредственное проявление именно во фразеологизмах, поскольку они соотносятся с внеязыковой действительностью. Выявление национальных свойств семантики фразеологических единиц одного языка возможно только в сопоставлении данных фразеологических единиц с фразеологическими единицами родного языка учащихся. Соответственно, выделение общих черт во фразеологических единицах двух языков способствует быстрому пониманию семантики национально-культурного компонента.

### **Обучение иностранцев русским фразеологическим единицам: эквивалентность и безэквивалентность фразеологических единиц**

При обучении русскому языку иностранцев-филологов оказываются весьма актуальными проблемы усвоения русской фразеологии. Методические приемы изучения русской фразеологии иностранцами предполагают сопоставительный анализ с фразеологией родного языка. Плодотворным процессом оказывается поиск эквивалента русскому фразеологизму в родном языке. Это позволяет не только точнее ощутить семантику фразеологических единиц, их коннотативной сферы, но и расширить возможности ассоциативного восприятия устойчивых сочетаний неродного языка.

С точки зрения Э.М. Солодухо, фразеологические единицы, которые совпадают как по значению, так и по стилистической направленности, являются полными эквивалентами, а фразеологизмы, которые имеют частичные расхождения в семантике и не совпадают стилистически, являются ограниченными эквивалентами [18, с.25]. Вслед за ученым, мы полагаем, что показателем высокой степени эквивалентности фразеологизмов является совпадение лексического состава фразеологических единиц и образности соотносимых фразеологизмов. При неодинаковой структурно-грамматической оформленности, разном компонентном составе элементов, образующих фразеологизмы, на содержательную сторону не влияют стиль и образный рисунок. Соответственно, мы можем говорить о близкой эквивалентности фразеологизмов соотносимых языков. Существенным признаком, сближающим фразеологические единицы различных языков, является фразеологический образ – основной компонент фразеологического значения. В основе фразеологизмов, имеющих одинаковое значение, могут находиться различные образы, которые зависят от экстралингвистических факторов народа-носителя языка: от культуры, быта и т.д. Следуя мысли Ю.П. Солодуба, мы полагаем, что сходство и различие образной структуры фразеологизмов должно быть мерой эквивалентности / безэквивалентности фразеологизмов сопоставляемых языков. То есть необходимо учитывать особенности грамматической системы и лексико-семантический состав сопоставляемых языков.

Типологическое изучение фразеологического состава различных языков позволяет понять сущность самого процесса фразеологизации и обнаружить общие законы образования фразеологизмов. При сопоставлении некоторых языков мы встречаем целые группы фразеологических единиц, которые образованы по одному фразеологическому мотиву. Их возникновение нельзя объяснить общим происхождением языков и влиянием одного языка на другой. Данные явления возникают на основе одинакового языкового восприятия и осмысления фактов действительности, на одинаковых тенденциях развития народного юмора, ассоциативного, метафорического мышления и языковых формах его отражения.

Сопоставительные исследования фразеологических систем разных языков уже показали неправомерность выделения во фразеологическом фонде того или иного языка национально-индивидуальных, национально-своеобразных компонентов, т.е. единиц, фактически несопоставимых в межъязыковом отношении [17, с.16]. "Гипертрофирование" и "абсолютизация национальной исключительности фразеологии" признаются неверными" [7, с.15], так как противоречат объективности самого факта сопоставимости разноязычных фразеологизмов [7, с.23]. Вместе с тем нельзя игнорировать наличие за межъязыковыми связями фразеологического состава его национального своеобразия и забывать о том, что "многие фразеологизмы содержат яркий национально-культурный компонент в своей семантике" [4, с.92].

Как показывает практический опыт работы со студентами-иностранцами, имеется очень много похожих фразеологических единиц не только в близкородственных языках, но и далеких по своему происхождению языках. Именно фразеологический образ как существенный компонент фразеологического значения, выступает носителем интернациональных и национально-культурных элементов во фразеологических единицах. Мерой эквивалентности / безэквивалентности фразеологизмов должно стать различие и сходство образной структуры

фразеологизмов. Поэтому ключевым критерием сопоставительного анализа фразеологизмов различных языков является степень образной близости.

Сопоставительное исследование фразеологических единиц разных языков, будучи наглядным лингвокультурологическим источником (а вместе с тем и родного языка в сравнении с изучаемым иностранным), является практической базой для методики преподавания фразеологии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, фразеология имеет особое значение в системе обучения русскому языку иностранцев. Признание методистами необходимости учитывать особенности лингвистических характеристик фразеологизмов связано с интересом иностранных студентов к фразеологическому фонду русского языка, анализу его в зеркале родного языка. Предварительное выделение национально-окрашенных фразеологических единиц со специфической фоновой информацией и коннотациями, а также определение способов семантизации способствуют более успешному введению фразеологизмов в речевую практику обучаемых.

Необходимым компонентом в методике обучения фразеологии является изучение фразеологического образа, который лежит в основе фразеологической единицы. Изучение сходства и различия образной структуры фразеологизма должно рассматриваться как обязательный предварительный компонент лингвометодической системы презентации фразеологической единицы. Выделяемые на основе образных, стилистических и семантических характеристик четыре группы фразеологических единиц могут быть положены в основу этой системы.

*Важное значение приобретает выделение общих компонентов в лексическом значении двух языков – изучаемого и родного.*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адонина Л.В., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Техника "направленное чтение" как интерактивный метод работы над текстом в иностранной аудитории // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 12-1. – С. 119–121
2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АН СССР, 1960. – 486 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АН СССР, 1960. – 168 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 118 с.
5. Гаврин С.Г. Изучение фразеологии русского языка в школе. Пособие для учителей. – М.: Учпедгиз, 1963. – 151 с.
6. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. (На материале французского и русского языков). – М.: Международные отношения, 1977. – 264 с.
7. Долгополов Ю.А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии: на материале немецкого и английского языков: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1973. – 41 с.
8. Иванов В.В. Русский язык – язык межнационального общения народов СССР // Вопросы языкознания. – №4. – 1981. – С.3–11
9. Каргина Н.В., Фисенко О.С. Интерактивные методы чтения повести А.С. Пушкина "Метель" в иностранной аудитории (на примере техники "направленное чтение") // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки" – 2016, – № 3, – С. 148–151

10. Корнилова Т.В., Матвеев В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Компоненты лингводидактической системы обучения иностранных филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 73–79
11. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1977. – 120 с.
12. Лазарев С.В., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на примере вводного урока "Задачи и функции связей с общественностью" // Язык и личность в поликультурном пространстве. Сборник статей. Сер. "Молодой филолог" под ред. Л.В. Адониной, О.С. Фисенко. – М.: Перо, 2016. – С. 21–26
13. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 208 с.
14. Мокиенко В.М. Образы русской речи: Историко-этимологические очерки фразеологии. – СПб.: Фолио-Пресс, 1999. – 464 с.
15. Принципы описания языков мира. – М.: Наука, 1976. – 244 с.
16. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М.: Высш.шк., 1980. – 143 с.
17. Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица). Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1985. – 406 с.
18. Солодуха Э.М. Проблемы интернационализации фразеологии. – Казань: Изд-во КГУ, 1982. – 168 с.
19. Фисенко О.С. Образ как элемент сознания // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. – М.: Перо, 2015. – С. 136–142
20. Adonina L.V., Lazarev S.V., Fisenko O.S., Chernova N.V. Universal values: semantic-cognitive approach // Journal of Language and Literature. – 2015. – Vol.6. – № 4. – Pp. 393–396
21. Fisenko O.S. Archetypes in a "New religious consciousness" // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 13. – С. 53–54
22. Kornilova T.V., Matveenko V.E., Fisenko O.S., Chernova N.V. The role of audio and video means in the training of foreign philologists concerning national vocabulary of Russian Language // Journal of Language and Literature. – 2015. – Т.6. – №4. – С. 390–392
23. Nikitina V.V., Smirnova S.V., Shorkina E.N., Fisenko O.S. Universal human values "family" and "marriage" in russian linguistic consciousness of the late XIX – early XX centuries // Journal of Language and Literature. – Vol. 7. – №. 4. November, 2016. – P. 341–346
24. Rumyantseva N.M., Fisenko O.S., Tsupikova E.V. Semantic-cognitive approach to the formation of skills semantic registration statements and their verbalization by foreign students at the II-nd certification level // Journal of Language and Literature. – Vol. 7. – №. 4. November, 2016. – P. 352–359

© Л.В. Адонина, С.В. Лазарев, В.В. Никитина, С.В. Смирнова, О.С. Фисенко, Н.В. Чернова, ( [offiss@list.ru](mailto:offiss@list.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

### THE POSSIBILITY OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE FORMATION OF SUBJECTIVITY YOUNGER TEENAGERS

*M. Gusakova*

#### Annotation

A Junior adolescence is a significant period in the development of the child. Development of personal capacity in this period is the most active. Interactive form of presentation of the material determines the need for independent approach and gives an opportunity to open up the possibilities of the child. Teen feels his own importance in the learning process, which is an important factor of personal subjectivity.

**Keywords:** subjectivity, interactive training, the Junior adolescence, learning, independence, personal potential, etc.

*Гусакова Мария Анатольевна*  
Аспирант,  
Уральский Государственный  
Педагогический Университет

#### Аннотация

Младший подростковый возраст является знаковым периодом в развитии ребенка. Формирование личностного потенциала в этот период происходит наиболее активно. Интерактивная форма подачи материала определяет необходимость самостоятельного подхода и дает возможность раскрыться возможностям ребенка. Подросток ощущает собственную значимость в процессе обучения, что является важным фактором личностной субъектности. Интерактивные технологии являются естественной средой обитания современного подростка, что делает их незаменимым инструментом в образовательном процессе.

#### Ключевые слова:

Субъектность, интерактивное обучение, младший подростковый возраст, усвоение материала, самостоятельность, личностный потенциал и т.д.

**М**ладший подростковый школьный возраст является знаковым периодом, определяющим формирование идентичности и личного потенциала ребенка. "Каждый ребёнок может стать человеком, если его не портить", – писал Я.А. Коменский. Человек от рождения существо социальное, то есть "заряжен" на добро, мир, сотрудничество. Но ребёнок от рождения неразвит, беспомощен, поэтому ему объективно нужен взрослый [1, С.38]. Использование интерактивных технологий в современном учебном процессе является важным направлением развития эффективности познания обучающихся. Особую роль играет самостоятельность подростка в данном процессе, максимизация личностной активности и субъектности. Обязательным требованием ФГОС ВПО в реализации компетентного подхода является внедрение инновационных образовательных технологий, к которым, в первую очередь, следует отнести интерактивные формы обучения.

Развитие самостоятельности важный фактор развития личности как субъекта учебной деятельности. Можно сформулировать определение понятия "самостоятельная работа" как "форму учебной деятельности, осуществляемую без непосредственного руководства преподавателя, с помощью организации специально создаваемых условий, обеспечивающих косвенное управление учебной де-

ятельностью в условиях систематического уменьшения помощи преподавателя" [2, с.39]. Тогда основная цель самостоятельной работы обучающихся будет заключаться в становлении их как субъектов собственной учебной деятельности.

Низкая мотивация является негативным фактором, снижающим результативность обучения. Одной из ключевых причин низкой мотивации младших подростков является отсутствие заинтересованности в учебном процессе. В исследованиях представителей деятельности научной школы (Леонтьева А.Н., Давыдова В.В., Талызина Н.Ф., Габай Т.В. и др.) под субъектом деятельности понимается человек, осознающий цель деятельности, а также средства и способы ее осуществления. Такой человек должен обладать соответствующими ресурсами и способностями для её осуществления.

Образование должно обеспечить подготовку к решению личностных проблем, так как решение общественных проблем не помогает разрешить проблемы отдельного человека, а, напротив, только увеличивает и усугубляет их. Причем в основе такой подготовки должна лежать не опора на имеющийся общественный опыт как основного средства личностных проблем, а актуализацию потенциала личности, осуществляемую в процессе ее самораз-

вития. Субъектность личности проявляется в ее качествах, следовательно, процесс образования должен быть направлен на создание условий возникновения качеств личности, позволяющих ей успешно разрешать все возникающие проблемы: если каждый решит свои проблемы, то и общественные проблемы будут решены [3].

Цель интерактивного обучения – создание педагогом таких условий, в которых каждый обучающийся будет приобретать новые знания. В результате использования методов интерактивного обучения взаимодействие между преподавателем и учеником выстраивается на основе паритетности, которая предполагает принятие педагогом активной позиции обучающихся, признание за ними права на самостоятельность мнений.

*Определим признаки понятия "субъект учебной деятельности". Обучающийся как субъект учебной деятельности:*

- ◆ определяет своё место и функции в пространстве учебной деятельности в роли субъекта;
- ◆ отмечает уровень собственного актуального развития и зону ближайшего развития;
- ◆ соотносит свои потребности, возможности и ресурсы с требованиями учебной деятельности и разрешает противоречия;
- ◆ формулирует (или принимает как собственные) ближайшие и долгосрочные цели своей учебной деятельности (отвечает на вопрос "Зачем я пришёл учиться?");
- ◆ владеет способами и средствами осуществления учебной деятельности (отвечает на вопрос "Как и с помощью чего можно осуществить учебную деятельность?");
- ◆ обладает соответствующими способностями (коммуникативными, когнитивными, рефлексивными и др.) к осуществлению деятельности.

Рассмотрим особенности интерактивного обучения младших подростков. Любая образовательная технология подразумевает необходимость набора конкретных компетенций, которые реализуются в ней. Поэтому выбирая образовательную технологию, педагог должен понимать, что наибольший эффект от ее применения будет получен при условии определения конечной цели, для достижения которой выбирается конкретная технология. Рассмотрим, как, например, повысить уровень субъектности, превратив обычное практическое занятие в интерактивное занятие с элементами ролевой игры. Предварительно формируются группы учеников, каждой из которых отводится определенная роль при создании Web-сайта класса: одна занимается разработкой концепции сайта, другая – информационным наполнением, третья отвечает за визуальную составляющую: разработку дизайна и графики. В рамках самостоятельной работы с подростками разрабатывается логотип класса, структура сайта, информационное наполнение сайта (контент).

Основные этапы создания сайта создаются в компьютерном классе с помощью проекционной техники, а также с использованием современных технологий для создания Web-приложений. В процессе создания сайта, обсуждении реализации отдельных этапов с целью определения лучшего варианта принимают участие все ученики [4].

В качестве второго компонента грамотной реализации компьютерных технологий в учебном процессе выступает непосредственно "подготовленный преподаватель" [5]. Данный термин означает, что преподаватель, ведущий урок, должен обладать достаточными знаниями, а также разрабатывать и реализовывать программы в четком соответствии с учебной программой. Важной составляющей реализации компьютерных технологий в учебном процессе является наличие электронных учебных материалов. Наличие электронных учебных материалов по дисциплинам позволяет осуществлять дистанционное консультирование, являясь связующим звеном между учителем и учеником, органично впитывая в себя компьютерные и интернет – технологии обучения.

Естественно, что при таком подходе уровень усвоения материала и, самое главное, приобретения практических навыков существенно увеличивается. Качество полученных знаний и навыков несопоставимо с результатами, например, "традиционного" практического занятия, когда все упражнения делаются по описаниям или по инструкциям преподавателя.

Фактически выделенные отличительные признаки понятия "субъект учебной деятельности" могут быть использованы в качестве критериев проверки степени субъектности обучающегося как самостоятельности в осуществлении им учебной деятельности. Полнота указанных признаков свидетельствует в пользу того, что обучающийся обладает способностями к саморегуляции, самоорганизации, самореализации и саморегуляции собственной учебной деятельности, т.е. является её субъектом.

С целью становления и развития обучающегося как субъекта учебной деятельности, т.е. роста его самостоятельности в реализации учебной деятельности, обучающийся включается в различные виды деятельности, такие как самоопределение и целеполагание, познавательная, коммуникативная, творческая, рефлексивная и другие.

*Каждый из этих видов деятельности может быть представлен в виде некоторого пути или траектории развития самостоятельности обучающегося при осуществлении им учебной деятельности:*

1. Самоопределение и целеполагание – переход от частичной субъектности к полной.

Это предполагает прохождение обучающимся следующих реперных точек:

- ◆ осознание потребности в обучении и развитии, а также самоопределение себя как субъекта учебной деятельности, формулирование своих ожиданий;
- ◆ вхождение в пространство совместно-разделённой деятельности, т.е. совместное целеполагание;
- ◆ определение своего уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, самостоятельное построение учебных целей (от "маленьких", тактических целей до сквозного целеполагания вектора развития).

2. Коммуникативная деятельность – переход от простой коммуникации к сложной, а от нее – к внутреннему диалогу. Это предполагает организацию следующего цикла деятельности: понимание – критический анализ авторских точек зрения – порождение авторского текста.

3. Мыслительная деятельность – от эмпирических, конкретных форм мышления к теоретическим, образным, абстрактным, что означает следующую логику движения обучающегося в пространстве совместно-разделённой деятельности: от когнитивных навыков группировки, классификации – к понятийным формам мышления.

4. Творческая деятельность – от субъективно нового к объективно новому, что предполагает следующий путь движения: применение известных способов и средств в новой ситуации – порождение недостающих способов и средств для разрешения ситуации – преобразование ситуации в соответствии с изменяющимся контекстом и построение новых способов деятельности.

5. Рефлексивная деятельность – от рефлексии предметно – специфической деятельности и ее продукта (рефлексия предметного результата) к рефлексии про-

цессов порождения данного результата (рефлексия способов, средств и собственных способностей) и рефлексии собственных изменений [6, с.129–141].

Осваивая перечисленные выше виды деятельности, обучающийся формирует собственную субъектность в учебной деятельности за счет обогащения инструментария (способы и средства деятельности), развития способностей для решения все более сложных учебных задач и роста самостоятельности при их решении.

Использование интерактивных технологий непосредственным образом повышает мотивированность обучающихся, определяет устойчивую активизацию познавательных мотивов, способствует сохранению живого интереса к обучению на протяжении всего учебного года. [7]

*Для эффективного проведения уроков с использованием интерактивных технологий необходимы следующие условия:*

- ◆ определение объекта изучения;
- ◆ практико-ориентированный отбор содержания урока;
- ◆ творческое сотрудничество педагога и ученика в процессе подготовки урока;
- ◆ применение методов проблемного обучения;
- ◆ сочетание индивидуальных и групповых форм работы;
- ◆ обязательный учет возрастных психологических особенностей младших подростков.

*Следует добиваться постепенного возрастания уровня творчества и самостоятельности младших подростков, перехода к репродуктивной творческой деятельности.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Великая дидактика. – Избр. пед. соч. М., Учпедгиз, 1955.
2. Овчаренко О.И. Образовательные технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. //Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2015. №1(21) С. 115–119.
3. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования [Текст : учеб. пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ "Образование", 2009
4. Кузнецова Т.И., Кузнецов И.А. Управление формированием образовательного пространства как гарантия качества обучения на современном этапе. // Вестник Университета Российской академии образования. 2011.№ 4. С.28–31
5. Герасимов Б.Н. Интенсивные образовательные технологии: методология управления педагогическими инновациями. – Самара: Изд-во НОАНО ВПО СИБиУ, 2009. – 480 с.
6. Курсакова А.В. Особенности самостоятельной учебной деятельности в системе ОДПО и проблемы ее обеспечения//Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 9–М.: МАПДО, ИПК госслужбы, 2006. – С.129–141
7. Евсеенко, Г.Н. Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей. / Г.Н. Евсеенко. – Ростов-на-Дону.: ГОУ СПО "РКСИ", 2008. – 16 с.



# ВОЛЕЙБОЛ КАК КОМПЛЕКСНОЕ И УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ

## VOLLEYBALL AS A COMPREHENSIVE AND UNIVERSAL MEANS OF FORMING A CONVICTION FOR A HEALTHY LIFESTYLE AMONG ADOLESCENTS

*N. Yelagina*

### Annotation

The article is devoted to the consideration of necessary conditions for a deliberate attitude towards the conduct of a healthy lifestyle during the process of volleyball training. Features of pedagogical influence on children of different age categories are considered. The author proves that volleyball training can simultaneously meet the requirements of complexity and universality.

**Keywords:** healthy lifestyle, means of physical education, the formation of environmental knowledge, especially the physical education of adolescents.

*Елагина Наталья Леонидовна*

*К.п.н., доцент,*

*Вологодский государственный университет*

### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению необходимых условий для осознанной установки на ведение здорового образа жизни в процессе обучения волейболу. Рассмотрены особенности педагогического воздействия на детей различных возрастных категорий. Автор доказывает, что обучение волейболу может одновременно отвечать требованиям комплексности и универсальности.

### Ключевые слова:

Здоровый образ жизни, средства физического воспитания, формирование экологических знаний, особенности физического воспитания подростков.

**Б**еспорным приоритетом физического воспитания детей школьного возраста является содействие всестороннему, гармоническому развитию личности ребенка, который будет способен осознанно пользоваться физической культурой как инструментом укрепления и сохранения собственного здоровья, что считается в научных кругах необходимым условием благополучных социализации и профессионализации [3].

Базовыми средствами физического воспитания подростков являются физические упражнения, с помощью которых у детей 12–15 лет комплектуются жизненно важные умения и навыки, совершенствуются и возрастают физические способности (качества) и адаптивные свойства организма. Систематические тренировки школьников приводят к увеличению веса тела в основном с помощью прироста активной мышечной массы, а прочный мышечный корсет представляет собой фундамент для становления правильной осанки.

Волейбол может быть рассмотрен одновременно, как комплексное, так и универсальное средство физического воспитания. Специфика игры предъявляет серьезные требования к уровню физической, тактической, интегральной и технической подготовки. Волейбол представ-

ляет собой один из наиболее сложных видов спорта по набору и разновидностям двигательных действий. Специально подобранные игровые упражнения, формируют неограниченные возможности для совершенствования всех физических способностей, оказывают универсальное воздействие на расширение психических процессов обучающегося – памяти, воображения, внимания, восприятия, быстроты и рациональности мышления и др. [5; 7].

Всесторонняя физическая подготовка является основой для более быстрого освоения техники и увеличения профессионального мастерства. Ведущими физическими качествами для волейболистов являются: скоростные качества (в том числе быстрота ответных действий, быстрота реакции, скорость одиночного движения), скоростно-силовые качества и координация (ловкость). Увеличение показателей быстроты протекает в период с 11 до 14–15 лет. Фактически наступает стабилизация результатов в показателях быстроты простой реакции и максимальной частоты движений. Целенаправленные воздействия на рост скоростных способностей во время тренировки положительно сказываются на данных показателях. В подростковый период скорость выполнения двигательных действий осуществляется в

большей степени не через прибавление темпа, а посредством увеличения уровня скоростно-силовых способностей. Они отличаются концентрированной реализацией максимальных мышечных усилий в кратчайшее время. Распространенными упражнениями для развития скоростных качеств в волейболе считаются: чередование перемещений, ускорение на отдельных участках, максимальный бег на 20–30 м, ускорение на 5–15 м. из различных исходных положений, эстафеты, прыжки. Прыгучесть – важнейшее качество для волейболиста. Эффективным средством ее развития являются: скоростно-силовые упражнения, прыжки через препятствия, прыжки в глубину, длину, высоту. Для воспитания скоростных и скоростно-силовых способностей требуется напор, многократное повторение концентрированных физических напряжений. Так же надо прикладывать и волевые усилия для сосредоточения внимания, мобилизации в нужный момент скоростных возможностей или же для сохранения скорости до завершения упражнения.

Следовательно, при воспитании скоростных способностей тренируются волевые качества – упорство, целеустремленность, настойчивость и др.

В возрастной период от 11 до 13–14 лет возрастает точность дифференцировки мышечных усилий, повышается ловкость отображения заданного темпа движе-

ний. Мальчики и девочки в 13 – 14 лет владеют способностью к усвоению сложных двигательных координаций на отличном уровне – это связано с окончанием созревания функциональной сенсомоторной системы, достижение максимального уровня в целостном согласовании всех анализаторных систем и окончанием становления наиважнейших механизмов произвольных движений. Отмечается, что у девушек уровень развития координационных способностей с возрастом становится ниже, чем у юношей. На тренировочных занятиях по волейболу для развития координации, ловкости, чаще всего, используются: челночный бег, челночный бег с перемещением предметов за линию финиша, бег и прыжки спиной вперед, семенящий бег змейкой [1; 2; 3; 4; 6].

Таким образом, мы предлагаем считать волейбол комплексным и универсальным средством физического воспитания. Применение в учебно-тренировочном процессе специально разработанных упражнений с одной стороны способствует формированию универсальных психических процессов обучающихся (памяти, внимания, мышления и т.д.), что ведет к развитию способности к рефлексии, в частности, и умственных способностей в целом. С другой стороны, появляется возможность формирования у обучаемых экологических знаний, необходимых для выработки активной жизненной позиции в отношении здорового образа жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Астахова, М. В. Волейбол: учебно-методическое пособие / М. В. Астахова, В. Ф. Стрельченко, Д. П. Крахмалев. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 132 с.
2. Кузнецов, В. С. Теория и методика физической культуры: учеб. пособие для вузов / В. С. Кузнецов. – Москва: Академия, 2012 – 416 с.
3. Курамшин, Ю. Ф. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов / Под. ред. проф. Ю. Ф. Курамшин. – Москва: Советский спорт, 2004. – 464 с.
4. Максименко, А. М. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов / А. М. Максименко. – Москва: Физическая культура, 2005. – 544 с.
5. Марков, К. К. Техника современного волейбола: монография / К. К. Марков. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2013. – 220 с.
6. Основы обучения технике игры в волейбол: учебное пособие / А. А. Гераськин, Б. П. Сокур, И. А. Рогов, Т. А. Колупаева. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2014. – 280 с.
7. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для вузов / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва: Академия, 2003. – 48 с.

© Н.Л. Елагина, ( nataelag@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

### NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS FROM CHINA AS A FACTOR OF SUCCESS OF LEARNING TO PLAY THE PIANO

A. Zhilina  
S. Baydalinov

#### Annotation

The article reveals the theoretical and practical aspects of learning to play the piano Chinese students in universities of the Russian Federation; discusses the features of national identity and personality, due to the Chinese mentality; analyzed the main directions of educational activities, as well as specific challenges facing the local teachers–pianists in the practice of teaching students from China to play the piano; emphasizes the need for complete artistic and technical, improvement of foreign students in the traditions of Russian musical pedagogy.

**Keywords:** national identity, mentality, Chinese students, student's personal qualities, practical experience, piano–performing arts education, artistic and technical development of the pianist.

**Жилина Анна Валерьевна**  
К.п.н., доцент, Московский педагогический государственный университет  
**Байдалинов Сергей Николаевич**  
К.п.н., доцент, Московский педагогический государственный университет

#### Аннотация

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты обучения игре на фортепиано китайских студентов в вузах Российской Федерации; рассматриваются особенности национальной идентичности и личностные качества, обусловленные китайской ментальностью; проанализированы основные направления образовательной деятельности, а также конкретные задачи, стоящие перед отечественными педагогами–пианистами в практике обучения студентов из Китая игре на фортепиано; подчеркивается необходимость комплексного, художественного и технического, совершенствования иностранных обучающихся в русле традиций российской музыкальной педагогики.

#### Ключевые слова:

Национальная идентичность, менталитет, китайские студенты, личностные качества обучающегося, практический опыт, фортепианно–исполнительское искусство и образование, художественно–техническое совершенствование пианиста.

Рубеж тысячелетий стал знаковым практически для всех гуманитарных направлений в российской системе образования. Одними из наиболее показательных стали реформы, происходившие в сфере музыкального образования. Постепенная переориентация от "знаниевого" к так называемому "компетентностному подходу", обусловленная переходом на международные стандарты (болонская система), явилась одним из приоритетных направлений реформ.

Наряду с такими традиционными задачами как профессионально–личностное становление, обогащение духовного мира обучающегося, приобщение его к высоким образцам мирового музыкального искусства, а также музыкально–исполнительское развитие, в арсенале современного педагога–музыканта появились и обновленные методы, нацеленные на развитие деятельности начала каждого субъекта образовательного процесса, на поощрение осознанной, эмоционально свободной активности, основанной на внутренних побуждениях индивидуума, на становление самостоятельнос–

ти, предполагающей сознательную мотивацию деятельности, на формирование рефлексии, позволяющей осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение в музыкально–исполнительской и музыкально–педагогической деятельности.

По мнению Ю.В.Сенько, в контексте педагогического творчества в учебную деятельность может быть внесено личностное эмоционально–ценностное отношение, преподаватель "...находит во фрагменте культуры свои мысли и, обращаясь к личности студента, создает предпосылки для построения живого знания: способствует вопрошающей деятельности студентов, стимулирует их к актуализации собственного опыта, создает условия для его перестройки и коррекции, организует совместную деятельность по осмыслению содержания образования" [14, с. 147]. Излишне напоминать, что при обучении игре на музыкальном инструменте (фортепиано) все перечисленные действия педагога напрямую отвечают задачам музыкально–исполнительского образования.

В таких – обновленных – образовательных условиях обучающийся должен стремиться к саморазвитию, проявлять готовность к приобретению новых знаний, изучению, систематизации, обобщению и критическому восприятию информации, осознавать и оценивать свои исполнительские и педагогические способности, конструктивно выстраивать взаимоотношения с окружающими, уметь анализировать результаты собственной профессиональной деятельности.

Другими словами, основными характеристиками обучающегося (студента бакалавриата или магистратуры) являются: "...осознание и принятие целевых установок педагогического процесса; обладание ключевыми компетенциями; овладение приемами самостоятельной учебной деятельности; стремление к достижению высоких результатов успеваемости; сознательное развитие рефлексивности творческого мышления; ориентация на разностороннее саморазвитие, самосовершенствование, самоорганизацию, саморегуляцию личности как предпосылки успешного профессионального становления; целенаправленное профессиональное самообразование и самовоспитание; стремление к свободному владению профессиональными навыками; подготовка к конкуренции на рынке профессиональных услуг; проектирование перспективы роста и самоутверждения; оптимистическое преодоление естественных трудностей процесса обучения и приобщения к профессии; стремление к творческой реализации личностных проектов; активная позиция в выборе разнообразных социальных ролей" [1, с. 113].

Закономерно, что подобные изменения в российском образовании позитивно повлияли на формирование мотивации обучающихся из других стран и стали одной из причин увеличения количества иностранных студентов, желающих получить в России квалификацию бакалавра или магистра в области музыки.

Заметим, что иностранцы с их особенной национальной идентичностью относятся к обучению в России совершенно по-разному. Кому-то нужен престижный диплом или сертификат, получение которого, например, в европейских странах или США, стоит весьма серьезных капиталовложений. Кому-то необходима истинная школа музыкально-исполнительского мастерства вне зависимости от значимости получаемого документа об образовании. Музыкальное образование в России, в данном случае, достаточно гармонично и эффективно сочетается в себе как финансовую доступность, так и подлинное качество, основанное на сохранении традиций русской музыкально-исполнительской школы, известной всему миру.

Возможно, именно поэтому Россия столь привлекательна для студентов из Китая, которые, в массе своей, являются представителями среднего класса – уровень

доходов не позволяет их родителям или им самим оплачивать обучение в престижных западноевропейских или американских академиях и университетах. Другой не менее важный фактор – Китайская Народная Республика, в силу бурного экономического и культурного развития последних десятилетий, заинтересована в стимулировании молодежи к получению качественного музыкального образования по относительно "доступным ценам". Государство при этом принимает участие в субсидировании обучения студентов за рубежом, используя свой специализированный "инструментарий" – различные тематические программы по обмену, квоты, гранты и т.п.

Принимая во внимание все увеличивающееся в России количество представителей Китая, желающих получить музыкальное или музыкально-педагогическое образование, для современного российского преподавателя представляется весьма важным иметь информацию о "среднестатистическом китайском обучающемся". Это могут быть: представления о специфике национальной идентичности и ментальных особенностях китайцев; оценка их способности к восприятию европейской и русской музыкальной культуры; сведения о предшествующем периоде обучения и общем уровне их музыкального развития; диагностика толерантности к различным российским фортепианным методикам; стимуляция умений общаться и взаимодействовать со своими российскими сверстниками. Следует помнить, что Китай – единое многонациональное государство, в котором проживают 56 национальностей. Согласно переписи 2010 года 91,51% населения Китая составляли ханьцы (китайцы) и 8,49% являлись представителями других национальностей. На протяжении длительной истории у каждой национальности Китая сложились свои нравы и обычаи, на которые наложили отпечаток природные, социальные и экономические условия. Все национальности, кроме ханьской, принято называть национальными меньшинствами. Китайский язык, т.е. язык ханьцев, является официальным языком в стране и одним из принятых в международной практике языков.

Представления о национальной идентичности и менталитете китайцев можно почерпнуть из исследований Ю.А. Ишутиной [7], В.В. Кочеткова [8], Т.Н. Кучинской [9] и др.

*Что же такое национальная идентичность?*

**Национальная идентичность** (от лат.: *identitas*) – это тождественность личности самой себе. Однако, такая формулировка не исчерпывает в полной мере все значения этого термина. Осознание себя, собственного мироощущения, индивидуальных жизненных координат не даны человеку в статике, но постоянно трансформируются и развиваются. Поэтому, более широко, понятие национальной идентичности представляет собой некий твердо

усвоенный и эмоционально позитивный личностный образ себя в окружающем мире.

В контексте настоящей статьи для нас также важно понимание национальной идентичности как культурной нормы, которая отражает эмоциональные, когнитивные и аффективные ориентации многих индивидов по отношению к своей нации и национальной этнокультурной системе, т.е. к национальной культуре.

На формирование национальной идентичности оказывают влияние многие факторы: природная среда обитания, климат, религия, письменность и многое другое. Масштабные социально-политические и экономические успехи Китая последних десятилетий в синтезе с влиянием культурных традиций, конфуцианской идентичностью, которая предполагает альтернативу западным ценностям, сделали это государство весьма привлекательным, способствовали улучшению имиджа страны. В этой связи Ю.А. Ишутина отмечает, что национальная идентичность и экономические успехи в сознании китайцев сливаются и служат для объяснения друг друга: экономический успех объясняется формированием национальной идентичности, а возникновение идентичности – экономическими достижениями [цит. по: 9, с. 151].

В свою очередь, по мнению Т.Н. Кучинской, в социокультурной сфере национальная идентичность "...сегодня выступает своеобразным базисом консолидации [китайского – А.Ж., С.Б.] общества, сохранения государственности и самобытности, способным определить рамки его жизненного пространства и обеспечить устойчивое гармоничное развитие" [9, с. 150].

Такие непреходящие жизненные ценности как уважение к старшим и забота о младших, благоденствие и взаимопомощь (во внутренней политике), независимость, невмешательство, ненасильственность (во внешней политике) выглядят гораздо привлекательнее, чем западные "права человека": агрессивность, индивидуализм, консюмеризм в быту, двойные стандарты в политике и т.п.

Базовые качества китайской национальной идентичности складывались веками. На основании многочисленных исследований можно выделить характерные черты, присущие китайцам: терпение, внушаемость, дисциплинированность, коллективизм, патриотизм, высокая самооценка, целеустремленность, настойчивость, сплоченность и т.п. В целом, все эти признаки относятся к национально положительным.

Закономерно, что такие качества, как терпение, дисциплинированность, коллективизм, целеустремленность, настойчивость и сплоченность сформировались под воздействием внешних факторов – природных условий, ха-

рактера быта и производительной деятельности. Например, для борьбы со стихийными бедствиями требовались совместные усилия многих тысяч людей, а большая плотность населения и скученность проживания способствовали подавлению индивидуализма и развитию коллективизма и сплоченности. Такое качество как патриотизм, готовность пожертвовать собой ради интересов страны, также базируется на многовековом опыте и тысячелетней истории. Китайцы достаточно горделиво относятся к другим народам, считая историю своего государства одной древней среди других цивилизаций.

Если проводить параллели между Китаем и Россией, то можно констатировать наличие трех тождественных подходов к проблемам социокультурной динамики. Так, профессор Цзя Вэньшан [Jia Wenshan], специалист в области теории коммуникации, выделяет: а) западничество, б) национализм; в) движение "самоусиления". "Представители первого течения выступают за модернизацию китайского общества в русле копирования западных моделей развития и отрицания традиционных китайских ценностей. Вторые (представители школы культурного национализма) выступают за поддержание "чистоты" китайской нации и китайской культуры в контексте идей противостояния вестернизации. Приверженцы третьего призывают "сохранять все китайское и заимствовать у Запада только то, что необходимо" (...), то есть одновременно признается исключительность китайской культуры, необходимость сохранения китайской культурной идентичности и возможность заимствования научно-технических новшеств с Запада для развития и укрепления национальной мощи китайского государства" [цит. по: 9, с. 152].

Важно, что даже столь краткий обзор феномена китайской национальной идентичности явно демонстрирует необходимость выстраивать любое, в том числе педагогическое, взаимодействие с китайскими обучающимися на основе глубокого понимания исторических предпосылок формирования национального характера, а также современных представлений о китайской национальной идентичности.

Обобщенный взгляд российских исследователей на проблемы национальной идентичности китайцев и их отражение в сфере музыкального искусства и образования позволили выявить ключевые интересы (направления деятельности) в этих сферах, требующие особого педагогического внимания. Это: 1) анализ и обновление различных концепций национально-музыкально-исполнительского и музыкально-педагогического образования; 2) разработка новых и пополнение существующих учебных пособий, учебников, а также разного рода методических материалов в области национально-музыкально-исполнительского и музыкально-педагогического образования; 3) разработка ценностных концепций китайской

музыкально-исполнительской школы в условиях глубоко осознаваемой национальной идентичности.

Необходимо сказать, что достаточно масштабная и целенаправленная работа по этим направлениям в китайском научно-педагогическом сообществе уже ведется. В исследованиях китайских авторов [3; 4; 15; 18; 19] в области музыкального искусства и образования подчеркивается, что основными показателями современной педагогической практики обучения пианистов в Китае являются:

1. ориентация на формирование крепкого технического фундамента обучающихся с самого раннего возраста, "культ" технической составляющей обучения, приоритетное внимание к развитию определенного количества стандартных приемов и навыков фортепианной игры;
2. целенаправленное развитие музыкальной эрудиции обучающихся, воспитание аналитического подхода к изучаемым фортепианным произведениям;
3. совершенствование художественно-эстетических и интерпретаторских представлений и качеств обучающихся, формирование у них способности реализовывать в самостоятельной профессиональной деятельности весь комплекс задач, выходящих за рамки собственно "беглости пальцев": от проблем стиля до вопросов педагогизации.

При этом китайские исследователи с вынужденной объективностью признают, что первый пункт является самым консервативным и не изменялся на протяжении достаточно длительного времени: в нем в полной мере проявляются такие качества как традиционная китайская дисциплинированность, усидчивость – безусловно необходимые при многочасовых тренировках, а также целеустремленность – желание добиться поставленных задач любыми путями. Как следствие, успехи современных китайских пианистов в значительной степени являются производными именно китайской музыкальной педагогики с ее установкой на безупречное техническое оснащение и на детальное изучение (порой на грани прямолинейного копирования) существующих звуковых образцов мирового музыкально-исполнительского искусства. Вопросы художественности исполнения, а также разнообразные психологические аспекты работы пианиста по-прежнему остаются результатом интуитивных индивидуальных поисков и прозрений.

Взгляды самих китайских обучающихся на проблемы освоения и совершенствования фортепианно-исполнительского мастерства наглядно демонстрируют их стремление к ознакомлению с современными концепциями обучения, к освоению современных технологий и методик, к овладению эффективными приемами и способами игры на фортепиано и т.п. Современные китайские студенты хотят получить систематизированные научно-методические знания о фортепианном искусстве и педа-

гогике. Практикоориентированность выражается, в том числе, и в их стремлении к более сбалансированной дифференциации художественной и технической сфер. Насколько успешно и продуктивно им удастся решать указанные проблемы и двигаться по пути профессионального самосовершенствования – показывает опыт обучения в российских музыкальных и музыкально-педагогических вузах. В частности, нами суммированы некоторые наблюдения, которые были отмечены в течение ряда лет практической работы с обучающимися из Китая на базе музыкального факультета Московского педагогического государственного университета.

Следует отметить, что только часть китайских студентов, поступающих в бакалавриат и магистратуру МПГУ, имеет 9 – 12-летний опыт обучения в музыкальных учебных заведениях. Это связано с тем, что детские музыкальные школы находятся, в основном, в крупных городах Китая и желающие обучаться музыкальному искусству на этапе, когда происходит формирование двигательных навыков, вынуждены брать частные уроки. Безусловно, в дальнейшем такое, достаточно фрагментарное с методической точки зрения, обучение не может не отразиться в будущей профессиональной жизни музыканта.

Выявление исполнительского уровня абитуриентов из КНР традиционно происходит в ходе прослушивания заранее подготовленных произведений. При этом отмечается, что уровень исполнения подавляющего большинства абитуриентов – пианистов из Китая, поступающих обучаться в МПГУ, за редким исключением, ограничен лишь фактом воспроизведения нотного текста. В основном, сознание учащегося направлено исключительно на преодоление технических проблем, музыкально-выразительные средства, к сожалению, используются лишь эпизодически. Главным критерием успешности исполнения, как правило, является беглость, громкость, четкость произнесения нотного текста, при этом художественно-образное содержание сочинения отодвигается на второй план. Преподавателями отмечается, что у большинства абитуриентов заметны "лишние" движения, которые "засоряют" фортепианную игру и мешают сосредоточиться на донесении музыкально-художественной мысли. Приходится констатировать, что подавляющее большинство из числа приезжающих китайских студентов-пианистов не умеет грамотно пользоваться педалью. Таким образом, российские педагоги должны быть готовы к тому, что при поступлении в российские вузы у китайских студентов обнаруживаются пробелы в области исполнительских навыков. Все это требует дополнительного внимания и усилий с тем, чтобы форсировано восполнить недостающие у учащегося знания, без которых его обучение будет проблематичным и, в конечном счете, неполноценным.

Вследствие вышесказанного, обучение китайского студента в классе фортепиано, как правило, начинается с

освоения "элементарного словаря пианиста" [10], т.к. для воплощения художественно-образного содержания музыкального сочинения пианисту необходимы "говорящие пальцы", способные "произносить ноты, как губы произносят слоги" [10, с. 214].

Как известно, одним из важнейших двигательных качеств является мышечная сила, которая представляет собой начальный этап физической подготовки. Это качество не только является обязательным условием любого движения, но и лежит в основе проявления других качеств. Например, сила мышц в значительной мере определяет скорость движений и играет большую роль в работе, требующей выносливости и ловкости. Поэтому начало работы педагога с учащимся заключается в освоении пальцевой "дикции", т.е. отработки самостоятельного и четкого удара пальцев с их последующим освобождением. Следовательно, учащийся-пианист должен поставить перед собой цель – "унифицировать силу и эластичность сильных и слабых пальцев, заставить их преодолевать одинаковые трудности, создать гибкое и послушное сцепление артикуляции, одним словом, добиться независимости пальцев" [17, с. 59].

Для достижения поставленной цели рекомендуется использовать технические формулы из различных сборников совершенствования фортепианного мастерства. Например, замечательный комплекс упражнений предлагает выдающаяся французская пианистка и педагог Маргарита Лонг в своем сборнике "Фортепиано. Школа упражнений". Подобные школы, как правило, имеют разделы: "упражнения для пяти пальцев", "упражнения для пяти пальцев с задержанными нотами" [10] и т.д., которые способствуют работе "целых" пальцев из ладони, придавая округленно-плоское расположение руки на клавиатуре. Цель учебно-технической работы – каждый палец должен постепенно переходить от легкого прикосновения к клавише к сильному и четкому удару, обеспечивая, таким образом, в будущем звуковую ровность в фортепианной игре.

На этом этапе очень важно, чтобы учащиеся осознали, что воспитание пальцевой техники – это сложный интеллектуальный процесс, требующий усидчивости и терпения. Удивительно, но, как показывает практика, большинство учащихся считает, что формирование технических навыков не требует специального внимания к игровым ощущениям. Однако в теории музыкального обучения о построении физиологически целесообразных игровых движений существует мнение, что для эффективного формирования двигательных навыков даже необходимо кратковременное абстрагирование от художественных задач и распределение внимания на поиске и закреплении в виде навыков наиболее совершенных и рациональных игровых двигательных форм [13; 16].

Эта ступень обучения требует от педагога разъяснения значения целенаправленного сознательного контроля при формировании двигательного навыка, при этом следует иметь в виду, что полноценному общению между китайским студентом и российским преподавателем может помешать языковой барьер. Таким образом, спецификой обучения иностранного студента является постоянный показ педагогом необходимых движений. Такие важные понятия как "двигательный навык", "экстраполяция навыков", "сознательный контроль", "пальцевая самостоятельность", "художественно-образное содержание музыкального произведения" и многие другие должны быть объяснены с помощью русско-китайского словаря. Большим подспорьем в общении может выступать английский язык, как правило, "в общих чертах" знакомый, как студенту, так и преподавателю [см. подр.: 2].

Сначала эти упражнения рекомендуется выполнять одной правой рукой. При этом левая рука может выполнять функцию "подставки", опоры для правой (ее можно разместить под запястьем правой руки и, таким образом, почувствовать вес всего аппарата). Главное при выполнении первоначальных упражнений – это ощущение работы каждого пальца при полной свободе руки от плеча. Необходимо почувствовать момент натяжения места соединения пальца и пястья, свободу удара пальца под собственным весом; то есть на очень краткий момент необходимо целиком сосредоточить свое внимание только на чисто двигательном акте. После освоения этого элементарного движения можно переходить к "ходьбе" пальцами, которая выполняется различными длительностями и штрихами, где главным критерием становится качество звучания. Такой способ технической работы при помощи различных динамических и артикуляционных вариантов предотвращает формальное отношение учащихся к процессу упражнения. В этот период необходимо следить за мышцами лица, шеи, груди и т.д., которые, как правило, активно "помогают" пианисту, включаясь в работу. Очень важно освободиться от работы "лишних" групп мышц на первоначальном этапе, иначе они будут "преследовать" музыканта всю его творческую жизнь, мешая техническому развитию и воплощению художественно-образного содержания произведения.

В дальнейшем для формирования двигательных навыков следует переходить к налаживанию координации обеих рук: работе одновременно, например, вторых и третьих пальцев, вторых и первых, первых и третьих и т.д. М. Лонг усложняет это упражнение сразу до двойных нот, Ф. Лист также одним из первых упражнений советовал репетиции двойными нотами – октавами или секстами. Затем следует переходить к освоению конкретных фрагментов музыкальных произведений из репертуара учащихся.

Приведем примеры из педагогической практики. Китайке, поступившей обучаться в бакалавриат, преподаватель предложил "Лирический вальс" из цикла "Танцы кукол" Д.Д. Шостаковича. При исполнении этой миниатюры необходимы пластичность движения, гибкое интонирование мелодии, свобода и изящество в передаче танца.

Мелодия "Лирического вальса", как и в большинстве музыкальных произведений, является важнейшим выразительным средством и, несмотря на то, что она почти на протяжении всей пьесы изложена одногласно, требует от учащегося хорошей пальцевой дикции. В средней же части исполнитель сталкивается с серьезной технической проблемой – репетиционной техникой, которая предполагает повышенную активность и "цепкость" пальцев. Решая эти задачи, педагог предложил серию упражнений, целью которых явилась выработка пальцевой автономии. Пробелы в технических навыках, несформированные студенткой в китайской школе, ярко проявили себя. Выполнение предложенного упражнения №1 из сборника "Фортепиано" М. Лонг довольно длительное время у студентки не получалось: она никак не могла сосредоточить свое внимание на выполнении элементарных игровых движений – в процесс игры постоянно "вмешивалась" шея, китайка пыталась помочь работе пальцев выразительным пением вслух.

Педагог требовал при работе над упражнениями полную свободу руки от плеча. Сначала упражнение выполнялось одной правой рукой, при этом, пальцы левой "не работающей" руки параллельно "включались" в процесс. Потребовалось время, чтобы осознать самостоятельность каждого пальца, научиться контролировать его подъем и удар. В результате регулярного упражнения сила удара стала заметно увеличиваться, пальцы начали приобретать крепость и независимость. С течением времени постепенно начала исчезать потребность включения в процесс работы "лишних" групп мышц: лица, шеи, груди и т.д. Таким образом, снималась проблема "зажатости" и чрезвычайного переутомления, которые до сих пор "мешали" техническому развитию студентки. На этом этапе внимание китайки обращалось на слухо-двигательные ощущения, на их целенаправленный анализ. Эталоном постановки руки стала "шопеновская формула", где главным принципом является опора кисти не в "косточки", а в середину ладони. Такое широкое положение ладони является условием работы "целых" пальцев, свободного и естественного положения руки на клавиатуре.

На следующем этапе учащейся было предложено представить мелодию как последовательность звуков, подчиненных определенной логике развития. С целью выразительности исполнения мелодии в отдельных ее построениях (во фразах и предложениях) китайка долж-

на была определить наиболее значимые звуки, так называемые, "интонационные точки". Регулярная осознанная работа помогли студентке наработать правильные мышечные ощущения, что, в конечном счете, отразилось в исполнении выразительной мелодии. По мере работы студентка стала не только яснее слышать, но и "осязать" ладотональные тяготения, выразительный смысл опорных звуков, вводных тонов, альтераций. В дальнейшем наработанные навыки были успешно перенесены и использованы в других произведениях.

В качестве еще одного примера преодоления технических проблем приведем этап работы студентки магистратуры над пьесой "Сады под дождем" К. Дебюсси из цикла "Эстампы". Одним из видов техники данного произведения является исполнение трели, причем трель встречается как в партии правой руки, так и левой. Ровные и "живые" трели украшают многие музыкальные произведения и в данном случае тоже являются одним из основных элементов художественного образа. Следует отметить, что достижение качественной трели – это один из самых трудоемких процессов в работе пианиста. Неудивительно, что учащаяся испытывала значительные технические трудности при исполнении этого вида техники.

Для преодоления технической проблемы преподаватель рекомендовал следующий набор упражнений для тренировки этого вида техники: И. Брамс №17, а также упражнения М. Лонг и А. Корто из соответствующих разделов. Студентка магистратуры осваивала этап формирования и осознания тактильных ощущений, налаживала контакт с клавиатурой, отрабатывала трели в различных ритмических структурах (в основном, триолями, как это предложили авторы перечисленных выше экзерсисов, т.к. чередование ударений способствует унификации силы разных пальцев, а значит выравниванию звука) и использовала разнообразные динамические и артикуляционные приемы работы. Главным результатом явилось не только технически более совершенное освоение пьесы, но и более выразительная тембрально-красочная ее палитра.

Безусловно, важнейшим фактором формирования музыкального вкуса и технических навыков являются прослушивания звукозаписей различных произведений композитора, и в частности, звукозаписей одного и того же музыкального произведения в исполнении разных пианистов. Студенткой магистратуры были прослушаны записи пьесы "Сады под дождем" в исполнении выдающихся пианистов – М. Аргерих, К. Аррау, М. Бероффа, В. Гизекинга, Э. Гилельса, С. Рихтера, П. Роже и др. При прослушивании внимание учащейся обращалось на средства выразительности: динамику, артикуляцию, тембральное звучание. Также в течение работы неоднократно производилась аудиозапись исполнения самой студентки.



Итогом сравнительного анализа стало формирование музыкально-слуховых представлений, которые, являясь звуковым эталоном, направили процесс наработки рациональных игровых форм в необходимое русло.

Работа с китайскими студентами в очередной раз подтвердила основополагающее правило – систематическое использование упражнений в повседневном обучении учащихся музыкальных классов активно способствует формированию двигательных-технических навыков и на их основе стимулирование роста исполнительских возможностей.

Подводя итог вышесказанному можно сделать вывод, что при музыкальной подготовке иностранных студентов российским преподавателям, возможно, придется столкнуться с самым разным набором музыкальных навыков и

абсолютно неочевидным и неадекватным техническим уровнем абитуриентов – будущих учащихся, которых в дальнейшем потребуются "провести сквозь азы" российской музыкальной школы. Труд преподавателя и заполнение имеющихся пробелов, не важно, каким образом полученных "в прошлой жизни", обязательно обернется сторицей. При всем отличии менталитета китайских студентов от любых других, китайцы, приехавшие в Российскую Федерацию, с большим удовольствием и благодарностью воспринимают процесс обучения и в дальнейшем, судя по их отзывам и мнению, готовы продолжать изучать не только европейское, но и русское музыкальное творчество, что является весьма важным для закрепления места и значимости России в мировой музыкальной культуре. Как представляется, это и есть награда за труд преподавателя и цель российской музыкальной Школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова, Н.В. Основные характеристики студента как субъекта образовательного процесса // Проблемы психологии и педагогики, 2008. – №4. – С. 111–113.
2. Байдалинов, С.Н. Межличностное взаимодействие в фортепианном классе педагогического вуза (к проблеме содержания профессионального общения педагога и учащегося) // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта. Сб. науч. тр. – Вып. 9. / Под ред. А.Н. Малюкова, С.Н. Байдалинова. – М.: МПГУ, 2003. – С. 39–45.
3. Бянь, Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры: дисс. ... канд. искусств.: 17.00.02. – СПб., 1994. – 142 с.
4. Ван, Ин. Претворение национальных традиций в фортепианной музыке китайских композиторов XX – XXI веков: автореф. дисс. ... канд. искусств.: 17.00.02. – СПб., 2009. – 24 с.
5. Жилина, А.В. К вопросу об обучении студентов из Китая в классе фортепиано педагогического ВУЗа // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта. Сб. науч. тр. – Вып. 18. / Под ред. А.Н. Малюкова, С.Н. Байдалинова. – М.: ООО "Белый Ветер", 2014. – С. 21–26.
6. Жилина, А.В. "Теория и методика преподавания музыкально-инструментальных дисциплин" как курс для иностранных студентов // Успехи современной науки и образования. Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №3. – Том 1. – С. 91–93.
7. Ишутина, Ю.А. Формирование и репрезентация национальной идентичности тайваньцев: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. – Владивосток, 2006. – 201 с.
8. Кочетков, В.В., Грачиков Е.Н. Идентичность как источник мягкой силы Китая // Применение "жесткой" и "мягкой" силы во внешнеполитических целях: теория и практика. – Изд-во МГУ. – Москва, 2015. – С. 165–178. [Электронный ресурс], [http://istina.msu.ru/media/publications/article/b59/877/8824482/Kochetkov\\_Grachikov.doc](http://istina.msu.ru/media/publications/article/b59/877/8824482/Kochetkov_Grachikov.doc)
9. Кучинская, Т.Н. Социокультурная идентичность Китая в эпоху глобализации // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 14. – С. 149–153.
10. Лонг М. Французская школа фортепиано // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. Сб. ст. / Ред.-сост. С.М. Хентова. – М.–Л.: Музыка, 1966. – 315 с.
11. Лю, Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2009. – 22 с.
12. Нью, Яцзянь. Фортепианная педагогика России и Китая: интегративный подход: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Яцзянь Нью. – М., 2009. – 197 с.
13. Перельман, Н.Е. В классе рояля. – М.: Классика-XXI, 2007. – 127 с.
14. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
15. Суй, Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX–XXI веков: дисс. ... канд. искусств.: 17.00.02. – Ростов н/Д, 2011. – 149 с.
16. Талалай, Б.И. Формирование исполнительских (двигательно-технических) навыков при обучении игре на музыкальных инструментах: (на материале учебной работы в классе виолончели): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: б.и., 1982. – 235 с.
17. Хентова, С.М. Маргарита Лонг. – М.: Музгиз, 1961. – 104 с.
18. Хоу, Юэ. Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития: автореф. дисс. ... канд. искусств.: 17.00.02. – СПб., 2009. – 24 с.
19. Хуан, Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: дисс. ... канд. искусств.: 17.00.02. – СПб., 2008. – 160 с.

## ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА ДЛЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

### THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CREATING THE SITUATION OF SUCCESS FOR SENIOR PUPILS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL

*A. Kalenov*

#### Annotation

In the article aspects of a problem of pedagogical support for creation of a situation of success for senior pupils in the educational environment of school with the purpose of the general development of the person as the subject of own life and activity are considered. According to the author's position, the success situation is the organized and purposeful activity of the pedagogical collective in creating conditions for the students to experience positive personally significant social experience and to receive support from all subjects of the educational space. On the basis of generalization of different views and approaches to pedagogical support for creating a situation of success in the educational environment of the school, the author deduces general principles of the process of taking into account the zone of the student's immediate development, assuming gradual complication of activities in accordance with the dynamics of personality development; the need for pedagogical support; the need for students to overcome difficulties on their way to success; the need for interaction between all subjects of the school's educational space and taking into account the individuality of each child. The author draws attention to the fact that the basis of the process of pedagogical support for creating a situation of success for senior pupils in the educational environment of the school should be to monitor the interests and potential of students in order to determine the actual areas of interest in success, in this case, success will be experienced as a personally significant and valuable experience of activity in the sphere of greatest interest.

**Keywords:** the situation of success, pedagogical support for creating a situation of success, senior pupils, creating a situation of success in the educational environment of the school.

*Каленов Андрей Алексеевич*

*Аспирант,*

*Костромской государственной  
университет*

#### Аннотация

В статье рассматриваются аспекты проблемы педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы с целью общего развития личности как субъекта собственной жизни и деятельности. Согласно позиции автора, ситуация успеха – это организованная и целенаправленная деятельность педагогического коллектива по созданию условий для переживания учащимися позитивного лично-социального опыта и получения ими поддержки от всех субъектов образовательного пространства. На основании обобщения различных взглядов и подходов к педагогическому обеспечению создания ситуации успеха в образовательной среде школы, автор выводит общие принципы процесса учета зоны ближайшего развития учащегося, предполагающая постепенное усложнение деятельности в соответствии с динамикой развития личности; необходимость педагогической поддержки; необходимость преодоления учащимся трудностей на пути к успеху; необходимость взаимодействия всех субъектов образовательного пространства школы и учета индивидуальности каждого ребенка. Автор акцентирует внимание на том, что основу процесса педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы должен составлять мониторинг интересов и потенциала учащихся для определения актуальных сфер заинтересованности в успехе, т.к. в этом случае успех будет переживаться как лично-социально значимый и ценный опыт активности в сфере наибольшей заинтересованности.

#### Ключевые слова:

Ситуация успеха, педагогическое обеспечение создания ситуации успеха, старшеклассник, создание ситуации успеха в образовательной среде школы.

В соответствии с новыми тенденциями и стандартами среднего (полного) общего образования, заложенными в ФГОС СОО РФ, выпускник школы должен обладать не столько рядом знаний, умений и навыков, сколько определенными качествами личности, которые интегрируются такими понятиями как социальная зрелость и субъектность. Переход к новым стандартам – длительный процесс, предполагающий преобразование

образовательной среды школы в направлении успеш-центрированной модели, определяющий возможность переживания каждым учащимся благополучия в учебной деятельности, общении, видах деятельности, лично-социально значимых и ценных для самого учащегося (по внеурочным и внеклассным направлениям). Однако на сегодняшний день в реальной ситуации школьного обучения гораздо больше внимания в работе со старшеклассника-

ми уделяется усилению знаниевого компонента модели выпускника: непосредственно учебным занятиям и подготовке к сдаче ЕГЭ, в то время как личностная составляющая развития остается на втором плане.

Степень сформированности основных личностных характеристик старшеклассника, выпускника во многом определяется характером накопленного социально ценного опыта деятельности и взаимодействия на основании собственного выбора, ответственности, который, в свою очередь, опосредуется определенными эмоциональными переживаниями. Логично предположить, что позитивно переживаемый в эмоциональном плане опыт деятельности и взаимодействия связан с переживаниями ситуаций успеха, удовлетворенности. Следовательно, проблема педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы для современной педагогической науки и практики имеет особое значение.

Ю.В. Андреева в своем диссертационном исследовании понимает ситуацию успеха как целенаправленно создаваемые педагогом условия, в которых учащийся, воспитанник достигает запланированных учебных результатов и оценивает их как успех, переживает как личностное и социально значимое достижение [1]. Сходные определения даются и в работах Е.Г. Белюк, Н.С. Кругловой, Е.В. Коротаевой и др. [3; 5; 10]. На наш взгляд, подобное понимание является достаточно узким, ориентирующим на достижение прежде всего учебного успеха, а не успеха личностного развития.

М.С. Мантрова пишет, что педагогическая ситуация успеха является инструментом для реализации ряда возможностей: в достижении значительных учебных результатов и самореализации, социальной оценки достижений и признания самооценности личности, в проявлении компетентности и личностной эффективности, переживании чувства радости и гордости [7, с. 155]. По мнению автора, основным результатом и индикатором переживания личностно ситуации успеха является чувство радости.

М.А. Скворцова рассматривает ситуацию успеха как деятельность педагогов по управлению совокупностью ресурсов, которая предполагает активизацию и использование личностных и институциональных ресурсов, обоснование конкретных способов взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимоактуализации имеющихся ресурсов через структурирование определенным образом времени, пространства, количественного и качественного состава участников и особенностей их взаимодействия, необходимых для эффективного развития / саморазвития ребенка в образовательной среде школы [9].

И.И. Олейникова, Т.Г. Буржинская, Н.Г. Габрук отмечают, что ситуация успеха – это ситуация, формируемая педагогом при помощи специальных методических средств и обеспечивающая поэтапное фиксирование положительных результатов, достигнутых учащимися. Положительное подкрепление достигнутых успехов придает уверенности для решения более трудных задач и перехода на следующий уровень развития [8].

А.С. Белкин также пишет, что переживание радости определяет ситуацию успеха. При этом ситуация рассматривается как сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – есть результат подобной ситуации. В собственной авторской классификации исследователь приводит описание видов успеха по типу ожидаемой и прогнозируемой радости: превосходящий успех, констатируемый успех; обобщающий успех. Преодоливаемый успех понимается как прогнозирование будущего переживания радости, которое должно возникнуть в результате определенных действий личности. Констатируемый успех – успех переживаемый непосредственно в момент достижения цели, сопровождающийся эмоциями радости, гордости, удовлетворенности. Обобщающий успех – интеграция ряда успехов в значимых сферах деятельности и взаимодействия, приводящих к устойчивому переживанию радости (что в философских концепциях может обозначаться категорией счастье) [2]. Положения, приводимые А.С. Белкиным, являются ценными для нашего исследования, т.к. автор не ограничивает понимание ситуации успеха до одномоментных актов и состояний, обозначая протяженность успеха во времени.

Так, анализируя различные подходы и взгляды на понимание ситуации успеха как педагогической категории, мы пришли к следующему трактовке: ситуация успеха – это организованная и целенаправленная деятельность педагогического коллектива по созданию условий для переживания учащимися позитивного личностно значимого социального опыта и получения ими поддержки от всех субъектов образовательного пространства. Так, мы понимаем ситуацию успеха как широкую категорию, не связанную с достижением исключительно учебных результатов: Такое понимание, на наш взгляд, отражает развернутость ситуации успеха во времени и интеграцию образовательных, воспитательных и развивающих задач школьного обучения. Переживание учащимися позитивного личностно значимого социального опыта может рассматриваться как процесс и результат создаваемой ситуации успеха. Сам личностно значимый социальный опыт рассматривается нами как возможность реализации собственного потенциала личности в самостоятельном выбранном направлении, т.е. при реализации потребности в самоопределении, ответственности и самостоятельности.

Проблема педагогического обеспечения создания ситуаций успеха в образовательной среде школы рассматривается в диссертационном исследовании М.А. Скворцовой. Содержание процесса педагогического обеспечения создания ситуаций успеха, согласно модели М.А. Скворцовой, предполагает реализацию направлений, к которым относятся: организация конструктивного взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса, способствующая саморазвитию образовательной среды, достижению успеха личности в ней; создание индивидуальных траекторий развития ребенка с учетом его индивидуально-психологических, типологических особенностей; определение системы приемов со-

здания ситуаций успеха для каждого школьника, формирующей у него мотивацию достижения успеха [9]. В модели М.А. Скворцовой можно обнаружить сочетание основных представлений о ситуации успеха, сформировавшихся в науке на сегодняшний день. Это и акцент на взаимодействии всех субъектов образовательного пространства, и учет индивидуальности каждого ребенка, и внимание к организации школьной среды. Однако не ясным остается вопрос о том, как самим учащимся должна переживаться ситуация успеха, а также в каких сферах для каждого конкретного учащегося этот успех будет наиболее ценным.

*И.И. Олейникова, Т.Г. Буржинская, Н.Г. Габрук, рассматривая вопросы педагогического обеспечения создания ситуации успеха для формирования мотивации учения у школьников, выделяют ключевые принципы:*

1. реальность ближайшей цели: только в случае возможности решаемых задач и соответствия уровня владения средствами их решения, возможно положительное подкрепление в виде удовольствия от результата;
2. оценка абсолютного прироста знаний и умений учащегося, которые он приобрел за тот или иной период времени;
3. "перспектива роста", предполагающая поощрение со стороны педагогов тех учащихся, которые стремятся к решению задач более высокого уровня [8].

Если отойти от необходимости формирования только лишь мотивации учения, то данные принципы оказываются применимыми и к развитию личности старшеклассника в целом. Так, реальность ближайшей цели, на наш взгляд, определяет доступность достижения для конкретного школьника, соответствие поставленной задачи имеющимся ресурсам (пространственно-временным, интеллектуальным, деятельностным, эмоциональным, личностным и пр.). Возможно, здесь стоит упомянуть о такой психологической категории как "зона ближайшего развития", в соответствии с которой успех может пониматься как достижение цели через некоторые усилия, где результатом станет переход на новый уровень развития. То есть, цель при создании ситуации успеха должна лежать в области выше актуального развития школьника. Оценка абсолютного прироста и "перспективы роста" также укладываются в понимание зоны ближайшего развития как оценка актуального развития свойства, качества и пр. и возможностей выхода за пределы такого актуального развития.

*И.А. Ларионова в качестве обязательных условий педагогического обеспечения реализации ситуации успеха в деятельности учащихся выделяет ряд положений:*

- ◆ школьник должен приложить усилия, проявить волю для достижения успеха;
- ◆ задания, предлагаемые для выполнения, должно быть доступным актуальному развитию ученика, с постепенным нарастанием трудностей в соответствии с дина-

микой развития (здесь также можно упомянуть о необходимости учета зоны ближайшего развития);

- ◆ педагог должен обеспечить уверенность ученика в том, что в него верят, у него все получится и существует оптимистическая перспектива его развития;
- ◆ любая деятельность в пространстве школы должна приносить переживание удовлетворения, следовательно, необходимыми являются элементы творчества как созидательного усилия;
- ◆ приложенные учащимся усилия обязательно должны поддерживаться и оцениваться педагогом, чтобы ученик был уверен в своих возможностях и способностях [6].

Так же И.А. Ларионова акцентирует внимание на необходимости снятия, преодоления эмоции страха перед деятельностью, т.е. необходимости освобождения учащегося от имеющихся у него психологических барьеров. Такая необходимость может быть осуществлена с применением подбадривающих, вселяющих уверенность в себе, поддерживающих фраз и реплик педагога [6]. В работе И.А. Ларионовой для нас представляется особо важным акцент на педагогической поддержке учащихся в процессе достижения ими переживания успеха, а также внимание к эмоциональным состояниям и такому аспекту ситуации успеха, как необходимость преодоления трудностей учеником. На наш взгляд, необходимость проявления волевых усилий в процессе достижения успеха определяет большую личностную значимость переживания успеха, гордость за достигнутый результат, из чего следует, что такого рода успех будет наиболее значимым для развития личности старшеклассника.

*Так, рассмотрев ряд взглядов и подходов к педагогическому обеспечению создания ситуации успеха в образовательной среде школы, мы можем вывести следующие общие принципы:*

- ◆ необходимость учета зоны ближайшего развития учащегося, предполагающая постепенное усложнение деятельности в соответствии с динамикой развития личности;
- ◆ педагогическая поддержка учащегося в процессе достижения учебных и личностных успехов является ключевым и необходимым фактором, обеспечивающим веру старшеклассника в свои силы и возможности;
- ◆ успех как результат не должен достигаться легко: преодоление трудностей на пути к успеху определяет большую личностную значимость переживания успеха, гордость за достигнутый результат, из чего следует, что такого рода успех будет наиболее значимым для развития личности старшеклассника;
- ◆ необходимость взаимодействия всех субъектов образовательного пространства школы и учета индивидуальности каждого ребенка при создании ситуации успеха.

Данные принципы отражают основные аспекты педагогического обеспечения создания ситуации успеха для

старшеклассников. Однако, обобщение различных представлений о ситуации успеха практически не дает нам информации о роли самого ученика, старшеклассника в достижении успеха и развитии собственной личности. На наш взгляд, собственная активность и ответственность учащегося должны являться основой достигаемого им успеха, т.к. в этом случае успех будет переживаться как лично значимый и ценный опыт активности в сфере наибольшей заинтересованности. На основании такого представления, в предлагаемой нами технологии педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников акцентируется внимание именно на самостоятельном выборе и активности учащихся.

Основу педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы составляет мониторинг интересов и потенциала учащихся для определения актуальных сфер заинтересованности в успехе. Данный шаг предполагает внимание педагогического коллектива к индивидуальности каждого старшеклассника: от наблюдения за явно проявляемыми интересами и склонностями до специальной Планирование вариантов, приемов и средств создания ситуаций успеха в сферах, актуальных для старшеклассников, производится на основании проведенного мониторинга. Для этого производится объединение старшеклассников в группы со сходными интересами, после чего подбираются соответствующие средства. В качестве средств могут выступать различные творческие задания, самостоятельная организация школьниками мероприятий, участие в творческих и иных объединениях по созданию какого-либо продукта и т.д.

Конечным этапом педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы является мониторинг результатов создания ситуаций успеха: анализ переживаний учащихся, рефлексия субъектного опыта. Данный шаг может быть реализован с применением анкет, проективных сочинений (например, на тему "Что значит успех для меня" или "Мой успех"), бесед со старшеклассниками на тему достигнутых успехов и перспектив дальнейшей субъектной активности.

Таким образом, проблема педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы рассматривается исследователями в аспекте повышения показателей учебной деятельности, при этом собственная активность учащегося и его заинтересованность в успехе чаще всего находятся вне интересов ученых. В предлагаемой нами концепции педагогического обеспечения создания ситуации успеха для старшеклассников в образовательной среде школы учитываются общие принципы (учета зоны ближайшего развития, необходимости преодоления трудностей, педагогической поддержки и взаимодействия всех субъектов образовательного пространства школы), а также акцентируется внимание на том, что основу процесса должен составлять мониторинг интересов и потенциала учащихся для определения актуальных сфер заинтересованности в успехе, т.к. в этом случае успех будет переживаться как лично значимый и ценный опыт активности в сфере наибольшей заинтересованности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Андреева. – Екатеринбург: РГПУ, 2003. – 26 с.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 1997. – 185 с.
3. Белюк, Е.Г. Создание ситуации успеха для каждого ученика [Электронный ресурс] / Е.Г. Белюк, Н.С. Круглова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №7–2. – С. 67–68. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-situatsii-uspeha-dlya-kazhdogo-uchenika>.
4. Каленов, А.А. Содержание технологии создания ситуаций успеха для формирования субъектности у старшеклассников в образовательной среде школы [Электронный ресурс] / А.А. Каленов // Гуманитарный трактат. – 2017. – №7. – С. 10–13. – URL: <http://gumtraktat.ru/wp-content/uploads/v7.pdf>.
5. Кортаева, Е.В. Ситуация успеха: психолого-педагогические механизмы и этапы организации / Е.В. Кортаева // Директор школы. – 2002. – №2. – С. 38–44.
6. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися / И.А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2014. – №9. – С. 198–206.
7. Мантрова, М.С. Ситуация успеха как фактор развития позитивного образа Я современного подростка [Электронный ресурс] / М.С. Мантрова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. ? №2(151). – С. 151–158. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/situatsiya-uspeha-kak-faktor-razvitiya-pozitivnogo-obraza-ya-sovremennogo-podrostka>.
8. Основные принципы повышения мотивации к учению через создание "ситуаций успеха" / И.И. Олейникова, Т.Г. Буржинская, Н.Г. Габрук // Фундаментальные исследования. – 2009. – №5. – С. 7–8.
9. Скворцова, М.А. Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Скворцова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – 26 с.
10. Ястребов, В.В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Ястребов. – Волгоград: ВГПУ, 2004. – 25 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

*Камшилова Анастасия Юрьевна*  
Аспирант,  
Московский городской  
педагогический университет

### THE COMMUNICATION SKILLS SHAPING IN THE CREATIVE PROCESS

*A. Kamshilova*

#### Annotation

In the article the author considers the process of communication skills shaping in the context of creative process. The aim of article is consideration and analysis of creative process as well as communication skills shaping during the creative process in the contemporary social and cultural sphere. For accomplishing the aim settee in the article the author solves the following issues: the consideration of systemically important creative process in its essence and its diverse basic frameworks; the definition of essential foundation of notions 'skills', 'communication', communication skills' with their brief characteristics using different criterial principles; the establishment of structural and informative essence of notion 'communication skills shaping' in the creative process; the formulization of conclusions on the covered theme; the presentation of list of references.

**Keywords:** skills, communication, communication skills, shaping, communication skills shaping, process, creative activity, creative process.

#### Аннотация

В настоящей статье автор рассматривает процесс формирования навыков коммуникации в контексте творческого процесса. Целью данной статьи является рассмотрение и анализ как самого процесса творчества, так и формирования в нем навыков коммуникации в современном социокультурном пространстве. Для того, чтобы достичь поставленной в статье цели, автор решает следующие задачи, а именно: рассмотрение системообразующего творческого процесса как в его сущности, так и по его различным принципиальным основам; определение сущностного основания понятий "навыки", "коммуникация", "коммуникативные навыки" с краткой характеристикой их по разным критериальным основаниям; установление структурно-содержательной сущности понятия "формирование коммуникативных навыков" в творческом процессе; формулировка основных умозаключений по теме статьи; формирование и представление списка использованной литературы.

#### Ключевые слова:

Навыки, коммуникация, коммуникативные навыки, формирование, процесс формирования коммуникативных навыков; процесс, творчество, творческий процесс.

Для того, чтобы рассмотреть процесс формирования коммуникативных навыков в творческом процессе и, тем самым, достичь намеченной нами цели написания данной статьи, нужно решить все поставленные исследовательские задачи, которые, в свою очередь, и определяют этапы работы.

Рассмотрим системообразующий компонент настоящей статьи, а именно, с характеристику творческого процесса в контексте его сущности и принципиальных основ. Что касается сущности данного понятия, то, по нашему мнению, сам творческий процесс представляет собой целенаправленное движение в виде трансформаций творческого пространства, а также – создания собственного положительного развития.

Исходя из такого подхода к содержанию творческого процесса, возможно и определение его основных принципиальных основ.

*Систематизируем их в следующем порядке:*

#### ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ОСНОВА 1

– "**Пассионарность**". Принципиальная основа "пассионарности" отражает факт существования и ведущего значения в истории общества группы людей, наделенных способностями к творческой преобразующей деятельности себя и окружающего мира. Характеризуя эту основу, невозможно не отметить, ее множественности проявления: явного и латентного; прямого и косвенного. [4]

#### ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ОСНОВА 2

– "**Символистичность**". Сущность данной основы проявляется в том аспекте, который раскрывает это понятие в логической связке ["Символ" – "Ключ"]. Расшифровка этой связки происходит посредством трактовки понятия "символ" в транскрипции следующей совокупности: слов (понятий), звуков (звучания), графических изображений (рисунков) и, поэтому, эта основа представляет собой раскрывающееся ядро программы творческого процесса. [6]

## ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ОСНОВА 3

– **"Ассиметричность"**. Аспектарная совокупность этой основы такова: идея и замысел самого процесса творчества не есть его итог, а сами эти идеи и система их реализации предстают в виде различных категорий. Исходя из этого, творчество выступает как процесс непредсказуемый и его следует направлять и способствовать его сохранности для того, чтобы в оценочной трактовке он проявился в бинарности взаимоотношений между самим творцом и его ценителями, а также, и последователями. [7]

## ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ОСНОВА 4

– **"Диалогичность"**. В творческом процесс всегда присутствует диалогичность как между замыслом, так и его воплощением; как между идеями, так и их реализацией; как между автором, так и его публикой, как между автором, так и его коллегами, как между автором, так и его профессиональными критиками и т.д. Все эти компоненты и представляют собой сущность рассматриваемой принципиальной основы. [10]

## ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ОСНОВА 5

– **"Рефлексивность"**. Эта принципиальная основа в творческом процессе трактуется в контексте взаимозависимости неких периодов творческого "простоя" и целенаправленного этапа активной деятельности. Эти взаимозависимости могут быть и афористическими, и воспитательными, и ассоциативными и, естественно, итоговыми. [1];[2]

## ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ОСНОВА 6

– **"Открытость"**. Характеризуя процесс творчества, с данной точки зрения, необходимо отметить, что он несет в себе системообразующий фактор открытости, который сказывается и в определении совокупных идей и намерений творческого замысла, и в трансформирующих творческое воображение модификационных преобразований и т.д.. Особо хочется подчеркнуть, что сам творческий процесс не несет в себе ничего инородного и ненужного, и т.д. [8]

Итак, рассмотрев и представив сущностную характеристику и принципиальные основы творческого процесса, обратимся к рассмотрению в его сфере содержания таких основания понятий, как: "навыки", "коммуникация", "коммуникативные навыки" с краткой характеристикой их по разным критериальным основаниям.

**"Формирование"** понимается как процесс руководства различными процессами развития личности чело-

века. В этом же контексте понимаются и "навыки", которые являют собой множество действий, в силу многократности повторения, дающие возможность достижения автоматизма действий. Таким образом, сам процесс выполнения какого-либо действия, состоящего из множества операций, выполняется как единый процесс. При этом понятие "коммуникация" проявляется посредством трактовки с позиции информационной трансляции. [3];[11]

Сами же "коммуникативные навыки", указанные в названии настоящей статьи, являют собой способности элементов социума обмениваться информацией друг с другом. Основываясь на данном утверждении, можно определить личностные систематики и представить их в модифицированной интерпретации по различным критериальным основаниям, а именно:

**Систематика "А"** (по критерию умений работы с коммуникативной информацией). В нее входят следующие компоненты, а именно: адекватность формы и смысла информации; высокий уровень владения речевыми информационными формами; равновесие между основными акторами общения; сформированный высокий уровень "обратной" связи" и процесс преодоления коммуникативных преград в общении и т.д.

**Систематика "Б"** (по критерию интерактивных умений), которую составляют такие факторы, а именно: построение обмена информацией с позиций уважения собеседника; создание комфортной обстановки общения; владение процессами самоконтроля и саморегуляции в общении; организация и осуществление коммуникативного взаимодействия; использование профессиональной этики и этикета в коммуникативном взаимодействии и, конечно же, активность процесса принятия и осмысления коммуникативной информации.

**Систематика "В"** (по критерию социально-перцептивных умений), состоит из таких компонентов, как: адекватность восприятия и оценки стиля поведения собеседника в процессе общения; учет в системе общения невербальных знаковых сигналов собеседника; составление образа собеседника в личностном аспекте и создание положительного впечатления о себе у собеседника и т.д.

Рассматривая, в рамках установления структурно-содержательной сущности понятия "формирование коммуникативных навыков в творческом процессе", необходимо отметить, что они понимаются, в данном дискурсе, в виде совокупности последовательных действий, направленных на формирование и развитие умений и навыков членов сообществ обмениваться информацией друг с другом в сфере целенаправленного движения в виде трансформаций творческого пространства. [5]

Переходя к формулировке основных умозаключений по теме статьи, можно сделать следующие выводы, а именно:

◆ Процесс творчества характеризуется целенаправленным движением в виде трансформаций творческого пространства, а также – создания собственного позитивного развития. Исходя из такого подхода автора к содержанию творческого процесса, возможно и определение его основных принципиальных основ: пассионарности, символическости, асимметричности, диалогичности, рефлексивности и открытости.

◆ Коммуникативные навыки являют собой способности элементов социума обмениваться информа-

цией друг с другом. Основываясь на данном утверждении, следует определить их различные систематизации: по критерию умений работы с коммуникативной информацией (систематизация "А"); по критерию интерактивных умений (систематизация "Б") и по критерию социально-перцептивных умений (систематизация "В").

◆ Основное умозаключение представлено в следующей форме, а именно: "Формирование коммуникативных навыков в творческом процессе" представляют собой совокупность последовательных действий, направленных на формирование и развитие умений и навыков членов сообществ обмениваться информацией друг с другом в сфере целенаправленного движения в виде трансформаций творческого пространства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Н. Рефлексия как средство творческого потенциала. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.: 1988. 25 с.
2. Богоявленская Д.Б. "Субъект деятельности" в проблематике творчества // Вопросы психологии, 1999, N2, С.35–42.
3. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А–О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000.
4. Гумилёв Л. Н. Этнос и биосфера Земли // Современная философия: словарь и хрестоматия. Ростов н/Д: Феникс, 1996. С. 380 – 381.
5. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный : М.: АСТ, 2010. – 699 с.
6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек текст семиосфера история. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 145.
7. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию // Современная философия: словарь и хрестоматия. Ростов н /Д: Феникс, 1996. С. 278.
8. "Открытость и творчество". Обращение к электронному ресурсу: <http://dnevnik.bigmir.net/groups/article/62148>. (Дата обращения: 01.05.2017)
9. Опарина Н. А. Организация досуговых мероприятий // М.: Издательский центр Академия, 3-е изд. 2017. – С. 237–249.
10. Паксина Е.Б. Феномен диалогичности в пространстве художественного фестиваля. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. Выпуск № 32 / 2015.
11. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь. : Пер. с англ. – М.: Издательство "АСТ". 2003. 1150 с.

© А.Ю. Камшилова, [ kamshilovaa@gmail.com ], Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Московский городской педагогический университет



## ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ОСВОЕНИИ ГИМНАСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ АКРОБАТИКИ

### TYPICAL MISTAKES IN MASTERING GYMNASTIC EXERCISES WITH ACROBATIC ELEMENTS

*E. Kibenko  
T. Zanina*

#### Annotation

Many graduates of general education institutions who enter the university on the direction of "Pedagogical education", the profile of "Physical culture" don't have quite clear understanding about gymnastic exercises studying during school years. Such situation has given the direction of pedagogical research which was expressed in determination of typical mistakes during the performance of gymnastic and acrobatic exercises by students in practical course in discipline "Theory and methods of gymnastics". Students' mistakes were analyzed in condition of competitive activity during the fulfillment of two types of compulsory program to develop a methodology for the consistent mastering of gymnastic elements with elements of acrobatic at the initial stage of training future teachers of physical culture. It gave the reason for developing of methodical recommendations and realized master classes for teachers of secondary schools in Taganrog.

**Keywords:** Physical culture, competition in gymnastics, typical mistakes in mastering gymnastics with acrobatic elements, training of bachelor of physical education.

Одно из ведущих мест среди спортивно-педагогических дисциплин осваиваемых будущими учителями физической культуры отводится "Теории и методике гимнастики".

В учебных планах эта дисциплина имеет большой удельный вес. Специальные знания, умения и навыки необходимые для преподавания гимнастики в школе формируются у студентов профиля "Физическая культура" в процессе учебных занятий и во внеучебной деятельности с использованием разнообразных форм: лекций, семинарских и практических занятий, участия в физкультурно-спортивных мероприятиях, при проведении учебных практик [4].

*Кибенко Елена Ивановна*

*К.п.н., доцент, Таганрогский  
институт им. А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)"*

*Занина Татьяна Николаевна*

*Доцент, Таганрогский  
институт им. А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)"*

#### Аннотация

Многие выпускники общеобразовательных организаций, поступающие в вуз на направление "Педагогическое образование", профиль "Физическая культура" не имеют достаточно четкого представления о гимнастических упражнениях, осваиваемых в период обучения в школе. Сложившаяся ситуация предопределила направление педагогического исследования, которое выразилось в определении типичных ошибок во время исполнения гимнастических и акробатических упражнений студентами на практических занятиях по дисциплине "Теория и методика гимнастики". Для разработки методики последовательного освоения элементов гимнастики с элементами акробатики на начальном этапе обучения будущих учителей физической культуры анализировались ошибки учащихся в условиях соревновательной деятельности при выполнении двух видов обязательной программы. Что дало основание к разработке методических рекомендаций и проведению мастер-классов для учителей общеобразовательных школ города Таганрога.

#### Ключевые слова:

Физическая культура, соревнования по гимнастике, типичные ошибки при освоении гимнастики с элементами акробатики, подготовка бакалавра физической культуры.

Основной контингент обучающихся в вузе является выпускниками школ города Таганрога и близлежащих районов. Практические занятия по дисциплинам "Теория и методика гимнастики", "Физическая культура" выявили низкий уровень подготовки студентов поступающих на Педагогическое направление, профиль бакалавр физической культуры [3]. Отсутствие четкого представления о гимнастических, акробатических упражнениях, поверхностные знания о технике их выполнения, позволяет судить о низком уровне освоения учащимися тем "Гимнастика с основами акробатики" и "Гимнастика на спортивных снарядах", которые являются базовыми и входят в раздел "Физическое совершенствование" программ по физической культуре для учащихся I – IX классов [6].

В связи с этим, кафедра физической культуры Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) провела педагогическое исследование.

Цель исследования: определить типичные ошибки при освоении упражнений из школьной программы "Гимнастика с основами акробатики"; проанализировать упражнения выполненные учащимися на некоторых спортивных снарядах во время соревновательной деятельности; разработать эффективную методику последовательного обучения гимнастическим, акробатическим элементам и использовать ее при изучении дисциплины "Теория и методика гимнастики" у будущих учителей физической культуры.

На протяжении многих лет в рамках Спартакиады школьников города Таганрога, проводится Первенство города по спортивной гимнастике. К участию в соревнованиях допускаются команды общеобразовательных учреждений, в состав которых входят обучающиеся в возрасте от 8 до 18 лет. Соревнования проводятся по обязательной и квалификационной программе, которая включает в себя упражнения первого юношеского разряда и третьего разряда классификационной программы категории "Б".

В 2015 – 2016 учебном году наблюдением было охвачено 363 учащихся. Из них: 180 юношей и 183 девушки. В 2016 – 2017 учебном году в исследовании приняло участие 359 человек из них: 179 юношей и 180 девушек, а также 325 человек, учащиеся 3 – 4 классов.

Из них: 163 девочки и 162 мальчика.

Педагогическое наблюдение, проведенное педагогами кафедры физической культуры Таганрогского института имени А. П. Чехова, позволило дать оценку физической и технической подготовленности участников сборных команд школ города по спортивной гимнастике. Оценка осуществлялась по субъективным показателям контроля (наблюдениям) и объективным – протоколы соревнований [5].

Анализировались два вида обязательной программы: у девушек – комбинация с элементами акробатики и комбинация на бревне; у юношей – комбинация с элементами акробатики и комбинация на перекладине. По тем же показателям контроля определялась подготовленность учащихся младшего школьного возраста. Выявлялась степень освоения базовых гимнастических и акробатических упражнений на начальном этапе обучения, анализировались типичные ошибки и обсуждались методы их устранения.

В 2015 – 2016 учебном году во время педагогического исследования при проведении соревнований по спортивной гимнастике юноши и девушки допускали ряд типичных ошибок, что не давало возможности многим учащимся получить высокую оценку. В табл. 1 представлены наиболее часто встречающиеся, допущенные при выполнении обязательной программы ошибки и указаны сроки обучения (классы), когда учащиеся должны изучать данные элементы [9].

Таблица 1.

Типичные ошибки, допущенные при выполнении комбинации с элементами акробатики.

Класс	Элемент	Типичные ошибки
1 - 4 класс	перекаты, кувырки вперед, назад	отсутствие группировки: опора руками сзади при переходе в упор присев; опора руками близко к ступням
	стойка на лопатках из упора присев	отсутствие группировки в перекате назад, вертикального положения туловища и голени
	из положения лежа на спине - "мост"	руки и ноги широко расставлены; смещение плеч от точек опоры кистей; ноги в коленях согнуты
5 - 9 класс	переворот в сторону	упражнение выполнялось не через стойку на руках, в большинстве случаев туловище находилось не в вертикальной плоскости, а сбоку, что не дало возможности участникам контролировать постановку рук, руки и ноги находились не на одной линии
	длинный кувырок	попытка показать фазу полета; отсутствие группировки; падение на спину; ноги разведены, не разгибаются полностью
	кувырок вперед прыжком	отсутствие фазы полета, группировки; падение на спину; ноги разведены, согнуты
	стойка на голове	неполное разгибание в тазобедренных суставах; ноги разведены, согнуты; недостаточная остановка в статическом положении
	прыжок вверх прогнувшись	разгибание тела выполняется только за счет поднимания плеч, ноги не отводятся вниз-назад
	стойка на лопатках, кувырок назад в полушаг	выполнение кувырка через плечо, отсутствие упора стоя на одном колене; резкое опускание согнутой и прямой ноги
	равновесие на одной	при наклоне туловища вперед нога опускается

Следует отметить, что каждый хорошо выполненный элемент обязательной программы характеризуется типичным для него положением частей тела, достаточно большой амплитудой и правильным направлением движения. Все отклонения от нормативных требований при его исполнении являются ошибкой. От степени ошибки зависит сбавка: за мелкое нарушение – 0,1 балла, среднее – 0,3 балла, грубое – 0,5 балла, а также учитывается невыполнение упражнения, за что следует сбавка, которая определяется стоимостью элемента. Кроме общепринятых ошибок также к недочетам, за которые следует сбавка, относятся: добавление элемента – сбавка 0,5 балла; оказание помощи – элемент не засчитывается и дополнительно снимается 0,5 балла; падение на снаряд или со снаряда – сбавка 0,5 балла [8].

Необходимо обратить особое внимание на то, что в 2015 – 2016 учебном году из 363 участников соревнований при выполнении кувырка назад не принимали положение группировки – 206 человек, при кувырке вперед из 183 девушек положение группировки не исполнили 86 человек. Данный элемент является базовым в гимнастике, изучается в младшем школьном возрасте, при его освоении требуется особое внимание, так как отсутствие знаний и практического опыта во время его исполнения может привести к тяжелым последствиям – травматизму.

Из элементов, осваиваемых в начальных классах, наиболее сложным оказалось положение "мост", в связи с тем, что не все участники соревнований обладали гибкостью, необходимой для выполнения этого акробатического элемента, поэтому отмечались существенные недочеты: руки и ноги широко расставлены, смещение плеч от точек опоры кистей, руки и ноги в коленях согнуты.

Анализируя упражнения, которые в процессе учебной деятельности на уроках физической культуры с 5 по 9 класс осваивали учащиеся, хотелось бы обратить внимание на такие как: переворот в сторону, длинный кувырок, кувырок вперед прыжком. Все перечисленные акробатические упражнения вызывали во время соревнований большие затруднения. При выполнении переворота в сторону, иногда создавалось впечатление, что участники соревнований впервые выполняют данный элемент. Длинный кувырок и кувырок вперед прыжком многие участники выполняли без видимых различий. У юношей в комбинации на перекладине самой распространенной ошибкой было выполнение перемаха. Учащиеся предвзрительно не убрали руку, опирались на перекладину, что приводило к искажению элемента, потере слитности при выполнении комбинации. Из 180 юношей 123 человека допустили эту ошибку.

В комбинации на бревне, которая по своему содержанию была не сложной, девушки также не продемонстрировали необходимых навыков. Например, выполняя

прыжки, с одной на две ноги и с двух на одну ногу, у 137 участниц из 183 человек отсутствовала фаза полета; при выполнении элемента сед ноги врозь, махом назад упор присев, после маха назад 118 девушек скользили стопами по снаряду и только потом принимали конечное положение. Довольно часто при выполнении комбинации на бревне судьи фиксировали падение со снаряда, добавление элементов, т. е. девушки при потере равновесия исполняли несколько не предусмотренных комбинацией движений. Основная часть участниц допустили ошибки, снижающие впечатление от выполнения упражнения в целом, за что были произведены сбавки от мелкой до грубой.

Ошибки, допущенные во втором виде программы юношами при выполнении комбинации на перекладине и девушками при выполнении комбинации на бревне (h – 90 см) отражены в **табл. 2**.

Чтобы составить объективное представление об уровне подготовленности учащихся начальной школы в 2016 – 2017 учебном году во время Первенства города по спортивной гимнастике среди младшего школьного возраста был проведен анализ комбинации с элементами акробатики при выполнении обязательной программы учащимися 3 – 4 классов. В комбинацию вошли акробатические упражнения, изучаемые в разделе "Физическое совершенствование" школьной программы для начальных классов по предмету "Физическая культура" [7].

В процессе выполнения акробатической комбинации был выявлен ряд типичных ошибок, которые существенно повлияли на результат участников соревнований (**табл. 3**).

Проанализировав, допущенные участниками ошибки, можно сделать вывод, что на уроках физической культуры ученики начальной школы не получили необходимых знаний, у них не достаточно сформированы умения и навыки правильного исполнения упражнений входящих в комбинацию. Следовательно, ошибки закрепились и "переходят" при освоении более сложных акробатических упражнений из класса в класс, на что указывают типичные ошибки, допущенные в обязательной программе городских соревнований по спортивной гимнастике, разработанной для учащихся старших классов.

Данное исследование показало, что учителя физической культуры уделяют недостаточно внимания качеству выполнения гимнастических и акробатических упражнений, "школе движений", гимнастическому стилю, имеется также недостаток знаний по данному разделу программы.

Обучение гимнастическим упражнениям требует от педагога высоких профессиональных знаний, умения

Таблица 2.

Типичные ошибки при выполнении комбинации на перекладине (юноши) и комбинации на бревне (девушки).

Класс	Элемент	Типичные ошибки
6 класс	подъем переворотом махом одной, толчком другой	подтягивались к перекладине; опирались на перекладину животом
7 класс	перемах одной в упор ноги врозь одной	предварительно не убиралась рука, не приподнимался таз; в упоре ноги врозь одной опирались на перекладину
	из упора ноги врозь перемах вперед	опирались на перекладину, выполняя перемах; маховая нога согнута
8 класс	из виса на одной подъем в упор ноги врозь	отсутствовало завершающее движение маховой ногой; мах ногой выполнялся с самого начала резко с одновременным сгибанием рук
	переменный шаг	замена элемента - выполнение приставного шага
	равновесие на одной	при наклоне туловища вперед нога опускается
	прыжки с одной на две и с двух на одну	отсутствие фазы полета, слитности при выполнении
9 класс	из седа ноги врозь махом назад упор присев	после маха назад - скольжение стопами по снаряду
	соскок прогнувшись	отсутствие прогиба, ноги не отводятся назад
	приземление	схождение с места при приседании или в основной стойке шагом или небольшим прыжком; схождение с места выпадом, большим прыжком, несколькими шагами; касание пола одной или двумя руками (но не опора)

Таблица 3.

Типичные ошибки, допущенные учащимися 3 - 4 классов при выполнении акробатической комбинации.

Элемент	Типичные ошибки
перекаты, кувырок назад, два кувырка вперед слитно, кувырок вперед в сед с наклоном	отсутствие группировки; опора руками сзади при переходе в упор присев; опора руками близко к ступням; остановка между кувырками; согнуты ноги в положении сед с наклоном
стойка на лопатках из упора присев	туловище отведено от вертикали; широко расставлены локти; сгибание в тазобедренных суставах
из положения лежа на спине "мост"	руки и ноги широко расставлены; смещение плеч от точек опоры кистей; ноги в коленях согнуты; подъем на носки

методически грамотно подходить к обучению двигательным действиям на разных возрастных этапах. Методическое мастерство учителя на уроках гимнастики состоит в знании гимнастической терминологии, умении ее правильно использовать; в понимании техники выполняемых упражнений, правильном подборе как подводящих, так и подготовительных упражнений; в умении создавать четкое представление об изучаемом упражнении; применении дифференцированного, индивидуального подхода с учетом способностей и отношения к уроку обучающихся; в соблюдении принципов обучения, умении подбирать наиболее эффективные методы и методические приемы, которые наиболее качественно помогли бы освоить школьникам учебный материал [1].

При подготовке к соревнованиям учителю необходимо соблюдать последовательность при разучивании комбинации, требуя от учащихся знаний техники при выполнении каждого элемента программы. Целесообразно перед выполнением каждого упражнения входящего в комбинацию проговаривать наиболее важные моменты, где могут быть допущены ошибки. Учащиеся должны знать, при каких недочетах они могут получить те или иные сбавки. На предсоревновательном этапе учителю физической культуры рекомендуется использовать следующие методические приемы: включать в урок элементы соревновательной программы с приглашением судей и зрителей; если есть возможность, проводить занятия в другом спортивном зале; создавать празднич-

ную обстановку на уроке; использовать музыкальное сопровождение; выполнять соревновательную программу в конце урока, после наступившего физического утомления и т. д. Это дает возможность учащимся адаптироваться к незнакомой обстановке, постепенно привыкнуть к атмосфере соревновательной деятельности. Перед выездом на соревнования следует проводить школьные отборочные спортивные состязания, где целесообразно использовать обязательную программу городской Спартакиады.

Изучив сложившуюся ситуацию, кафедра физической культуры Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)" подготовила к публикации "Методические рекомендации по подготовке к соревнованиям по спортивной гимнастике с основами судейства массовых соревнований (обязательная программа)". Педагогами кафедры физической культуры в начале 2016 – 2017 учебного года были организованы и проведены семинары, мастер классы для учителей физической культуры. В процессе тренировочных занятий, при подготовке школьников к городским соревнованиям по спортивной гимнастике, преподавателями вуза осуществлялась консультативная работа, с привлечением бакалавров физической культуры.

На основании анализа протоколов Первенства города Таганрога по спортивной гимнастике за 2015 – 2016 и 2016 – 2017 учебные годы выявлено, что типичных

ошибок при выполнении гимнастических и акробатических элементов стало значительно меньше. Большинство участников соревнований выполняли положение группировки при исполнении кувырков и перекатов. Намного техничнее выполнялись элементы: стойка на лопатках, кувырок назад в полупагат, "мост" и многие другие.

Динамика улучшения результатов по двум видам обязательной программы у девушек представлена в **табл. 4**.

Незначительно, но увеличилось количество участниц получивших оценки от 7,0 – 10,0 баллов. В основном все девушки принимающие участие в комбинации на бревне исполнили переменный шаг, гораздо меньше было допущено ошибок при приземлении, соскоке прогнувшись, упражнениях в равновесии. Переворот в сторону выполнялся через стойку на руках, большинство участниц поочередно ставили руки на опору. Грубых ошибок снижающих впечатление от выполнения упражнений практически не наблюдалось.

Юноши также как и девушки улучшили свои результаты по двум видам программы, что отражено в **табл. 5**.

У большинства юношей в комбинации с элементами акробатики при выполнении длинного кувырка отмечалась правильная постановка рук, что исключило фазу полета, принятие положения группировки и стремление в момент отталкивания полностью разгибать ноги. В прыжке прогнувшись, прослеживалось отведение ног назад. Уменьшилось количество участников, которые при выполнении стойки на голове допускали большие

**Таблица 4.**

Анализ результатов по двум видам обязательной программы (девушки).

Оценочная шкала (балл)	Комбинация с элементами акробатики				Комбинация на бревне			
	2015-2016 уч. г.		2016-2017 уч. г.		2015-2016 уч. г.		2016-2017 уч. г.	
	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.
9,0-10,0	34	18,5	36	20,0	21	11,4	23	12,7
8,0-8,9	53	28,9	57	31,6	39	21,3	43	23,8
7,0-7,9	36	19,6	40	22,2	47	25,6	50	27,7
6,0-6,9	39	21,3	35	19,4	23	12,5	28	17,2
5,0-5,9	15	8,1	14	7,7	27	14,7	23	12,7
4,0-4,9	5	2,7	-	-	16	8,7	9	5,0
3,0-3,9	1	0,5	-	-	10	2,1	2	1,1
2,0-2,9	-	-	-	-	-	-	-	-

Таблица 5.

Анализ результатов по двум видам обязательной программы (юноши).

Оценочная шкала (балл)	Комбинация с элементами акробатики				Комбинация на бревне			
	2015-2016 уч. г.		2016-2017 уч. г.		2015-2016 уч. г.		2016-2017 уч. г.	
	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.	кол-во участников	% от общего кол-ва чел.
9,0-10,0	40	22,2	43	24,5	28	15,5	31	17,3
8,0-8,9	43	23,8	46	25,6	48	26,6	52	29,0
7,0-7,9	36	20,0	40	22,3	45	25,0	47	26,2
6,0-6,9	30	16,6	31	17,3	38	21,1	39	17,4
5,0-5,9	14	7,7	11	6,1	13	7,2	8	4,4
4,0-4,9	6	3,3	8	4,4	4	2,2	2	1,1
3,0-3,9	9	5,0	-	-	4	2,2	-	-
2,0-2,9	2	1,1	-	-	-	-	-	-

отклонения от правильного положения туловища и ног. Особое внимание уделялось элементу переворот в сторону. При его выполнении большинство участников показали поочередную постановку рук на опору и стойку на руках, но при этом у многих из них наблюдалось изменение исходного положения, то есть элемент выполнялся не из основной стойки.

Исключив опору в следующих элементах: перемах одной в упор ноги врозь одной и из упора ноги врозь перемах вперед, юноши достаточно уверенно выполняли упражнения на перекладине. Возможно, при подготовке к соревнованиям в 2015 – 2016 учебном году при освоении этих упражнений, как со стороны педагога, так и со стороны учащихся могли быть различные упущения. Например, учителя физической культуры не достаточно доходчиво объясняли учащимся технику исполнения упражнений или учащиеся сочли данные упражнения не достаточно сложными, чтобы много внимания уделять им во время тренировочных занятий. Поэтому многочисленные ошибки не позволили многим из них получить высокие оценки за выполнение соревновательных комбинаций.

Анализ результатов проведенного педагогического исследования показал, что в 2016 – 2017 учебном году количество участников соревнований, получивших оценки от 7,0 до 10,0 баллов возросло, что подтверждает необходимость в сотрудничестве преподавателей вуза и учителей физической культуры.

В процессе исследования установлено, что при подготовке бакалавра физической культуры требуется особое внимание уделять методической подготовке, которая направлена на умение четко и правильно дать команду, распоряжение, построить учебную группу; овладеть гимнастической терминологией для объяснения упражнений; приобрести практические навыки и основы техники выполнения гимнастических упражнений; научиться выявлять причины ошибок при обучении двигательным действиям и находить способы их устранения; уметь объяснять и показывать упражнения на гимнастических снарядах; знать правила соревнований и принципы оценивания гимнастических и акробатических упражнений; в процессе учебной практики освоить проведение уроков, направленных на обучение упражнениям, выполняемых на гимнастических снарядах [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гимнастика / М. Л. Журавин О. В. Загрядская, Н. В. Казакевич и др. / под ред. М. Л. Журавина, Н. К. Меньшикова. – М.: Академия, 2002.
2. Гимнастика / В. М. Баршай, В. Н. Курьсь, И. Б Павлов. – Ростов н / Д: Феникс, 2011.
3. Кибенко Е. И. Возможности компетентностного подхода по формированию здоровьесберегающей среды в условиях педагогического вуза // Современные

проблемы развития образования и воспитания молодежи: Мат–лы I–й Международ. науч.–практ. конф., часть 1/ НИЦ Апробация. – М.: Изд–во "Перо", 2012. С. 76–83.

4. Кибенко Е. И. Использование различных форм занятий в физическом воспитании при подготовке учителей–предметников с целью здоровьесберегающей среды образовательного пространства // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. Специальный выпуск № 1, 2013. С. 32–36.

5. Кибенко Е. И. Физическая культура: методико–практические занятия. – Таганрог: Изд–во Таганрог. гос. пед. ин–та имени А. П. Чехова, 2014. С. 11.

6. Кибенко Е. И. Физическое воспитание студентов Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова, – № 2. – 2014. – С.101–106.

7. Матвеев А. П. Программы общеобразовательных учреждений. Физическая культура: начальные классы. – М.: Просвещение. 2008.

8. Петров П. К. Методика обучения упражнениям III разряда классификационной программы "Б". – Ижевск: Изд–во "Удмуртский университет" 2011.

9. Петров П. К. Методика преподавания гимнастики в школе. – М.: ВЛАДОС, 2014.

© Е.И. Кибенко, Т.Н. Занина, ( kibenko.tgpi@gmail.com ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

## Таганрогский институт имени А.П. Чехова сегодня...



21 апреля 2011 года после длительной процедуры согласований в различных инстанциях от Таганрога до Москвы инициатива нашего коллектива была одобрена изданием Распоряжения Администрации Ростовской области № 125, присвоившего нашему вузу имя А.П. Чехова.

В 2013 году в вузе выполняется 10 исследований Российским гуманитарным научным фондом, 3 проекта при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и 2 проекта по Федеральной целевой программе "Кадры" Министерством образования и науки РФ



Впервые наш вуз принял участие во Всемирной неделе предпринимательства, в рамках которой был проведен круглый стол «Эффективный бизнес: направления и пути реализации».

Призовые места были завоеваны в таких престижных конкурсах, как Международный фестиваль-конкурс детского и юношеского творчества «Звездный Дождь», Международный конкурс-фестиваль «Южная звезда», Международный фестиваль «Песни воинской славы», XVI региональный межвузовский фестиваль звезд студенческой эстрады «Золотая осень» и других.



## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДИЗАЙНА. СТАНОВЛЕНИЕ ОДНОЙ ИЗ КРУПНЕЙШЕЙ ШКОЛЫ ДИЗАЙНА - БАУХАУС

### HISTORY OF DEVELOPMENT OF DESIGN. FORMATION OF ONE OF THE LARGEST SCHOOL OF DESIGN - BAUHAUS

*M. Kuzmicheva*

#### Annotation

In article history of formation and development of design is considered, ways of modernization of a profession from the artist-engineer to the graphic designer are traced (in modern understanding) that will allow to create complete idea of a kind of activity of this specialization. Having analysed the general pedagogical principles and approaches of training of students in design, at the largest school Bauhaus in Germany, will help to reveal the most productive methods of teaching. Which, are still used by many art higher education institutions of the world and don't lose the relevance to this day. Creation of the first German higher school of art and industrial education have considerably influenced further development of architecture, town planning and industrial design, not only in Germany, but also it is far beyond her limits.

**Keywords:** History develops the design, the school design, the design – education, Bauhaus, an architect.

*Кузмичева Мария Владимировна  
К.искусствоведения, профессор,  
Российский государственный  
педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г.Санкт-Петербург*

#### Аннотация

В статье рассматривается история становления и развития дизайна, прослеживаются пути модернизации профессии от художника-инженера до художника-дизайнера (в современном понимании), что позволит создать целостное представление о роде деятельности данной специализации. Проанализировав общие педагогические принципы и подходы обучения студентов дизайну, в крупнейшей школе Баухаус в Германии, помогут выявить наиболее продуктивные методы преподавания. Которые, до сих пор используются многими художественными вузами мира и не утрачивают своей актуальности по сей день. Создание первой немецкой высшей школы художественно-промышленного образования в значительной мере повлияли на дальнейшее развитие архитектуры, градостроительства и промышленного дизайна, не только в Германии, но и далеко за ее пределами.

#### Ключевые слова:

История развития дизайна, школа дизайна, дизайн-образование, Баухаус, дизайнер.

Человек во все времена, с древних лет и до сегодняшнего дня, стремился украсить свой дом, одежду – все, что его окружает. Поэтому можно говорить о том, что дизайн, который затронул все сферы человеческой деятельности, появился с первым желанием людей сделать свою жизнь прекраснее, сочетать красоту и функциональность. Однако термин "дизайн" появился относительно не давно, но уже приобрел множество определений и значений.

Дизайн (от англ. design) – означает замысел, умысел, план, цель, намерение, творческий замысел, проект и чертеж, расчет, конструкция; эскиз, рисунок, узор, композиция, искусство композиции, произведения искусства. В 1969 года на конгрессе Международного совета организаций по дизайну было принято следующее определение: "Под термином дизайн понимается творческая деятельность, цель которой определение формальных качеств предметов, производимых промышленностью. Эти качества формы относятся не только к внешнему виду, но главным образом к структурным и функциональным связям, которые превращают систему в целостное единство с точки зрения, как изготовителя, так и потребителя". [1,

с.14] К середине XX веке складывается понимание термина "дизайн", сферы деятельности профессии дизайнера, становится популярным, востребованным – индустриальный и промышленный дизайн, где творческий продукт художника впоследствии приобретал массовое производство. Таким образом, профессиональная сфера дизайнера была связана с производством, истоки зарождения, которой стали формироваться еще во второй половине XIX века, в эпоху "промышленной революции", с появлением мануфактур, фабрик, заводов.

С возникновением массовой промышленности постепенно теряется интерес к художественным ремесленным изделиям, и возрастает спрос на дешевые изделия производства. Однако в середине XIX века технический прогресс только начинает набирать обороты, и выпускаемая продукция не отвечает художественно-эстетическим качествам, зато является доступной и дешевой. В 1851 году в Лондоне проходит Первая Всемирная промышленная выставка, в которой приняли участие восемнадцать стран Европы, Азии, Африки и Америки. "На ней было представлено около пятнадцати тысяч экспонатов, которые "наглядно демонстрировали как достижения науки и



техники, так и явные признаки упадка художественного вкуса в изделиях промышленного производства. Выставка имела огромный успех. Однако наряду с восторженными отзывами раздавались критические замечания. На основе анализа экспозиции выставки известный немецкий архитектор и теоретик искусства Г. Земпер написал статью "Наука, промышленность и искусство" с подзаголовком "Предложения по улучшению вкуса народа в связи с Всемирной выставкой в Лондоне" (1852 г.), в котором предложил пути преодоления отчуждения художника от продукции массового промышленного производства". [2, с. 7] Г. Земпер его единомышленники (К. Тромонин в России, Д. Рескин и У. Морис в Англии и др.) видели выход из кризиса в переосмыслении и реорганизации системы обучения художников, способных работать в современной промышленности. Они также считали, что "одним из главных направлений в подготовки таких специалистов должно быть изучение памятников художественных ремесел прошлых лет". [2, с. 9]

Товары массовой промышленности – дешевые, простые (примитивные), порой "безвкусные" вещи оттесняли высокохудожественные ремесленные изделия на второй план. На арене общемирового рынка стал происходить большой диссонанс. Многие деятели искусства отвергали изделия массовой промышленности и создавали организации в поддержку ремесленного труда. Другие теоретики искусств, архитекторы, художники заговорили о реформе художественного образования. Но, для этого необходимо было не только понимание и знания процесса изготовления вещей (технические знания), но и художественно-эстетический вкус, владения законов изобразительной грамоты. Технический прогресс все больше набирал обороты, поэтому некоторые стали всерьез говорить о профессиональной подготовке в области техники, науки и искусства. Все это подвело к необходимости пересмотра традиционного художественного образования, и к появлению новой художественной деятельности, которой в последствии будет названа дизайном.

Так, в конце XIX века появляется необходимость в специалисте, который не только мог заниматься проектно-художественной деятельностью, но и сочетал такие критерии как "привлекательность и разнообразие внешнего вида выпускаемых изделий, а также учитывал потребительские качества продукции, удобство ее эксплуатации". [2] Дизайн объединил в себе несколько видов деятельности: навыки художественно-проектных программ, знания инженерного проектирования, гуманитарных наук и особенностей массовой промышленности. Так как одной из важных задач дизайна является удовлетворение художественно-эстетических потребностей людей в различных сферах их практической жизнедеятельности путем гармонизации предметно-пространственной среды. Поэтому дизайн можно рассматривать как комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность, соответствием и специалист должен обладать компетенциями не только в инженерно-технических и естественнонаучных областях, но и в художественно-гуманитарных – искусстве, философии, культурологии, социологии, психологии, семиотики и другие. Все эти знания интегрируются в акте проектно-художественного моделирования предметного мира, опирающегося на образное, художественное мышление.

Таким образом, одни исследователи придерживаются мнения, что дизайн существовал всегда (со времен появления человечества на земле), как неотъемлемая часть жизни человека, другие считают, что возникновение дизайна связано с промышленным переворотом, развитием массового промышленного производства в конце XIX века. Третьи – связывают с появлением движения "Союза искусства и ремесел", лидером которого был известный художник и теоретик Уильям Моррис, которым были сформулированы основные положения теории и творческие принципы, повлиявшие, в дальнейшем, на многие дизайн-школы. Другие ведут отсчет появления дизайна, как профессии, с открытием соответствующих учебных заведений в начале XX века и формированием методик преподавания.

В начале двадцатого столетия появляются первые художники-дизайнеры, которые стали занимать отдельные должности и разрабатывать фирменные знаки, логотипы, стиль выпускаемой продукции. То есть появляется необходимость выделить продукцию тех или иных предприятий, повысить их конкурентоспособность, что являлось одним из факторов стимулирования формирования дизайна. Одни, из первых, кто разработал "фирменный стиль" и отличительные логотипы – это были компании немецкой электротехники AEG и американского завода автомобилей "Ford motors". Во главе концерна AEG, в качестве художественного директора стоял Петер Бременс, он активно занимался проектной деятельностью и многие его идеи, взгляды, были подхвачены и развиты другими художниками-архитекторами (Вальтер Гропиус, Людвиг Мис Ван дер Рое, Ле Корбюзье). Все это подвело к образованию в последствии одной из крупнейшей и влиятельной школы дизайна (Баухаус).

Сначала появились междисциплинарные школы с творческими мастерскими для профессионалов, занимающихся проектно-художественной деятельностью в разных направлениях. Например, в 1907 году в городе Веймаре были открыты школа Вербунд (Deutsche Werkbund) и Высшее техническое училище прикладных искусств, в которых преподавали художники-дизайнеры Анри Ван де Вельде и Герман Метезиус. Позднее, в 1919 году немецкий архитектор Вальтер Гропиус объединил две соперничающие дизайн-школы в Веймаре и основал первое высшее государственное учреждение Баухаус (bau – "строить", haus – "дом"), которое в последствии придерживалось стиля "функционализма" и таких понятий как логика, эстетика частных и общественных пространств.

В основе программы высшей школы строительства и художественного конструирования Баухаус существовала идея "формообразования как единства материальной и духовной, технической, эстетической и художественной

деятельности, как неотъемлемой части жизни, необходимой в каждом цивилизованном обществе". [4, с. 88] В Баухаусе была сделана попытка соединить искусство, технику, науку в виде "строительной гильдии", подобно тому, как это было в средневековье, но в новых условиях жизни. Само здание, в которое в последствие переехала немецкая школа дизайна, было построено по новому принципу, придерживающегося в Баухаусе – "функциональность, простота, эстетика". Все этапы архитектурно-строительных и оформительских работ были разработаны и выполнены студентами и преподавателями школы: от разработки архитектурных до интерьерных проектов, изготовления мебели, дверей и т.д.

Учебная программа школы Баухаус предполагала три ступени обучения. Сначала предлагалось обучение, со сроком шесть месяцев, на пропедевтическом вводном курсе, затем три года на одном из выбранных студентом отделений: скульптура из камня, деревообработка, металллообработка, керамика, роспись по стеклу, настенная живопись, ткачество (рисунок по тканям). Далее, можно было продолжить обучение для дальнейшего повышения квалификации, курс назывался "Развития таланта для одаренных студентов" [4] (в сегодняшнем понимании аспирантура).

На пропедевтическом курсе студенты познакомились с основными понятиями о материалах, видах и техниках работы с ними, о теоретических законах гармонии, формы и цвета. То есть, на первом этапе (пропедевтического курса) студенты изучали теоретические вопросы искусства, композиции, цветоведения, где должны были понять, к какому виду деятельности они больше склонны и какое отделение, в дальнейшем, выбрать, так как в общих чертах они уже представляли работу, как мастера, так и художника. Также студенты стремились проявить свою творческую индивидуальность, чтобы поступить на желаемое отделение.

На втором (основном) этапе обучения (3 года) в Баухаусе студенты выбирали конкретное отделение. Учебная программа состояла из двух частей: техническо-ремесленной (*Werklehre*) и художественной подготовки (*Kunstlehre*). Оба вида деятельности осуществлялись в разных мастерских и под руководством разных педагогов: педагога-ремесленника и педагога-художника. В процессе обучения техническо-ремесленной работы студент проходил все этапы производственного дела: от знаний инструментария (станков, материалов, технологии) до расчета стоимости изделия (бухгалтерского учета). Таким образом, студент подробно изучал все стадии, этапы изготовления изделия, предмета. А на художественной подготовке студенты изучали язык пластических форм искусства, законы изобразительной грамоты, формообразования, цветоведения, гармонии, композиции и т.д. Хотелось отметить, что важной дисциплиной на основном курсе (3-летнего обучения) была "Практическая гармония". На этой дисциплине изучались понятия о взаимодействии звука, цвета и формы, а также большое внимание уделялось в проектно-художественной дея-

тельности физическим и психологическим факторам.

После вводного (пропедевтического 6-ти месячного) и основного (3-х летнего) обучения студентам предлагался курс, так называемый "Развития таланта" (аспирантура), который предназначался для обучающихся всех специальностей. Цель дальнейшего обучения на этом курсе заключалась в выполнении реальных заказов на производствах и фабриках. Для будущего дизайнера-инженера считалось необходимым пройти все стадии создания объекта (изделия), от замысла до реального в материале воплощения. Считалось что, только при изготовлении образца (для будущего массового производства), студент может ощутить предмет как некую целостность всего процесса, а также четко представлять разделение труда на предприятии. Школа Баухауса отличалась от традиционного ремесленного училища тем, что студенты работали не над единичным предметом, а над образцом для промышленного производства. Соответственно образец создавался с учетом возможностей станков для массового тиражирования. При этом, все методы преподавания и работа в экспериментально-художественных мастерских было направлено на свободное развитие творческой личности.

Подход к художественной подготовке студентов, в частности на занятиях по живописи, графике, также имелись новаторские черты. Если традиционное обучение живописи, рисунку, чаще представляло собой работу с натуры, рисование античных образов и копирование произведений искусства. То в Баухаусе наряду с натурным подходом существовал комплекс задач, связанных с декоративно-формальным видением. То есть больше внимания отводилось анализу натуры и дальнейшей переработки этого натурального материала в условно-формальное, декоративное или абстрактное решение. То есть существовали целый ряд дисциплин, на которых студенты всех курсов постоянно экспериментировали с натурными зарисовками, выполняли различные декоративные, стилизованные, формально-абстрактные композиции, при этом особое внимание отводилось изучению закономерностей ритма, гармонии, пропорций, масштаба и т.д. В 1930 году был введен курс, основанный на "гештальтпсихологии". "Студенты должны были овладеть всеми тонкостями восприятия, формообразования и цветовосприятия. "Баухауз" стал подлинной лабораторией архитектуры и проектирования промышленных изделий". [4, с.89]

В Баухаусе преподавали такие известные деятели искусств, как: швейцарский художник Иоганнес Иттен (вел дисциплины: основы дизайна "Формальная композиция – моделирование" и "Теория цвета"), американский художник Лионель Фейнингер (вел дисциплину гравюра по дереву), скульптор Герхард Маркса (руководил отделением керамики), художник Пауль Клее (вел дисциплины: "Искусство витража", "Теория цвета", "Теория композиции"), Л. Мохой-Надь (преподавал фотодело), советский художник В. Кандинский (вел дисциплину настенная живопись, формальная композиция, цветоведение) и другие. Всех их объединяли новаторские подходы к искусству

и стремление к необходимости синтеза всех искусств, к экспериментированию, к открытию новых художественных идей и направлений.

И. Итен разработал для пропедевтического обучения теоретический курс по цветоведению и теорико-практический курс по формальной композиции. На занятиях по формальной композиции студенты занимались абстрактным моделированием, с использованием различных материалов: кусочки кожи, тканей, железа, гвозди, деревянные палочки (бруски), металлические пластины и трубки и т.д.

П. Клее преподавал на пропедевтическом курсе "Теорию цвета", "Теорию композиции", а также в классе по текстилю и витражу. Разработанная им программа по теории композиции, основывалась на формальной композиции, общих законах и принципах формообразования. Большое внимание уделялось выразительным художественным средствам (прежде всего линии). В программе, посвященной проектированию текстиля, применял законы формально-абстрактной композиции, теорию цвета и такие графические приемы, как "совмещение элементов, зеркальное изображение, инвертирование, ритм". [4, с.90] П. Клее вместе с В. Кандинским стали авторами программы "Визуальная форма" для курса "Свободные живописные классы", которые ориентировались для студентов отделения живописи. Данная программа представляла собой ориентир на создание формально-абстрактных композиций с учетом законов цветовой гармонии, особенности цветového восприятия, доминанты, равновесия, динамики и др.

В. Кандинский автор многих научных трудов об абстрактном искусстве, в том числе "Об элементах формы", где выделял два основных элемента формы "Линию и точку". Кандинский разработал для студентов Баухауса программу "Аналитический рисунок", где главной задачей состояла не в передаче внешнего сходства (облика) натуры, а четкое понимание конструкции, то есть всех элементов из которых она создана. При работе над натюрмортом – главной задачей студента была изобразить конструктивный рисунок, а не перерисовывание внешних характеристик. Для начала предлагалось студентам представить каждый предмет натюрморта, как бы составленный из простых геометрических фигур. Например, ваза состоит из цилиндра (горлышко вазы) и шара (основание вазы). Здесь большое внимание уделялось

соблюдению масштаба, пропорций.

Можно выделить, что каждый преподаватель были не только художниками-практиками, но теоретиками искусства, чьи труды, внести вклад в развитие теории композиции (особенно формальной композиции), цветоведения, перспективы. Многие положения, теории и учебные задания того времени до сих пор применяются в художественно-творческом образовании, продолжая развиваться и дополняться.

Таким образом, можно выделить важную отличительную черту, характерную для первой четверти XX века – это принцип связи искусства с индустрией и наукой. Этой же концепции придерживался и "звездный" профессорско-преподавательский состав Баухауса во главе с директором Гропиусом. "В основе этой концепции лежало изучение формы и пространства и их психофизиологического воздействия на человека. Большое внимание уделялось также изучению цвета как одного из мощных факторов организации пространственного восприятия, стремления к научному познанию формы и цвета в композиции". [3, с. 114] Однако, после смены руководства в 1928 году, когда пост директора занял Х.Мейер, были привлечены более молодые преподаватели (прежние уволились из-за упрощения учебной программы: были упразднены отделения керамики, роспись по стеклу, скульптура, зато открыли отделение рекламы и полиграфии), и для новой системы изучения искусства, взамен научного метода, стало характерным приоритет личной художественной интуиции каждого мастера ("кто во что горазд"). Со временем авторитет школы уменьшается, а появление фашистских взглядов подвело к тому, что в 1939 году Баухаус закрыли.

Несмотря на то, что по всей Европе, Америке в начале XX века стали появляться школы, училища, обучающие художественно-промышленному конструированию, все же многие принципы обучения дизайну в Западной Европе и Америке были заимствованы у немецкой школы Баухаус. Баухаус оказал неоценимое влияние на становление архитектуры, дизайна мебели, предметов домашнего обихода, инструментов, оформление книг и многого другого. После закрытия немецкой школы нацистами ведущие преподаватели и слушатели эмигрировали в самые различные страны, неся с собой идеи Баухауса. Многие из них продолжили свою творческую и педагогическую деятельность в США.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воронов Н. В. Дизайн: русская версия. Тюмень, 2005. 222с.
2. Власова Г.А. Центральное училище технического рисования барона Штиглица. Страницы истории // Месмахеровские чтения. Сборник научных трудов преподавателей и аспирантов за 2002 г., СПб. 2004.
3. Глазычев В.Л. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе М.: Искусство, 1970. 191 с
4. Койнова Н.В. Роль ВХУТЕМАСа и Баухауса в становлении образования в области промышленного дизайна // Академический вестник УралНИИпроект РААСН № 1 / 2011, С. 87–92.
5. Михайлов С.М., Кулеева Л.М. Основы дизайна. Учеб. для вузов/ Под ред. С.М.Михайлова. 2-е изд., перераб и доп. М: Союз Дизайнеров, 2002. 240 с.

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

## SOCIAL AND CULTURAL MECHANISM OF FORMATION PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS

*I. Levitskaya*

### Annotation

Formation of professional and Personal Abilities and Soft Competencies of future specialists is one of the main tasks of vocational education. Institutional transformation of modern social relations is the foundation of innovative professional training of qualified personnel in the national economy. Professional training and organization of educational activities in modern sociocultural realities is a process of formation of general cultural and professional competencies, the formation of professional and personal qualities and the formation of a value-semantic relationship to the socio-cultural space. It is shown that the actualization of the formation of the professional and personal qualities of future specialists is ensured by involving the subjects of the educational process in active cognitive activity, by the joint solution of social problems, the development of the subject potential of future specialists, and the development of various social roles.

**Keywords:** professional self-determination, professional competency, the subjects of vocational education, student-centered approach, professional abilities.

*Левицкая Ирина Александровна*  
К.п.н., Кузбасский государственный  
технический университет им. Т.Ф. Горбачева  
(филиал в г.Междуреченске)

### Аннотация

Формирование профессионально-личностных качеств будущих специалистов является одной из основных задач профессионального образования. Институциональная трансформация современных общественных отношений выступает как фундамент инновационной профессиональной подготовки квалифицированных кадров народного хозяйства. Профессиональная подготовка и организация образовательной деятельности в современных социокультурных реалиях выступает как процесс формирования общекультурных и профессиональных компетенций, становления профессионально-личностных качеств и формирования ценностно-смыслового отношения к социокультурному пространству. Показано, что актуализация становления профессионально-личностных качеств будущих специалистов обеспечивается вовлечением субъектов образовательного процесса в активную познавательную деятельность, совместным решением социальных проблем, развитием субъектного потенциала будущих специалистов, освоением различных социальных ролей.

### Ключевые слова:

Профессиональное самоопределение, профессиональные компетенции, субъекты профессионального образования, личностно-ориентированный подход, профессиональные качества.

Современная субъектно-ориентированная педагогическая концепция носит социокультурный характер и определяет стратегической целью оптимальную реализацию заложенного в человеке личностного потенциала. В этой связи основу формирования профессионально-личностных качеств составляет понимание образования как развивающего и гармонизирующего процесса, как средства развития личностного потенциала в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами общества. В данной связи социокультурный компонент профессионального становления личности носит личностно-ориентированный характер.

С точки зрения профессора В. П. Тихомирова [11, с. 101], основу образовательного жизненного пространства составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная образовательная среда.

Проведение исследования потребовало уточнения подходов к сущности понятия "социокультурная образовательная среда". Информационно-культурное понимание образовательной среды (С.И. Дворецкий, О. А. Ильченко, Л. И. Коханович, А.В. Непомнящий и др. [1, 3, 5, 6, 7 и др.]) предполагает совокупность информационного, технологического, материального обеспечения процесса, в котором непосредственно протекает деятельность субъектов профессионального образования. Примечательно, что субъекты образовательного пространства также выступают в качестве элементов данной социокультурной среды, оказывая влияние своими отношениями и действиями. С позиций личностного подхода (О. Л. Колоницкая, В. А. Ясвин и др. [4, 16, 10, 21 и др.]) образовательная среда рассматривается как система позитивных и негативных влияний, условий, а также возможностей обучения и развития личности. Поэтому проектирование социокультурной образовательной среды бази-

руется на понимании мотивов, интересов, потребностей субъектов образовательного процесса.

Эффективность обучения в конкретном учебном заведении во многом зависит от качества компонентов этой среды, от степени их соответствия основным концептуальным и результативно-целевым установкам и особенностям образовательного процесса. Поэтому образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство личностного и профессионального становления студентов [13].

В нашем исследовании под гуманитарно-ориентированной образовательной средой технического университета мы понимаем социокультурное пространство учебного заведения, посредством которого студент обобщает и систематизирует гуманитарные знания, обогащает и осмысливает ценностно-нормативную базу, включается в культурные связи общества [17]. Гуманитарно-ориентированная образовательная среда технического университета выступает, с одной стороны, как внешнее объективное условие профессиональной подготовки квалифицированных инженерных кадров [8], с другой стороны, как внутренний процесс становления личностных качеств, формирования ценностно-смыслового отношения к миру. [9]

*Проведенный анализ образовательной среды технического университета выявил некоторые принципиальные отличия образовательного процесса:*

- ◆ приоритетом содержания образования является формальная логика и строгие однозначные определения терминов;
- ◆ язык общения максимально лаконичен, исключает в идеальном варианте образность, метафоричность, плюралистические суждения, ценностные аспекты и смысловые оттенки;
- ◆ алгоритмы выполнения заданий стандартизируются, оптимизируются и унифицируются, что исключает проявление креативности и инициативы;
- ◆ цели и задачи образовательной деятельности определяются исходя из содержания образования и структуры изучаемых курсов.

Данные характеристики образовательного пространства во многом противоречат той социальной среде, в которой может активизироваться творческий гуманитарный потенциал и которая характеризуется тем, что, во-первых, обеспечивает высокую степень эмоциональной вовлеченности студентов в процесс познания и освоения образовательных программ; во-вторых, делает важными и ценными не только объективные научные цели, связанные с решением образовательных и профессиональных задач, но и субъективные, личностно значимые цели субъекта образования.

Поэтому в ходе экспериментальной работы нами было проведено анкетирование с целью выяснения степени удовлетворенности студентов социальным пространством и образовательным процессом в техническом университете. Анализ полученных данных (табл. 1) позволяет выделить наибольшую удовлетворенность студентов такими компонентами образовательного процесса, как организация учебного процесса, уровень требований к образовательной деятельности студента, качество образования, индивидуальный подход к образовательной деятельности студента, организация внеучебной работы в университете (средний балл показателей в пределах от 4,35 до 4,07).

В достаточно меньшей степени выявлена удовлетворенность возможностью для студентов раскрыть творческие способности, применением проблемных, дискуссионных методов обучения, внедрением в учебный процесс современных образовательных технологий и инноваций, содержанием образования, возможностью личностного развития (средний балл показателей от 3,99 до 3,05).

Наименьшую положительную оценку получили такие значимые компоненты образовательного пространства, как гуманитарно-ориентированная среда технического университета, единство профессиональной и гуманитарной подготовки, включенность в учебный процесс ролевых, имитационных, проективных методик, междисциплинарная интеграция профессионального и гуманитарного знания (значение среднего балла колеблется от 2,19 до 2,87).

Таким образом, наиболее низкие оценки получили компоненты, характеризующие содержательно-процессуальную составляющую формирования социокультурной компетенции.

*Опираясь на исследования О.Л. Урбан [12], считаем, что содержание гуманитарно-ориентированной образовательной среды технического университета включает в себя следующие компоненты:*

- ◆ аксиологический – способствует усвоению студентами социокультурных ценностей и формированию личностно значимой целостной системы ценностных ориентации на основе системных научных знаний о человеке, культуре, обществе;
- ◆ деятельностный – имеет целью формирование разнообразных способов деятельности и готовности к социальному взаимодействию в различных сферах общественной жизни;
- ◆ мотивационный – создает условия для самопознания, развития рефлексивных способностей, овладения способами саморегуляции и самоопределения, формирования жизненной позиции.

Таблица 1.

Удовлетворенность образовательным процессом (n=588).

Ранги	Компоненты образовательного процесса	Баллы
1	Организация учебного процесса	4,35
2	Индивидуальный подход к образовательной деятельности студента	4,30
3	Уровень требований к образовательной деятельности студента	4,18
4	Качество образования	4,14
5	Формирование профессиональных навыков	4,09
6	Организация внеучебной деятельности	4,07
7	Содержание образования	3,99
8	Возможность для студентов раскрыть творческие способности	3,94
9	Организация производственной практики	3,69
10	Применение проблемных, дискуссионных методов обучения	3,67
11	Стиль преподавания	3,65
12	Отношения с однокурсниками	3,62
13	Психологическая атмосфера в ВУЗ-е	3,56
14	Организация научно-исследовательской работы	3,53
15	Отношения с преподавателями	3,51
16	Психологическая атмосфера в группе	3,45
17	Внедрение в учебный процесс современных образовательных технологий и инноваций	3,23
18	Возможность личностного развития	3,05
19	Организация психолого-педагогической поддержки	3,02
20	Включенность в учебный процесс ролевых, имитационных, проективных методик	2,87
21	Личностно-ориентированная среда ВУЗ-а	2,78
22	Единство профессиональной и гуманитарной подготовки	2,69
23	Междисциплинарная интеграция профессионального (технич.) и гуманитарного знания	2,56
24	Практико-ориентированная среда вуза	2,44
25	Гуманитарно-ориентированная среда вуза	2,19

Проектирование и конструирование гуманитарно-ориентированного образовательного пространства технического университета происходило с опорой на принципы, позволяющие включить гуманитарные идеи, ориентации и ценности в систему технического знания и перевести их в режим саморганизации и саморазвития личности студентов:

- ◆ равнозначность всех участников социокультурного взаимодействия;
- ◆ диалогичность, сотрудничество субъектов образовательного процесса;
- ◆ антропоцентричность высшего технического образования;

- ◆ единство профессиональной и гуманитарной подготовки инженеров;
- ◆ междисциплинарная интеграция технического и гуманитарного знания.

Гуманитарно-ориентированная социокультурная образовательная среда технического университета представляет собой объективный способ существования, со-существования и взаимодействия субъектов образовательного процесса, подразумевающий совокупность специально создаваемых педагогических условий, создающих объективную основу и обеспечивающих единство процессов личностного развития и профессиональ-

ного становления студентов. Гуманитарно–ориентированная образовательная среда университета фиксирует комплекс психолого–педагогических, организационно–технологических и дидактико–методических факторов и средств, которые в совокупности способствуют созданию условий для личностного развития студентов.

Проведенный анализ требований работодателей в ходе социологического исследования имел целью выявить личностные и профессиональные качества, способности и умения, значимые для будущих специалистов. Результатом анализа является сформированный перечень образовательных результатов с точки зрения требований работодателей:

- ◆ личностные качества и способности (активность, эмоциональная устойчивость, адаптивность, обучае-

мость, стремление к самосовершенствованию, самореализации, саморазвитию и др.);

- ◆ профессиональные знания, качества и навыки специалиста (знание специфики отрасли, знание требований законодательных и нормативных документов, навык использования основных прикладных программных средств и информационных технологий и др.);

- ◆ менеджмент–способности (стремление к успеху, лидерству, проявление инициативы, тайм–менеджмент, готовность к решению проблем и оперативность принятия решений, навык генерации новых идей, способность и готовность вступать в продуктивное взаимодействие и др.).

Результаты анализа данных показателей (средний балл не ниже 3,0) представлен в **табл. 2**.

Таблица 2/1.

Актуальные качества личности и профессиональные умения будущих специалистов (n=443).

Показатели	Рейтинг
<i>Личностные качества и способности</i>	
Активность	4,4
Уравновешенность	3,3
Толерантность	3,5
Адаптивность	4,1
Креативность	3,9
Оперативность, способность быстро мобилизовать силы	4,4
Ответственность	4,6
Приверженность к морально–этическим ценностям	3,4
Умение и готовность работать самостоятельно	4,1
Умение и готовность работать в команде	4,3
Стремление к самосовершенствованию, самореализации	4,1
Способность и готовность обучаться в течение всей жизни	3,9
Адекватная самооценка	3,1
Эмпатия	3,9
<i>Менеджмент–способности</i>	
Тайм–менеджмент	4,5
Способность и готовность вступать в продуктивное взаимодействие	3,9
Умения планирования и прогнозирования	4,4
Стремление к успеху, лидерству	4,9
Проявление инициативы	3,6
Готовность к решению проблем и оперативность принятия решений	3,1
Навык генерации новых идей	3,6

Таблица 2/2.

Актуальные качества личности и профессиональные умения будущих специалистов (n=443).

Показатели	Рейтинг
Навыки управления информацией	3,7
Умения быстро и эффективно принимать решения	3,7
<i>Профессиональные знания, качества и навыки</i>	
Владение технико-инженерными знаниями	4,8
Знание специфики отрасли	4,2
Знание требований законодательных и нормативных документов	4,1
Владение основами и принципами организации производственно-технологической деятельности	3,9
Владение основами и принципами организации проектной деятельности	3,5
Владение основами и принципами организации научно-исследовательской деятельности	3,8
Владение основами и принципами организации организационно-управленческой деятельности	3,8
Способность и готовность к использованию навыков работы с различным программным обеспечением	3,9
Навык использования основных прикладных программных средств и информационных технологий	4,8
Способность к профессиональной мобильности	4,3
Способность и готовность обучаться в течение всей жизни	3,9

Резюмируя результаты проведенного анализа, следует отметить, что в профессиональной подготовке будущих выпускников основным ценностным приоритетом образовательной деятельности является развитие интеллектуальной активности и познавательной самостоятельности личности, управленческих, коммуникативных и организаторских способностей, готовность к производственной деятельности. Это является основой для формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки в техническом университете таких значимых и ценных качеств личности, как ответственность, самостоятельность, инициативность, активность, развитие собственной внутренней культуры и др.

Принимая во внимание вышесказанное, на реализацию педагогического условия актуализации становления личностных качеств студентов в гуманитарно-ориентированной образовательной среде технического университета были направлены следующие формы работы: психолого-педагогические консультации и тренинги, сюжетно-ролевые, деловые и имитационные игры, коррекция содержания производственной практики, создание студенческого молодежного центра, проведение олимпиад по дисциплинам социально-гуманитарного цикла и др.

Психолого-педагогические консультации и тренинги проводились в экспериментальных группах по следующим вопросам (тематика предлагалась самими студен-

тами): "Коммуникативные качества личности", "Психология эмоциональных отношений", "Принципы делового общения", "Модератор деловой коммуникации", "Стили общения и конфликты", "Перцептивная сторона общения", "Акцентуации характера и направленность личности" и др.

Данная форма работы была направлена на преодоление сложившихся затруднений студентов посредством применения полученных психолого-педагогических знаний (в том числе во время прохождения производственной практики). Например, задача тренинга "Пути и способы разрешения конфликтов" – определить стратегии поведения в конфликтной ситуации – реализовывалась путем поиска ответов на следующие вопросы: В чем вы видите причину конфликта (т.е. уяснение сути проблемы)? Чего вы ждете от разрешения данной ситуации (т.е. выявление истинных потребностей)? Что нужно сделать для преодоления разногласий (т.е. определение дальнейших действий)? При этом разбирались реальные конфликты студентов и предложенные конфликтные ситуации, "сформированные" в искусственно созданных и "безопасных" условиях психологического тренинга. Таким образом, анализ конкретных ситуаций формировал установку на самосовершенствование личностных качеств студентов, актуализировал необходимость применения психолого-педагогических знаний в процессе социального взаимодействия.



Кроме того, в целях актуализации личностных качеств студентов мы использовали интерактивные сюжетно-ролевые, деловые и имитационные игры ("Что делать, если...", "Дерево ожиданий", "Построить мост", "Реинкарнация", "Вавилонская башня", "Мои ожидания", "Пессимист, Оптимист, Шут", "Восточный базар", "Личный багаж", "Главная идея" и др.). Выбор данных методик позволял развить коммуникативные и организаторские способности, лидерские качества, умение анализировать информацию о процессах, происходящих в группе, освоить активный стиль общения и развить в группе отношения партнерства, умение организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, аргументировано доказывать свою точку зрения, развить самостоятельность, активность, толерантность, творческий подход к заданию, помочь студентам разобраться в себе, преодолеть внутренние барьеры, неуверенность, скованность.

В ходе эксперимента мы дополнили содержание производственной практики студентов экспериментальных групп, которое студенты отражали в составляемых в ходе её прохождения отчетах. При этом целеполагание через закрепление теоретических знаний по блоку профессиональных и специальных дисциплин дополнялось применением социокультурных, гуманитарных знаний, коммуникативных и организаторских навыков и умений в производственной деятельности студентов, что является важным фактором успешности в профессиональной подготовке будущих инженеров.

Дополнение содержания заключается в следующем: в раздел "Организационные вопросы" отчета по практике включен пункт "Корпоративная культура": студенты экспериментальных групп выявляли совокупность существующих в коллективе моделей поведения, показавших свою эффективность и разделяемых большинством членов организации (принятая система лидерства, стили разрешения конфликтов, действующая система коммуникации, принятая символика, лозунги, организационные табу, ритуалы). Раздел "Производственные совещания" дополнен пунктом "Модерация совещаний" с целью отработки навыка организации групповой работы в режиме сотрудничества для принятия эффективного решения в группе. Раздел "Картография конфликта" включен в отчет как средство анализа и рефлексии конфликтной ситуации. Студенты экспериментальных групп в ходе анализа конфликтов отвечали на следующие вопросы: Что случится, если этого не будет? Что случится, если это будет? Чего не случится, если этого не будет? Чего не случится, если это будет? Таким образом, студенты получали возможность спрогнозировать последствия различных вариантов дальнейшего развития ситуации.

Учитывая сущность и принципы гуманитарно-ориентированного образовательного пространства, в ходе

экспериментальной работы создан студенческий молодежный центр (СМЦ), цель которого – максимальная реализация личностных качеств студентов, создание условий для научно-исследовательской деятельности, поддержка инициатив и творческого потенциала студентов.

В работе проектной группы по созданию центра принимали участие студенты экспериментальных групп: проводили конкурс атрибутов центра, планировали мероприятия, определяли тематику направлений и т.д. Студентами были выработаны организационные принципы центра: во-первых, СМЦ является самостоятельно действующим органом студенческого самоуправления; во-вторых, управление центром осуществляется координационным Советом на принципах сотрудничества и коллегиальности; в-третьих, решения Совета согласовываются с преподавателями-координаторами направлений деятельности.

В рамках созданного СМЦ осуществлялась опытно-экспериментальная работа по следующим направлениям: личностные и профессионально значимые качества, планирование и развитие карьеры, научно-исследовательская работа и проектная деятельность. Тематика занятий обсуждалась совместно со студентами, поэтому её содержание являлось значимым для будущих инженеров. Проведение обучающих семинаров, круглых столов, тренингов, консультаций, ролевых игр потребовало привлечения специалистов соответствующих профилей по тематике занятий "Основы планирования карьеры", "Финансовая грамотность", "Тенденции современного рынка труда", "Малый бизнес: как начать свое дело?", "Альтернативная занятость молодежи", "Карьерный старт", "Управление проектами", "Основа личного самосовершенствования", "Тайм-менеджмент", "Основы социологического исследования", "Формирование команды проекта".

Научно-исследовательская работа и проектная деятельность студентов экспериментальных групп имела целью практическое применение гуманитарных знаний и формирование опыта социально значимой деятельности. В педагогическом эксперименте приоритетными являлись социокультурные проекты историко-культурной и социальной направленности.

Особого внимания заслуживает характер исследовательской деятельности студентов при работе над практико-ориентированными (прикладными) проектами, которые в идеале не являются чисто исследовательскими (практико-ориентированные проекты не требуют выдвижения гипотез, проведения эксперимента).

Между тем исследовательская деятельность занимает значительную часть времени при реализации данного типа проектов. Более того, решение практической

задачи связано с решением исследовательской проблемы, планированием и анализом.

*Поэтому в ходе выполнения проекта студенты отвечали на следующие вопросы:*

- ◆ Каковы конкретные практические цели проекта?
- ◆ Каковы конкретные результаты, ведущие к достижению целей проекта? Какова будет польза от проекта? Какие улучшения и изменения будут произведены проектом?
- ◆ Каковы источники информации, которая существует или может быть собрана?
- ◆ Какие мероприятия и в каком порядке планируется провести для того, чтобы осуществить планируемые результаты? Какие факторы и условия должны быть учтены, чтобы ожидаемые результаты привели к осуществлению цели проекта?

Конечным продуктом учебных социокультурных проектов историко-культурной направленности являлись учебные материалы (видеофильмы, презентации, справочники, словари). Тематика данных проектов обширна и охватывает содержание дисциплин социально-гуманитарного цикла дисциплин, преподаваемых на факультетах ИЭФ, ГЭМФ и ГФ, охваченных опытно-экспериментальной работой. Примеры социокультурных проектов историко-культурной направленности: "Языческая символика как система мировосприятия славян", "Мифы в истории XX века", "Культурный симбиоз", "Социокультурные аспекты современного этапа НТР: техника и цивилизация", "Женские образы в культуре", "Этикет как знаковая система в культуре", "Мультикультурализм в современном мире", "Культура повседневности", "Этнические стереотипы в межкультурной коммуникации", "Современные тенденции молодежной субкультуры" и др.

Особого внимания заслуживает этап рефлексии, включающий самооценку и самоанализ проекта, и составление отчета о его выполнении.

Отчет о выполнении проекта заполнялся каждым участником проекта самостоятельно. По завершении каждого проекта участникам были предложены следующие вопросы: Интересен ли проект? Соответствует ли он реальным условиям действительности? Достаточно ли было теоретических знаний для реализации проекта? Какие источники информации вы использовали для пополнения знаний? Какой опыт (умения, навыки) приобрели в ходе выполнения проекта? Насколько было комфортно при выполнении проекта? Рационально ли использовалось время при работе над проектом? Какие изменения внесли бы в проект, если бы работа выполнялась заново и почему?

Чаще всего студенты отмечали ограниченность источников информации и недостаточность знаний для ре-

ализации проекта. Поэтому студенты были включены в деятельность по совместной с педагогами разработке и дальнейшей реализации индивидуальных образовательных программ (траекторий): определения целей, задач, критериев выбора стратегии учебной деятельности, общения, поведения, прогнозирования его последствий и рефлексии результатов соответствующей деятельности.

Продвижение студентов по индивидуальной образовательной траектории рассматривается нами как персональный путь реализации личностного потенциала каждого студента, включающий компоненты: содержательный (информация о содержании своего знания и незнания – "знаю, что.."); личностный (самоопределение себя относительно данного знания и соответствующей информации – "знаю, что я..."); технологический (информация об усвоенных действиях, методах, способах преобразования знания – "знаю, как..."); рефлексивный (понимание смысла информации и деятельности по ее получению – "знаю, для чего"). [14, 15]

Для рефлексии координаторов проекта нами определены дополнительные вопросы: Оцените готовность студентов к проекту. Ориентирован ли проект на имеющиеся у студентов теоретические знания и социальный опыт? Насколько самостоятельны были студенты в принятии решений и своих действиях? Ощущался ли положительный эмоциональный настрой участников проекта? Какие структурные компоненты социокультурной компетенции проявились в ходе выполнения проекта?

Информация преподавателей являлась основой для коррекции экспериментальной работы, выбора средств её проведения. В частности, в первый год эксперимента преподаватели отмечали фрагментарность теоретических знаний студентов, нежелание будущих инженеров заниматься социокультурными проектами, предпочитая научно-исследовательскую работу по естественно-научной и технической проблематике. Как уже отмечалось, студенты технического университета не осознавали значимости гуманитарного знания, не связывали изучение гуманитарных дисциплин с будущей профессиональной деятельностью. Между тем подавляющее большинство из них рассматривало гуманитарные дисциплины как одно из средств реализации своего личностного потенциала и повышения культурного уровня.

Проведение социологического исследования выявило необходимость изучения факторов (причин, движущих сил), стимулирующих интерес студентов технического университета к изучению социально-гуманитарных дисциплин. Факторы детерминации интереса студентов технического университета к изучению социально-гуманитарных дисциплин, ранжированные с помощью показателей среднего балла, представлены в **табл. 3**.

Таблица 3.

## Факторы детерминации интереса студентов.

Ранги	Факторы	Баллы
1	Связь содержания социально-гуманитарной дисциплины с современной социокультурной ситуацией	
2	Гуманитарная подготовка позволит полнее реализовать себя как личность	
3	Гуманитарная подготовка способствует развитию адаптивных способностей, позволит лучше приспособиться к изменениям в социальной и экономической сферах жизни	
4	Связь содержания социально-гуманитарной дисциплины с профилем избранной специальности	
5	Возможность формировать собственное мировоззрение на процессы, происходящие в современном обществе	
6	Возможность повышения собственной интеллектуальной культуры	
7	Поддержка и помощь со стороны преподавателя, личность преподавателя	
8	Методика проведения занятий, творческая атмосфера, разнообразие форм проведения занятий	
9	Общий культурный уровень студентов	
10	Новизна деятельности и включение в исследовательскую деятельность	
11	Атмосфера доверия, сотрудничества, комфортность на занятиях	
12	Возможность работать с разнообразной информацией, расширить круг ее источников	
13	Возможность получения признания в коллективе, повышения личного статуса	
14	Система учебно-воспитательной работы в университете	
15	Возможностью приобрести разносторонние и глубокие знания по интересующим предметам	
16	Возможность дискуссии, оценочных суждений, проблематизации	
17	Философское осмысление жизни	
18	Интерес к гуманитарной подготовке	
19	Возможность изменения жизненной позиции и системы ценностей	
20	Наличие у студентов склонности к гуманитарным наукам	

В ходе проведенного социологического анализа было выявлено неравномерное распределение показателей среднего балла по факторам детерминации. Так, наибольшие показатели получили такие факторы, как связь содержания социально-гуманитарного знания с современной социокультурной ситуацией (4,89), что является потенциалом формирования собственной точки зрения на процессы, происходящие в современном обществе (4,45), связь содержания социально-гуманитарной подготовки с будущей профессиональной деятельностью (4,54), возможность личностной реализации посредством гуманитарной подготовки (4,75), развитие адаптивных способностей, что позволит лучше приспособиться к изменениям в социальной и экономической сферах жизни (4,65).

Таким образом, студенты считают, что гуманитарная подготовка способствует повышению их профессиональной мобильности. Установлено, что интерес студентов технического университета, ориентированных на

прикладные аспекты научного знания и не стремящихся, как правило, к абстрактному теоретизированию, в большей степени обусловлен практическими потребностями, направленностью личностных интересов, спецификой профессиональной деятельности будущих инженеров.

Проведенная работа по выявлению факторов детерминации интереса студентов к изучению социально-гуманитарных дисциплин позволила установить осознание студентами наличия причинно-следственных связей, отражающих зависимость между гуманитарной составляющей их профессиональной подготовки и будущей социально-значимой практической деятельности инженеров.

Примечательно, что наименьшие показатели получили такие субъективные характеристики, как наличие у студентов склонности к гуманитарным наукам (2,42) и интерес к гуманитарной подготовке (2,56).

Итак, актуализация становления профессионально-личностных качеств как социокультурное условие формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов обеспечивается:

- ◆ вовлечением студентов в активный познавательный процесс, применением приобретенных знаний на практике и четкого осознания, где, каким образом и для каких целей гуманитарные знания могут быть применены;
- ◆ совместной работой студентов и преподавателей в сотрудничестве для решения учебных проблем;
- ◆ свободным доступом к необходимой информации (библиотеки, Интернет-ресурсы и др.) для формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по какой-либо проблеме, возможности ее всестороннего исследования;
- ◆ постоянным мониторингом интеллектуального,

эмоционального, нравственного развития студентов для определения возникающих пробелов в знаниях и проблем, умения ставить задачи и достигать результат, выполнять разные социальные роли.

Резюмируем: актуализация становления профессионально-личностных качеств будущих специалистов носит социокультурный характер в гуманитарно-ориентированной образовательной среде вуза, что требует системного переосмысления образовательного процесса технического университета, инновационной рефлексии целей и задач профессионального образования, оптимизацию содержания основных образовательных программ в плане соотношения гуманитарной и профессиональной подготовки, применения гуманитарных технологий в образовательном процессе технического университета.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дворецкий С.И., Муратова Е.И., Фёдоров И.В. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. 308 с.
2. Жукова Т.А. Формирование социокультурных качеств личности в системе социокультурного образования / Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 32–34.
3. Ильченко О.А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. №4. с. 42–47.
4. Колоницкая О. Л. Гуманитарная среда технического вуза [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 30 сентября. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-21.htm>.
5. Коханович Л. И., Рябов Л.Г., Ивановская И.П. Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование / под общ. ред. Ю.И. Куфтырев. М., 1995. 64 с.
6. Непомнящий А.В. Гуманитарное образование в высшей технической школе: Психологическое направление. Монография. Таганрог: Изд-во ТРТИ, 1992. 150 с.
7. Непомнящий А.В. Концептуальные основы и практика гуманизации высшего инженерного образования: Автореферат дисс. док. техн. наук. Таганрог, 1996. – 42 с.
8. Почтарева Е.Ю. Социокультурная компетентность и социокультурное развитие личности в условиях современного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 2. С. 235–238.
9. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272с.
10. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. М.: Издательство МГУ, 1992. С.13–21.
11. Тихомиров В. П. Открытое образование: предпосылки, проблемы и тенденции развития / Ж.Н. Зайцева, Ю.Б. Рубин, В.И. Солдаткин, Л.Г. Титарев, В. П. Тихомиров, А.В. Хорошилов, В.В. Ярных. М.: МЭСИ. 2000. 178 с.
12. Урбан О.А. Социологический анализ кадрового потенциала региона // Высшее образование сегодня. 2009. № 8. С. 43–45.
13. Урбан О.А. Уровни профессиональной подготовки выпускников вузов Кузбасса (типологический анализ) // Социологические исследования. 2007. № 11. С. 83–90.
14. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. М.: Издательство "Эйдос"; Издательство Института образования человека, 2012. 63 с.
15. Хуторской А.В. Тезаурус человекообразного образования: Научное издание. М.: Издательство "Эйдос"; Издательство Института образования человека, 2015. 51 с.
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. – 368 с.
17. Berns M. Context of competence: social and cultural consideration in communicative language teaching. New York: NBC, 1990. – 290 p.
18. Hirsh A. D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston, 1988. 203 p.
19. Hills R. Teaching, Learning and Education. – London: Groom Helm, 1986. 108 p.
20. Levitskaya I., Pastukhova N., Dubrovskaya O. Problems and prospects of sustainable development of mining regions // E3S Web of Conferences. 2017. T. 15. С. 04008.
21. Musaeus P. A Sociocultural Approach to Recognition and Learning Outlines. Critical Practice Studies // Outlines. Critical Practice Studies. Vol 8, №1, 2006.
22. Ushatikova I.I., Klyuchnikov D.A., Saenko N.R., Levitskaya I.A., Pristupa E.N., Lebedeva N.V. Psychological and economical aspects of the competency approach the paradigm of higher education // International Review of Management and Marketing. 2016. T. 6. № S1. С. 218–223.

# СТАТУС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УЧАСТНИКА ПРАВООТНОШЕНИЙ ПО ОХРАНЕ ПРАВ И ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

## STATUS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A PARTICIPANT OF LEGAL RELATIONS FOR THE PROTECTION OF THE RIGHTS AND LEGITIMATE INTERESTS OF MINORS

*E. Masesyants*

### Annotation

The article is devoted to the status of preschool educational institution as a participant of legal relations for the protection of the rights and legitimate interests of minors. Revealed the foundations of legal regulation of preschool education in the Russian Federation. Designated aspects of the development of pre-school education in the period up to 2020. Analyzed the following documents: "the Constitution of the Russian Federation", Decree of the RF Government from 17.11.2008 N 1662-R (as amended on 08.08.2009) About the concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020, Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2012 No. 599 "About measures on realization of state policy in education and science", Civil, tax and labor codes of the Russian Federation.

**Keywords:** status, party relationships, legal regulation, the constitutional norms, strategic aspects, education, continuity, design of system, initial step.

*Масесянц Елена Петровна*

*Аспирант,*

*ЮФУ, ст. воспитатель, МБДОУ  
детский сад "Сказка"*

### Аннотация

Статья посвящена статусу дошкольного образовательного учреждения как участника правоотношений по охране прав и законных интересов несовершеннолетних. Раскрыты основы правового регулирования дошкольного образования в российской Федерации. Обозначены аспекты развития сферы дошкольного образования в период до 2020г. Проанализированы следующие документы: "Конституция РФ", Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Указ Президента РФ от 07.05.2012 N 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки", Гражданский, налоговый и трудовой кодексы РФ.

### Ключевые слова:

Статус, участник правоотношений, правовое регулирование, конституционные нормы, стратегические аспекты, образование, преемственность, конструирование системы, начальная ступень.

Основа правового регулирования дошкольного образования в Российской Федерации заложены Конституцией РФ,[2] которая в ст. 43 гарантирует бесплатность и доступность дошкольного образования в государственных и муниципальных учреждениях, возлагая тем самым на государство обязанность обеспечить реализацию данного права. Однако конституционные нормы не конкретизируют содержание данного права и не определяют детали правового регулирования данной сферы образовательных отношений. Более детальная регламентация осуществляется на уровне Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

Стратегические аспекты развития сферы дошкольного образования заложены Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года,[5] утверждённой распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. В числе задач Концепцией обозначено повыше-

ние гибкости и многообразия форм предоставления услуг системы дошкольного образования, которое призвано обеспечить поддержку и более полное использование образовательного потенциала семей. Указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 г. № 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки"[7] поставлена задача достижения стопроцентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от трёх до семи лет.

Одним из новшеств Федерального закона № 273-ФЗ применительно к дошкольному образованию стало отнесение последнего к системе общего образования. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 "Об образовании" в ст. 19 устанавливал три ступени обязательного для каждого общего образования: начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование, рассматривая дошкольное образование как взаимосвязанное с общим (об этом свидетельствует общая целевая направленность дошкольного и общего образо-

вания на развитие личности и приобретение основополагающих знаний, умений, навыков, а также нормы ст.17, устанавливающие преемственность образовательных программ дошкольного и общего образования), но отграниченное от него. При этом Закон Российской Федерации "Об образовании" в части дошкольного образования делал акцент на особой роли родителей как первых педагогов.

Новейшим законодательством об образовании предложен иной подход к конструированию системы общего образования: дошкольное образование определено в качестве её составной части, начальной ступени. Это в первую очередь означает отнесение к дошкольному образованию всех требований, установленных для общего образования. Вместе с тем различение в нормах Федерального закона № 273–ФЗ. Так, ч.5 ст.66 определяет, что начальное общее, основное общее, среднее общее образование являются обязательными уровнями образования. Тем самым резюмируется, что дошкольное образование обязательным не является. При этом ч.4 ст.44, определяя права и обязанности родителей (законных представителей), предусматривает, что родители (законные представители) обязаны обеспечить детьми получение общего образования (термин "общее образование" используется в широком смысле). Такая двусмысленность норм Закона представляется некорректной и может внести сложности в практику правоприменения.

Законодательной новеллой является определение в Федеральном законе №273–ФЗ самого понятия "дошкольное образование". Закон Российской Федерации "Об образовании" не содержал чёткого определения данного термина, однако устанавливал, что дошкольные учреждения создаются и функционируют в помощь семье в целях воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития детей.

*Федеральный закон №273–ФЗ конкретизирует цели дошкольного образования, называя в их числе:*

- ◆ формирование общей культуры;
- ◆ развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств;
- ◆ формирование предпосылок учебной деятельности;
- ◆ сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Федеральный закон №273–ФЗ делает акцент на общеразвивающие цели дошкольного образования. Дошкольный возраст – это возраст ускоренного физического и психического развития ребёнка, формирования в нём общих навыков и умений, предопределяющих его дальнейшее физическое, интеллектуальное, психическое

развитие и являющихся базовыми для последующего становления индивидуальных особенностей развития. Немаловажными являются охрана и укрепление здоровья дошкольников. Эти приоритеты в дошкольном образовании чётко прослеживаются в Федеральном законе, закладывая фундамент архитектуры содержания дошкольного образования.

Вопросы, касающиеся родительской платы за присмотр и уход за детьми в дошкольных образовательных учреждениях и компенсации родительской платы, в Федеральном законе №273–ФЗ претерпели некоторые изменения по сравнению с ранее действовавшим законодательством.

Так Федеральный закон скорректировал перечень категорий детей, присмотр и уход за которыми в дошкольных образовательных учреждениях осуществляется без взимания платы. Если раньше к таким категориям относились посещающие государственные и муниципальные образовательные учреждения дети с ограниченными возможностями здоровья, а также дети с туберкулезной интоксикацией, то сейчас этот перечень был расширен посредством включения в него детей–сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а категория детей с ограниченными возможностями здоровья заменены категорией "дети–инвалиды".

Федеральный закон №273–ФЗ не содержит каких-либо параметров для определения размеров родительской платы за присмотр и уход, оставляя это на усмотрение органов государственной власти субъектов Российской Федерации в части полномочия по установлению среднего размера родительской платы за присмотр и уход за детьми. Однако, ч.4 ст.65 предусматривает недопустимость включения в родительскую плату за присмотр и уход за ребёнком в дошкольных образовательных организациях расходов на реализацию образовательной программы дошкольного образования, а также расходов на содержание недвижимого имущества данных образовательных организаций.

Ещё одно направление в Федеральном законе №273–ФЗ в части присмотра и ухода – право учредителя снижать размер родительской платы или не взимать её с отдельных категорий родителей (законных представителей). При этом учредитель самостоятелен в определении случаев и порядка применения подобных преференций. Таким образом, законодатель закрепил сложившуюся во многих субъектах Российской Федерации практику установления дополнительных категорий лиц, в отношении которых применяются льготы по внесению родительской платы.

Федеральный закон №273–ФЗ, затрагивая полномочия органов местного самоуправления, оставил за ними и прежде закреплённое полномочие по учёту детей, имею-

щих право на получение общего образования, однако расширил его за счёт включения форм получения образования, определённых детей. При этом Закон предусмотрел обязанность родителей (законных представителей) информировать орган местного самоуправления в том случае, если ими была выбрана форма семейного образования.

В целях обеспечения доступности реализации обучающимися гарантированного Конституцией РФ права на образование, Федеральный закон №273-ФЗ ввёл норму о транспортном обеспечении (ст.40). Данная норма сформулирована в отношении обучающихся в государственных и муниципальных образовательных организациях, а значит, распространяется и на дошкольные образовательные учреждения, отвечающие установленным Законом требованиям. Транспортное обеспечение Федеральным законом №273-ФЗ рассматривается в качестве обязанности учредителя организации.

Согласно ч.2 ст.23 Федерального закона №273-ФЗ дошкольной образовательной организацией признаётся образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми. Таким образом, указанный Федеральный закон определяет общие параметры правового статуса дошкольной образовательной организации; специфика её деятельности устанавливается с учётом подзаконных нормативных правовых актов на локальном уровне (самой организацией).

*Виды дошкольных учреждений, к которым относятся:*

- ◆ детский сад (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности);
- ◆ детский сад для детей раннего возраста (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности для воспитанников от двух месяцев до трёх лет; создаёт условия для социальной адаптации и ранней социализации воспитанников);
- ◆ детский сад для детей дошкольного (старшего дошкольного) возраста (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности, а также при необходимости в группах компенсирующей и комбинированной направленности для воспитанников в возрасте от пяти до семи лет с приоритетным осуществлением деятельности по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях);
- ◆ детский сад присмотра и оздоровления (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах оздоровительной направленности с приоритетным осуществлением деятельности по проведению санитарно-гигиенических, лечеб-

но-оздоровительных и профилактических мероприятий и процедур);

- ◆ детский сад компенсирующего вида (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах компенсирующей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии одной и более категорий детей с ограниченными возможностями здоровья);
- ◆ детский сад комбинированного вида (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной и комбинированной направленности в разном сочетании);
- ◆ детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по одному из направлений развития воспитанников (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности с приоритетным осуществлением развития воспитанников по одному из таких направлений, как познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое или физическое);
- ◆ центр развития ребёнка – детский сад (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности и при необходимости в группах оздоровительной, компенсирующей и комбинированной направленности с приоритетным осуществлением деятельности по развитию воспитанников по нескольким направлениям, таким как познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое или физическое).

*Кроме того, Устав предусматривает возможность создания в дошкольных образовательных организациях:*

- ◆ групп по присмотру и уходу за детьми, включая организацию их питания и режима дня, без реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования;
- ◆ семейных дошкольных групп, которые могут иметь общеразвивающую направленность или осуществлять присмотр и уход за детьми без реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Продолжительность работы таких групп варьируется (полный день, сокращённый день, продлённый день, кратковременное или круглосуточное пребывание).

Перечень видов дошкольных образовательных организаций сформулирован исчерпывающим образом, однако он не может рассматриваться как закрытый. Федеральный закон № 273-ФЗ не содержит понятия "вид образовательной организации", оперируя термином "тип образовательной организации" в привязке к образовательной программе, реализуемой этой образовательной организацией.

Таким образом, вопросы определения видов образовательных организаций в целом и дошкольных образовательных организаций в частности, а также критериев отнесения к тем или иным видам остаются открытыми.

Дошкольные образовательные организации в процессе своей деятельности являются участниками различных правоотношений, регулируемых нормами самых разных отраслей права: гражданского, административного, трудового, финансового, налогового и др. Приобретая статус юридического лица, любое общественное образование, в том числе и образовательная организация, приобретает целый массив прав и обязанностей, составляющих существо её правосубъектности как участника гражданского оборота. Совокупность прав и обязанностей дошкольной образовательной организации и составляет основу её правового статуса.

Носитель судебных прав и юридических обязанностей, включает в себя способность иметь права и нести обязанности имущественного и неимущественного характера. Это в первую очередь вещные права (п.1 ст.48 Гражданского кодекса РФ). Правообладание обособленным имуществом является важнейшим признаком юридического лица. Имущество может принадлежать образовательной организации на праве собственности или ином вещном праве (праве хозяйственного ведения, оперативного управления и др.). Следует отметить, что подавляющая часть образовательных организаций, предназначенных для осуществления особой социальной функции, составляющей существо современного государства, создана государством и органами местного самоуправления. Поэтому большинство из таких организаций (как правило, учреждения разных типов) обладают имуществом на ином вещном праве, нежели право собственности. Такое имущество, оставаясь в собственности государства (муниципалитетов), что позволяет собственнику осуществлять контроль за целевым использованием имущества и обязывает его финансировать деятельность организации в предусмотренных законодательством формах, передается для осуществления установленной деятельности. Однако это не исключает иных источников формирования имущества и финансирования деятельности.

Согласно ч.2 ст.49 Гражданского кодекса РФ [1] коммерческие юридические лица, за установленным исключением, могут иметь гражданские права и нести гражданские обязанности, необходимые для осуществления любых видов деятельности, а это означает, что они наделены общей (универсальной) правоспособностью. Эта характеристика коммерческих юридических лиц отличается их от некоммерческих, обладающих ограниченной (специальной) целевой правоспособностью. В отношении образовательных организаций следует иметь в виду, что

они создаются в специальных, как правило, некоммерческих (образовательных, социальных) целях, определённых законодательством, и, соответственно, обладают ограниченной правоспособностью.

Дошкольные образовательные организации в пределах своей ограниченной правоспособности обладают правом на совершение гражданско-правовых сделок и осуществление деятельности, не запрещённой законом. Это в полной мере относится и к деятельности предпринимательской. Таким организациям, хотя и в ограниченных пределах (для достижения целей) дозволено осуществлять приносящую доход деятельность.

Во многом введение для образовательных учреждений возможности осуществления предпринимательской деятельности было связано с недостаточностью государственного (муниципального) финансирования уставной деятельности. Как правило, коммерческая деятельность образовательных организаций рассматривается как негативный социально-экономический и гражданско-правовой феномен. Однако реалии развития правовой и государственной действительности диктуют необходимость определённой корректировки традиционных подходов к деятельности организаций образования. Хотя по-прежнему нельзя рассматривать образовательные организации в качестве полноценных коммерческих юридических лиц (этому препятствуют нормы Федерального закона №273-ФЗ и установленные ими ограничения, а также целевая некоммерческая направленность деятельности организаций образования), такие организации обладают достаточно широкими возможностями по привлечению дополнительных финансовых средств на коммерческой основе.

Большой объём прав дошкольных образовательных организаций лежит в плоскости самостоятельно осуществляемой ими хозяйственной деятельности. Такие организации имеют самостоятельный баланс и лицевой счет, открытый в установленном порядке, вправе иметь печать установленного образца, штамп и бланки со своим наименованием.

В хозяйственном обороте образовательные организации, как и любые иные, выступают посредством деятельности органов управления. Если образовательные организации, не являющиеся государственными или муниципальными, свободны в определении органов управления (в рамках установленных законодательством норм для организаций тех или иных организационно-правовых форм), то в отношении организаций, учреждённых органами государственной власти или местного самоуправления, действуют положения Устава: руководитель государственной и муниципальной образовательной организации может быть избран коллективом образовательной организации с последующим утверждением учредителем либо назначен учредителем.



Образовательные организации могут обладать исключительными правами имущественного характера: они могут иметь права на результаты творческой деятельности – авторское, патентное и др.

Дошкольные образовательные организации могут иметь права, связанные с нематериальными благами, например правом на защиту деловой репутации (п.7 ст.152 Гражданского кодекса Российской Федерации).

Рассматривая вопрос об обязанностях образовательных организаций, отметим, что они, как и любые другие организации, обязаны соблюдать законодательство Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права в сфере деятельности организации; нормы, предусмотренные Уставом организации. Данная обязанность позволяет им осуществлять свою деятельность в рамках единого правового поля.

Специальный (целевой) статус дошкольной образовательной организации обуславливает появление у неё обязанности осуществлять только ту деятельность, которая предусмотрена Уставом организации и только в тех целях, ради которых организация создана.

Образовательные организации несут конституционную обязанность платить налоги и иные установленные законодательством сборы в порядке и сроки, определённые соответствующими нормативными правовыми актами (ст.57 Конституции РФ). Обязанность платить налоги и иные установленные законодательством сборы закреплена и в Налоговом кодексе Российской Федерации (ст. 23).[3] Как указал Конституционный Суд Российской Федерации в Постановлении от 21 марта 1997г. №5-П[4] налоги являются необходимым условием существования государства, экономической основой его деятельности, условием реализации им своих функций, в связи с чем уплата законно установленных налогов и сборов является безусловной обязанностью каждого.

Дошкольные образовательные организации обязаны вести учёт и предоставлять финансовую отчётность в порядке, установленном законодательством. Согласно ст.6 Федерального закона от 06 декабря 2011г. №402-ФЗ "О бухгалтерском учёте" все организации обязаны вести бухгалтерский учёт.[8]

Ощутимый объём прав и обязанностей дошкольных образовательных организаций составляют права и обязанности в трудовой сфере. Здесь действуют обязанности, связанные с соблюдением норм Трудового кодекса Российской Федерации.[6] Для работников государственных и муниципальных образовательных организаций законодательством предусмотрен целый ряд дополнительных гарантий, обязанность, обеспечить которые возлагается, в том числе на эти организации. Так, например, педагогические работники не реже чем через каж-

дые 10 лет непрерывной педагогической работы имеют право на длительный отпуск сроком до одного года (ст.47 Федерального закона №273-ФЗ), соответственно, на образовательную организацию возлагается обязанность по обеспечению данного права.

Главной функцией дошкольных образовательных организаций является осуществление присмотра и ухода за детьми, и законодательство предусматривает целый ряд прав и обязанностей, направленных на полноценное и качественное осуществление ими указанной деятельности.

Содержание образования в дошкольной образовательной организации определяется образовательной программой дошкольного образования, которая согласно ст.12 Федерального закона №273-ФЗ разрабатывается, утверждается и реализуется образовательной организацией в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учётом примерных образовательных программ дошкольного образования. При этом на образовательную организацию возлагается обязанность по обеспечению родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся возможности ознакомления с ходом и содержанием образовательного процесса.

По общим правилам, закрепленным в ст.11 Федерального закона №273-ФЗ, федеральные государственные образовательные стандарты представляют собой совокупность обязательных требований к тому или иному уровню образования, включают в числе таковых требования:

- ◆ к структуре программы;
- ◆ к условиям реализации программы;
- ◆ к результатам освоения программы.

Содержание образования определяют образовательные программы. Для уровня дошкольного образования – образовательные программы дошкольного образования. Государством разрабатываются примерные образовательные программы, которые представляют собой учебно-методическую документацию, определяющую рекомендуемые объём и содержание образования того или иного уровня, планируемые результаты освоения программы, примерные условия образовательной деятельности и др.

Таким образом, Федеральный закон №273-ФЗ предусматривает стандартизированный подход к обучению в дошкольных образовательных организациях, который, учитывая самостоятельность разработки образовательной программы дошкольного образования, даёт возможность адаптации обучения к индивидуальным особенностям и потребностям воспитанников, а также опосредует педагогическую автономию образовательных организаций.

В связи с реализацией образовательных программ Федеральный закон №273–ФЗ обязывает образовательную организацию обеспечивать их выполнение в полном объеме и в соответствии с установленными требованиями к качеству обучения, а также обеспечивать соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся.

Декларируемые Федеральным законом №273–ФЗ гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности обуславливают обязанности образовательной организации по соблюдению данных принципов в своей деятельности. Она обязана выстраивать образовательный процесс на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогов. Недопустимо применение физического и психического насилия по отношению к обучающимся, воспитанникам.

Ряд обязанностей дошкольной образовательной организации призван обеспечить права обучающихся, связанные с созданием условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания. В частности, дошкольная образовательная организация должна создавать необходимые условия для работы медицинских работников, осуществлять контроль их работы в целях охраны и укрепления здоровья воспитанников и педагогов.

Образовательная организация в известных пределах самостоятельна в осуществлении финансовой, хозяйственной деятельности. К компетенции образовательной организации отнесены: материально–техниче–

ское обеспечение и оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в соответствии с установленными требованиями. При этом данные права одновременно являются и обязанностями образовательной организации. Организация обязана предоставлять учредителю и общественности ежегодный отчет о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств, а также отчет о результатах самооценки деятельности образовательного учреждения.

В ряду организационных прав образовательной организации – самостоятельная разработка и принятие правил внутреннего распорядка обучающихся, правил внутреннего трудового распорядка, иных локальных нормативных актов; самостоятельный подбор, приём на работу и расстановка кадров, ответственность за уровень их квалификации; установление структуры образовательной организации, штатного расписания и др. Образовательная организация обязана обеспечить создание и ведение официального сайта в сети Интернет.

Ряд прав и обязанностей образовательной организации лежит в плоскости информационного обеспечения. Так, на образовательную организацию возлагается обязанность обеспечить открытость и доступность информации о своей деятельности, в том числе по вопросам создания, структуры, о реализуемых образовательных программах; об оказываемых ею услугах; о руководителе и персональном составе педагогических работников с указанием уровня образования и квалификации; о материально–техническом обеспечении образовательной деятельности и т.д. В целях обеспечения информирования населения по указанным параметрам организация обязана установленную информацию размещать на своем официальном сайте в сети Интернет.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 22 декабря 1994 года № 51–ФЗ с изм. от 30 декабря 2012 года // Собрание законодательства РФ. – 1994. – № 32. – Ст. 3301, С. 18–33.
2. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с учетом поправок от 21 июля 2014 года // Российская газета. – 1993. 25 дек. – № 273. С.6–17.
3. Налоговый кодекс Российской Федерации (НК РФ) от 31 июля 1998 года N 146–ФЗ [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19671/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19671/) (дата обращения 21.04.2017г).
4. Постановление Конституционного Суда РФ от 21.03.1997 N 5–П "По делу о проверке конституционности положений абзаца второго пункта 2 статьи 18 и статьи 20 Закона Российской Федерации от 27 декабря 1991 года "Об основах налоговой системы в Российской Федерации" [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_13876/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_13876/) (дата обращения 17.04.2017г).
5. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662–р (ред. от 08.08.2009) <О Концепции долгосрочного социально–экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года> (вместе с "Концепцией долгосрочного социально–экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года") [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/) (дата обращения 12.03.2017г).
6. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197–ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) от 30 декабря 2001 года N 197–ФЗ. [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/) (дата обращения 12.11.2016г).
7. Указ Президента РФ от 07.05.2012 N 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки" [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_129346/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129346/) (дата обращения 07.02.2017).
8. Федеральный закон "О бухгалтерском учете" от 06.12.2011 N 402–ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_122855/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122855/) (дата обращения 03.02.2017).

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## THEORETICAL BASES OF INTERCULTURAL INTERACTION OF SUBJECTS IN MUSIC EDUCATION

*M. Rebenok*

### Annotation

The article deals with intercultural interaction of subjects in music education. The principles of culture and multiculturalism are realized when selecting the content of musical education, immersion in the musical wealth of different peoples, according to the values and norms of certain national cultures, which fosters respect for their distinct spirituality.

**Keywords:** intercultural interaction, music education, culture, content of musical education, interaction with culture.

*Ребенко Марина Николаевна*  
Аспирант, Саратовский  
государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского

### Аннотация

В статье рассматривается межкультурное взаимодействие субъектов в музыкальном образовании. Принципы культуросообразности и поликультурности реализуются при отборе содержания музыкального образования, погружении в музыкальные богатства разных народов, ответственности с ценностями и нормами тех или иных национальных культур, что воспитывает уважительное отношение к их самобытной духовности.

### Ключевые слова:

Межкультурное взаимодействие, музыкальное образование, культура, содержание музыкального образования, взаимодействие с культурой.

**В** современных условиях, когда как в Казахстане, так и в России решается программа развития национальной школы, культуры, образования, одновременно ставится проблема педагогики гражданского мира и национального согласия. Это обуславливает необходимость проектирования содержания музыкального образования с учетом многомерного поликультурного социального пространства страны и мира.

Нас интересует диффузия культуры, как процесс "пространственно-временного распространения образцов культуры, их заимствования и внедрения в новые, еще не практиковавшие эти формы системы культуры, ведущие к обмену элементами социального опыта, взаимодействию и взаимопониманию между разными сообществами" [2, с.23]. В рамках культурной диффузии и осуществляется межкультурное взаимодействие как один из факторов, определивших становление системы музыкального образования.

Культурная динамика в историческом – диахронном измерении обеспечивается преемственностью, передачей традиций из поколения в поколение, а в географическом – синхронном плане факторами социокультурной динамики являются процессы межкультурного взаимодействия, в результате которых происходит взаимопрое-

никновение и взаимообогащение культур. Ни одна культура не может полноценно существовать и постоянно развиваться в абсолютной изоляции от материальных, духовных, художественных достижений других культур. "Настоящие ценности культуры, – писал Д. С. Лихачев, – развиваются только в соприкосновении с другими культурами, вырастают на богатой культурной почве и учатся у соседей... чем "несамостоятельнее" любая культура, тем она самостоятельнее" [3, с.87].

Межкультурное взаимодействие в пространстве художественно-творческой деятельности имеет свою специфику, так как искусство, с одной стороны, являясь социальным явлением, отражает сущность, ценностные смыслы определенной национально-этнической культуры; с другой стороны, искусству присущ художественно-выразительный язык образов, понятный представителям различных наций, а значит, языковые барьеры не осложняют межкультурные контакты субъекта, которые происходят естественно, органично.

Анализ трудов К.К.Платонова, Б.Г.Ананьева и других ученых позволяет утверждать, что личность как функционирующая система подчиняется не только ее системным, индивидуальным особенностям, но также внешним условиям и требованиям. Когда между личностью и действи-

тельностью появляется интерактивное пространство, должна возникнуть новая система. Для этого необходима активность личности в качестве субъекта (Паринова Г.К., Рахимбаева И.Э. и др.). В силу особенностей личностных мотивов, способностей, притязаний различаются способности деятельности, поведения и отношений – в нашем контексте все это осуществляется в музыкальном образовании как в интерактивном пространстве [5].

Одним из ведущих принципов музыкального образования в этих условиях выступает принцип культуросообразности, предполагающий то, что образование должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур, специфическими особенностями, присущими этническим традициям тех или иных народов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

*Взаимодействие личности с культурой – многоставной процесс, в котором можно выделить три вида отношений:*

- ◆ личность осваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия;
- ◆ личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей;
- ◆ личность сама создает (порождает) культуру, будучи субъектом культуротворчества.

Рассматривая музыкальную культуру как определенный способ и поле деятельности человека, а также результат реализации его сущности, выражающий синтетическую характеристику развития человека, можно заключить, что становление и развитие культуры личности происходит в зависимости от того, какую музыкальную культуру человек осваивает и на основе каких ценностей он формируется.

Таким образом, в музыкальном образовании в реализации принципа культуросообразности выделяются аксиологический и деятельностный подходы.

Наиболее ярко отражает специфику освоения искусства музыки в условиях поликультурного социального пространства страны и мира второй принцип музыкального образования – принцип поликультурности.

Музыкальное образование признается приоритетной стратегией становления и развития личности человека как носителя ценностей музыкальной культуры общества в течение всей жизни. Современное музыкальное образование на различных ступенях его развития и направленности характеризуется высокой плотностью инновационных процессов, в основе концепций которых заложена национальная идея. Развитие инноваций в педагогике тесно связано с процессами модернизации образо-

вания, с его направленностью на личность обучающихся, развитие их культуры. Осмысление современных проблем музыкального образования неизбежно приводит к необходимости понять, что личность определяется не степенью образования и характером ее музыкальной деятельности, а уровнем музыкальной культуры. И именно в этом контексте особую актуальность приобретает компонентный состав его содержания.

Известно, что содержание образования зависит и от своего источника – культуры, и от целеполагания – становление личности обучающихся (В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер и др.). Отсюда следует, что при определении компонентного состава содержания музыкального образования необходимо, с одной стороны, иметь четкое представление о качествах личности как проекции запросов общества к современному школьнику, и с другой стороны – знание источников культуры, формирующих процесс музыкальной подготовки [3, с.45].

Одной из главных задач музыкального образования в этой связи выступает развитие у детей и учащейся молодежи культуры, которая наиболее отчетливо проявлялась бы в отношениях личности к окружающей многомерной, поликультурной музыкальной действительности.

*Анализ социального заказа к личности позволяет выделить в качестве сущности целей педагогической деятельности основные типы отношений к:*

- ◆ этническим ценностям музыкальной культуры;
- ◆ национальным ценностям музыкальной культуры региона;
- ◆ ценностям музыкальной культуры, многонациональных Казахстана и России;
- ◆ мировым ценностям музыкальной культуры.

На наш взгляд, эти отношения, в сущности, позволяют учесть все богатство окружающей музыкальной реальности, богатство множества эмпирических отношений. Например, тип отношений личности – к этническим ценностям музыкальной культуры – включает в себя многообразие отношений человека к музыкальному фольклору (народным песням, их мелодике, содержанию текста, инструментальным наигрышам и т. д.); к исполнителям (профессиональным, самодеятельным, одноклассникам, курсникам и т. д.); к способам презентации (радио, телевидение, концертный зал и т. д.).

Многочисленность эмпирических отношений одного типа создают с нашей точки зрения базу для их интеграции. Речь идет о поликультурности в музыкальном образовании, под которой следует понимать интегративность содержания и ее признание, педагогическое решение задач формирования взаимоотношения этносов и национальных культур в ареалах регионов страны и мира. Не случайно поэтому обновленная парадигма музыкального

образования тесно связана в настоящее время с поликультурной ориентацией содержания педагогического процесса, с актуализацией учета этнических, региональных, государственных и планетарных особенностей, сопряжения музыкальных ценностей всех участников межэтнического и межкультурного диалога.

Напомним, что тема диалога по отношению к культуре впервые возникла в начале XX в. в работах К. Ясперса, М. Бахтина и др. Позднее проблема "диалога культур" поднималась в трудах М. Кагана, на рубеже 80-х – 90-х гг. – в работах В.Библера и др.

Действительно, проблема диалога в культуре выходит на существенные характеристики культуры, важнейший из которых является универсальным принципом, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают продуктом общения, взаимодействий, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, с универсумом.

Обозначенные реалии обуславливают необходимость строить образовательный процесс на основах и полной реализации национально-культурных запросов, и учета межкультурных отношений субъектов. Поэтому, выявленные тенденции к осуществлению поликультурного аспекта их музыкального развития приобретают все большую актуальность в области педагогики музыкального образования.

Межкультурный потенциал музыкального искусства является средством формирования этнокультурной толерантности субъекта, что проявления в восприятии музыки разных народов и в стремлении познать музыкальную культуру того или иного народа, в способности понять ее музыкальный язык и, как следствие – принять эту культуру. В связи с этим программы музыкального образования должны предусматривать знакомство с произведениями, отражающими духовный склад тех или иных этносов, выражающими чувства любви к своему народу, культуре, быту. Имеется в виду, что погружение в музыкальные богатства разных культур и народов воспитывает уважительное отношение к их самобытной духовности.

В аспекте времени поликультурность в музыкальном образовании проявляется в постоянном отборе и накоплении духовно-нравственного опыта, включающего культурные образцы и артефакты различных исторических эпох.

В аспекте пространства поликультурность предстает как следствие расширения представлений о музыкальных культурах мира и проявляется во включении присутствующих им культурных артефактов в содержание образова-

ния. *Вследствие этого, при отборе содержания музыкального образования важно учитывать:*

- ◆ **во-первых**, социокультурное окружение обучающихся (этнический и конфессиональный состав, установка и предубеждения, господствующие в окружении); индивидуальные интересы к проблемам поликультурного общества в целом или отдельных социокультурных групп;
- ◆ **во-вторых**, этнические, социально-экономические особенности регионов (причины компактного проживания этносов, ведущие формы их хозяйственной деятельности);
- ◆ **в-третьих**, изменяющуюся социокультурную ситуацию в регионах, стране и мире (процессы сближения стран, этнических и конфессиональных групп, развитие конфликтов и их причины, культурную экспансию и формирование национализма и т. д.);
- ◆ **в-четвертых**, учитывать личностные возможности отдельного человека и всего коллектива образовательного учреждения.

Следует подчеркнуть, что поликультурность человека, людей, народов и наций не столько формируют, сколько она сама настойчиво развивается, опираясь, прежде всего, на непреходящие ценности музыкальной культуры, общечеловеческие и национальные.

Наряду с временной характеристикой, императивом и парадигмой поликультурности во все времена было музыкально-творческое начало. Достаточно констатировать, что все народы – равноправные создатели музыкальной культуры конкретного региона, великой музыкальной культуры России, ценностей мировой музыкальной культуры. И в этом смысле музыкальные культуры всех народов страны и мира рядоположены. Создание самобытных национальных музыкальных культур и одновременно принятие культур других народов, стремление к единению в музыкально-творческом взаимодействии определяют два модуса построения содержания музыкального образования – национальнокультурный и поликультурный.

*Развитие поликультурной направленности личности как нам представляется тесно связано с методологическими и аксиологическими аспектами содержания музыкального образования, к которым относятся:*

- ◆ методологические знания о методах диалектического постижения закономерностей музыкального творчества;
- ◆ аксиологические знания о нормах отношения современной науки (философии, культурологии, социологии, музыкознания, педагогики, психологии и т. д.) к продуктам музыкального творчества;
- ◆ знания осуществления способов музыкальной деятельности для осмысления продуктов музыкального творчества в методологической и аксиологической системах знания.

Вышеизложенное позволяет выделить следующие основополагающие педагогические моменты в освоении и воспроизведении человеком современной окружающей музыкальной действительности:

а) необходимость ценностного осмысления музыкально-образовательных процессов в контексте развития полинациональной музыкальной культуры;

б) признание поликультурности как исторически обусловленного естественного проявления музыкального творчества;

в) осознание потребности проникновения в коллективное и индивидуально-авторское музыкальное творчество;

г) стимулирование эмоциональной и интеллектуальной сфер в поиске человеком самостоятельных путей к обретению целостной картины музыкально-культурной реальности;

д) включение диалогической парадигмы в процесс освоения и воспроизведения национальных и общечеловеческих ценностей музыкальной культуры, как способа "проникновения людей друг в друга через познание предмета" (Сократ).

Педагогическое содержание процесса освоения и воспроизведения целостной картины окружающей музыкальной действительности детерминировано принципом "культуросообразности", подвержено изменениям, обусловленным эволюцией музыкального творчества, системным подходом к развитию музыкальной культуры. Таким образом, аксиологические параметры подхода к поликультурности как к содержанию музыкаль-

ного образования, и как к его цели, позволяют ввести ее в контекст социального пространства и времени в качестве саморазвивающегося явления.

Если поликультурность, в широком смысле слова – это стержень культуры общества, то поликультурность в музыкальном образовании – это способ включенности его в социокультурный контекст, потребность и способность воссоздавать в своем содержании все ценности музыкальной культуры и дополнять эту целостность личностно-ценностным отношением. Субъектно-ценностное отношение в музыкальном образовании – это цель, которая определяет путь целостного музыкально-культурного развития и самосовершенствования личности.

Татарский просветитель Каюм Насыри утверждал: "Сколько языков знаешь – столько раз ты человек". Наш взгляд данные слова напрямую соотносятся с характеристикой развитого музыкально-культурно чело- века, знающего ценности музыкальной культуры разных народов, а именно они обогащают душу, делают жизнь духовно богаче.

В заключении подчеркнем, что межкультурное взаимодействие позволяет интегрировать в музыкально-образовательный процесс все достижения прошлого и настоящего, стимулировать поликультурную способность мышления субъекта, готового к преобразованиям окружающего музыкального мира, обеспечивая, таким образом, его поступательное развитие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 176 с.;
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 351 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: История развития высших психических функций. – М.: Педагогика, 1983. – 483 с.
5. Парина Г.К., Рахимбаева И.Э. Реализация субъектности студентов в процессе развития творческого потенциала будущих специалистов. // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 2. – С. 116–120.

© М.Н. Ребенок, (rebenokmarishka@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ**

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

*Традиции. Инновации. Успех!*

**И МИБО**

## ПУТИ ОВЛАДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В НАУЧНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

### THE WAY OF MASTERING THE MEANS OF EXPRESSING SUBJECTIVE MODALITY IN SCIENTIFIC SPEECH OF FOREIGN STUDENTS

*N. Tyupenko  
S. Beluchina*

#### Annotation

Contemporary linguists increasingly register large-scale "invasion" of emotional and subjective elements into academic language style and texts. In the course of their studies at higher education institutions, foreign students become exposed to Russian academic speech. Every type of activity in which students are engaged in educational and professional field involves some need for the use of lexical means of expressing subjective modality. Present-day foreign students show low proficiency in using these lexical units which doesn't meet the requirements of the state educational standard in "Russian as a foreign language" corresponding to the 1st and 2nd certification levels of professional language competence. To overcome this deficiency, a system of practice has been proposed to help improve the level of command of lexical means of expressing subjective modality in foreign students' academic speech. Its principal aspects are presented in the article.

**Keywords:** Subjective modality, lexical means of expressing subjective modality, holistic type of thinking, semantic maps, professionally oriented text.

*Тюпенко Наталья Александровна*

*К.п.н., доцент,*

*НИУ Московский государственный  
строительный университет*

*Белухина Светлана Николаевна*

*К.п.н., доцент,*

*НИУ Московский государственный  
строительный университет*

#### Аннотация

Современные лингвисты все чаще отмечают широкое проникновение в научный стиль и научные тексты элементов эмоционального и субъективного. В период обучения в вузе иностранные студенты сталкиваются с русской научной речью. Каждый из видов деятельности, реализуемый в учебно-профессиональной сфере учащимися, так или иначе связана необходимостью использования лексических средств выражения субъективной модальности. Сегодня иностранные студенты показывают слабый уровень владения данными единицами, не соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному 1–2 сертификационного уровня профессионального владения языком. В целях устранения этого недостатка была разработана система занятий, способствующая совершенствованию навыков владения лексическими средствами выражения субъективной модальности в научной речи иностранных студентов. Ее основные аспекты будут представлены в статье.

#### Ключевые слова:

Субъективная модальность, лексические средства выражения субъективной модальности, холистический тип мышления, семантические карты, профессионально ориентированный текст.

**Н**а первый взгляд может показаться, что вести речь о лексических средствах выражения субъективной модальности в научной речи неправомерно. Но современные лингвисты (Левченко Е.Б. и другие) отмечают, наряду с продолжающейся абстрагизацией, объективацией и безэмоциональностью современной науки, широкое проникновение в научный стиль и научные тексты элементов эмоционального и субъективного.

Сочетание лаконичности и бесстрастности логических рассуждений с взволнованностью эмоционально-субъективной оценки придает глубокую убедительность научной статье или книге. С.Л. Рубинштейн писал: "Если в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение

чувств придает мысли большую напряженность и остроту" [3, с. 73].

Выразительность в научном тексте достигается путем использования авторами вопросительных, восклицательных предложений, вводных и модальных слов и словосочетаний. Заметим, что употребление вводных и вставных слов и словосочетаний в научной литературе в последнее время значительно возросло. И в этой связи интересен не столько сам факт их использования в научной речи, сколько высокая частотность их употребления. Они используются не только в функции уточнения, добавочного сообщения, но и в функции оценки, выражения авторского отношения к сообщаемому факту, усиления (специального и подчеркнутого привлечения внимания

читателя к предлагаемой, особо важной информации]. Они не являются конструктивно необходимыми с точки зрения строения предложения, однако выполняют очень важную роль в структуре связного текста. Вводные слова и словосочетания не изменяют общего объективно-модального плана высказывания, т.е. не влияют на характер отношения сообщаемого к объективной действительности. Они только характеризуют отношение говорящего к высказываемому, т.е. выражают субъективную оценку говорящим содержания предложения. Следовательно, они служат для выражения субъективно – модального значения. Например, отношение говорящего к высказываемому может содержать эмоциональную оценку, когда при помощи вводных слов выражаются различные чувства: к сожалению, к счастью и т.д.; выражать степень достоверности сообщаемого – уверенность, предположительность, сомнение, неуверенность: конечно, несомненно, безусловно, бесспорно и т.д.; интеллектуальную оценку, когда вводные слова и словосочетания указывают на связь мыслей, последовательность изложения: во-первых, однако, в конце концов и т.д.

Помимо вышеуказанного, необходимо подчеркнуть важную роль вводных слов и словосочетаний в организации сложных синтаксических единств связного текста. Вводные слова и сочетания служат средством связи отдельных высказываний в составе более сложного синтаксического единства или минимального контекста. Необходимость передачи научной информации в строгой логической последовательности и взаимосвязанности отдельных компонентов высказывания приводит к численному росту вводных слов и словосочетаний. Эти средства освобождают пишущего или читающего от повторений слов и сообщений, известных из контекста, проявляя одновременно свое отношение к высказываемому. Например: "Заметим, что во всех вышеперечисленных примерах...".

Таким образом, вводные и модальные слова и словосочетания определяют субъективно-модальный фон всего контекста в целом: автор выражает либо свое пассивное отношение к сообщаемому (по словам..., по мнению ученых ...и т.д.) либо, наоборот, выражает свое активное отношение к сообщаемому (по-моему, кажется, хочется, пожалуй и т.д.).

Такое проникновение средств субъективной модальности в научный текст, на наш взгляд, объясняется тесной взаимосвязью экстралингвистических и лингвистических факторов. К экстралингвистическим факторам, участвующим в организации текста, относятся: ситуативность, содержание целей, задач, тема, идея, а также психологические и физиологические факторы, влияющие на процесс научного творчества. М.Н. Кожина писала: "Необходимо помнить о том, что научные знания производят

конкретные индивиды...и от их стиля мышления зависит и стиль научной речи" [1, с. 160].

Иностранцы студенты в период обучения в вузе, безусловно, сталкиваются с русской научной речью. Это происходит, прежде всего, на лекциях российских преподавателей; при чтении и воспроизведении студентами неадаптированных профессионально ориентированных текстов различных источников; наконец, при написании и защите дипломной работы. С каждой из данных видов деятельности, реализуемой в учебно-профессиональной сфере, связана необходимость использования лексических средств выражения субъективной модальности.

Наблюдения над речью и лингвистический эксперимент (включавший в себя устные и письменные задания репродуктивного и продуктивного характера), проведенный в группах иностранных студентов-бакалавров 1–2 курсов, обучающихся в НИУ МГСУ (Научном исследовательском университете Московском государственном строительном университете) показали слабое владение лексическими средствами выражения субъективной модальности. Отсюда отсутствие декодирования их в научном тексте (устном или письменном), создание барьера в понимании его содержания, безынициативность и однообразие использования в монологической и диалогической, устной и письменной речи. Уровень владения лексическими средствами выражения субъективной модальности не соответствует требованиям государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному 1–2 сертификационного уровня профессионального владения языком.

В целях устранения данного недостатка была разработана система занятий, способствующая совершенствованию навыков владения лексическими средствами выражения субъективной модальности в научной речи. Для формирования оптимальной системы обучения важно было найти наиболее эффективные пути отбора и презентации языкового материала. Ведь "решение лингвистических задач более интенсивного и эффективного обучения русскому языку на разных этапах и в самых различных социолингвистических и педагогических условиях предполагает, прежде всего, правильную и обоснованную презентацию научно отобранного материала, скорректированную с учетом характера возможных языковых ошибок и способов их устранения, с учетом особенностей восприятия материала и методических опор в родном языке" [4, с. 15]. Учитывая это при работе над созданием цикла заданий особо обращалось внимание на особенности восприятия учебного материала иностранцами, в частности китайскими, студентами.



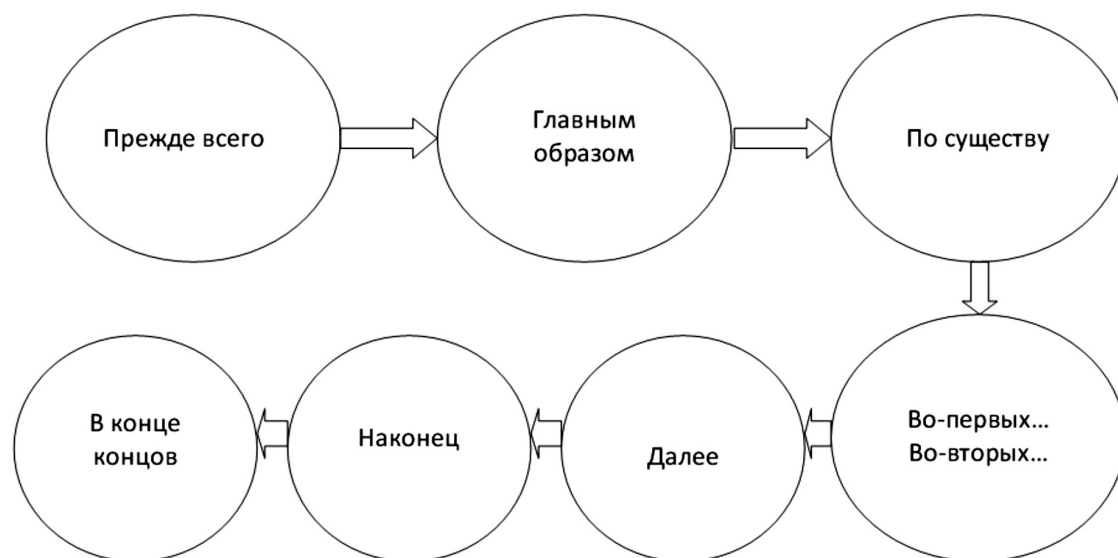
Среди особенностей восприятия китайцев можно отметить их равнодушие к абстрактному и поэтому важность конкретики, четкости, простоты и логичности во всем. Поскольку у китайцев холистический (от англ. whole "весь") тип мышления, для них важно сначала увидеть целостное, а затем обратиться к деталям. Поэтому, видимо, для них важна наглядность, и именно ей они отдают предпочтение при объяснении учебного материала в родных школах и вузах.

Учитывая эти обстоятельства, при создании системы занятий мы прибегли к помощи семантических карт, чего не было раньше в практике преподавания РКИ при обучении использованию лексических средств выражения субъективной модальности. Проанализировав лексический минимум для 1–2 сертификационного уровня общего владения языком, учебные пособия по русскому языку как иностранному и профессионально-ориентированные тексты по специальности мы выявили наиболее продуктивные лексические единицы выражения субъективной

модальности в научной речи, которыми должны владеть иностранные учащиеся.

Далее нами была предпринята попытка структурировать полученный материал. В результате этого были созданы 14 семантических карт, имеющих следующие названия: источник информации; порядок изложения информации; ссылка на предыдущее высказывание; общеизвестная информация; иллюстративный материал; присоединение одной мысли к другой; противопоставления; степень обычности ситуации; следствие; вывод; семантическое подчеркивание; поиск оптимального способа передачи информации; предположительность; уверенность.

В основу построения семантических карт легли два принципа: одни из них были представлены в виде шкал, где единицы были расположены с учетом важности проявления оттенка значения. Например, *лексические средства, указывающие на выражение временной соотносительности, порядок изложения информации:*



Другие представляли собой простую карту с перечислением наиболее продуктивных лексических средств, объединяющее значение которых заключено в центре.

Например,  
*лексические средства выражения вывода:*



Важно отметить, что семантические карты будут усложняться от урока к уроку, пополняясь новыми лексическими единицами с учетом лексического минимума 1–2 сертификационных уровней.

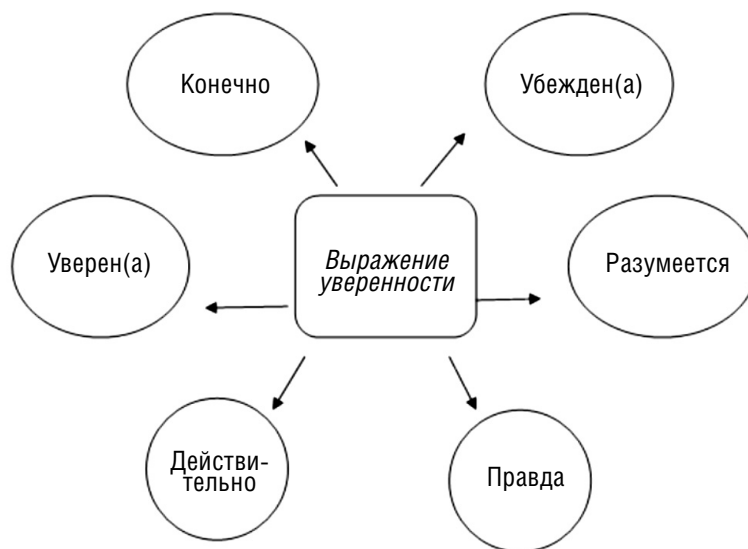
Таким образом, достигается совершенствование навыков владения лексическими средствами выражения субъективной модальности.

Например:

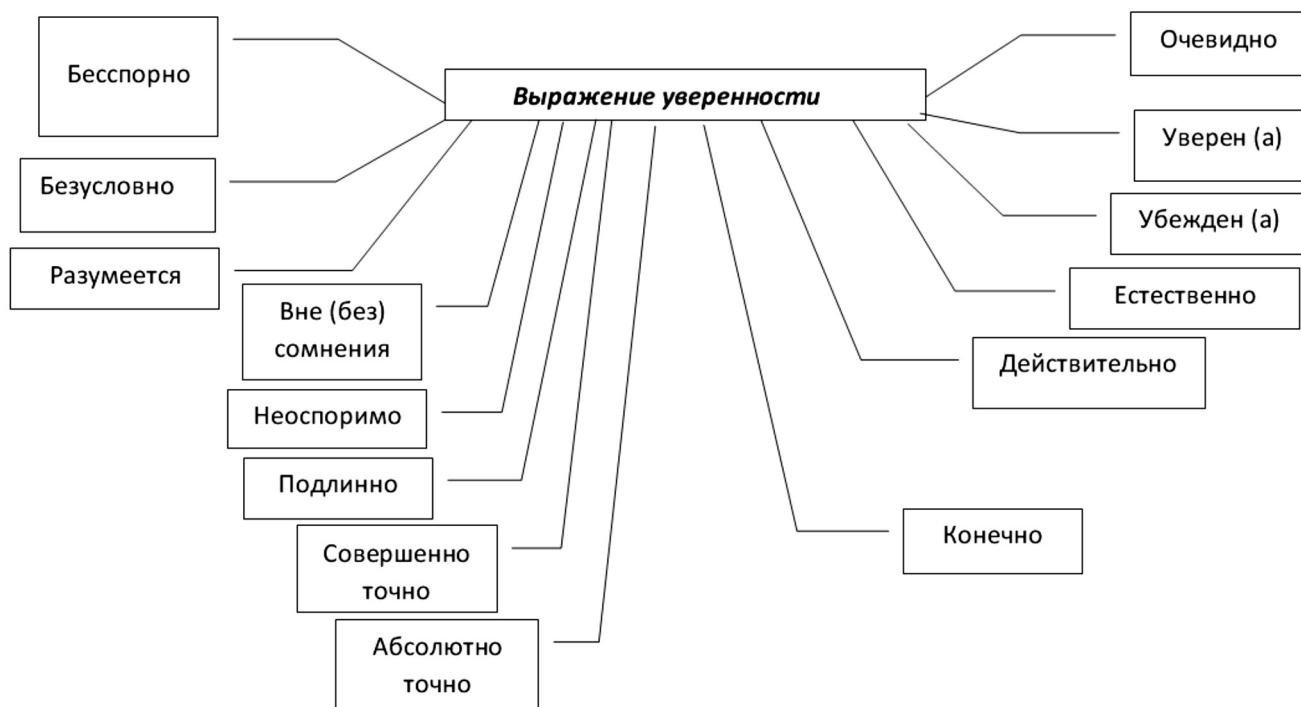
**1 курс. Семантическая карта "Уверенность":**



**2 курс. Семантическая карта "Уверенность":**



**3 курс. Семантическая карта "Уверенность":**



Таким образом, иностранные студенты расширяют репертуар лексических средств на теоретическом уровне. На практическом же уровне совершенствование навыков использования лексических единиц в научной речи происходит во время работы над всеми видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом.

При аудировании иностранный студент должен уметь распознавать и воспринимать лексические средства выражения субъективной модальности в звучащем тексте, правильно их идентифицировать с определенной семантической картой, привести примеры других взаимозаменяемых лексем, служащих для выражения такого же субъективно-модального значения. Преподаватель подбирает устные сообщения, произносимые им самим или представленные в аудио – видеозаписи. Тексты должны быть интересны для обучающихся и быть профессионально-направленными.

Говорение является таким видом речевой деятельности, которая реализуется, когда в сознании говорящего возникает потребность в речевом воздействии на собеседника. Для студентов 1 сертификационного уровня одним из требований к монологической речи является умение выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, а для студентов 2 сертификационного уровня – умение передавать содержание чужой речи с разной степенью точности полноты, с элементами оценки, со ссылками на первоисточник; использовать текст для иллюстрации своих мыслей, выражать несогласие, опровержение какого-либо мнения. При диалогической речи иностранные студенты 1 сертификационного уровня должны уметь адекватно реагировать на реплики собеседника; инициировать диалог, выражать свое коммуникативное намерение в речевых ситуациях. Иностранные студенты 2 сертификационного уровня должны уметь участвовать в обсуждении научных проблем, подводить итоги обсуждения, обобщать информацию, воспринятую в ходе диалога (монолога); участвовать в научной дискуссии, разворачивать систему аргументов. Для реализации в научной речи данных умений так или иначе необходимы лексические средства выражения субъективной модальности.

Совершенствованию практических навыков в этой области могут способствовать следующие виды упражнений :

*Упражнения по развитию диалогической речи:*

- ◆ упражнения на наблюдения над образцом и его воспроизведение, например: найдите в диалоге лексические единицы, которые помогают говорящему выразить уверенность в сказанном;
- ◆ подстановочные упражнения, развивающие прогнозирование, например, какие лексические единицы

Вы будете использовать, если в свой доклад хотите включить примеры, добавить информацию о чем-либо;

- ◆ трансформационные упражнения, например: восстановите диалог используя слова, выражающие неуверенность говорящего в сказанном;
- ◆ речевые ситуативные упражнения, например: придумайте речевую ситуацию, в которой можно использовать лексические средства выражения субъективной модальности; спросите у коллег, какие качества, с их точки зрения, необходимы менеджеру для карьерного роста? Выберите одну из предложенных тем (Идей малого бизнеса, Топ-менеджер: мечта или реальность и т.д.) Проведите дискуссию в группе по этой теме.

*Упражнения по развитию монологической речи:*

- ◆ Воспроизведите близко к тексту цитату, начав со слов: "По словам...", "С точки зрения...", "По сообщению..." К какой семантической карте они относятся?
- ◆ Перескажите текст, расположив предложения в логической последовательности, используя лексические средства, указывающие на порядок изложения информации, например: прежде всего, во-первых и т.д.

Отметим, что тематика, содержание диалогов или текстов к заданиям должны быть максимально профессионально ориентированы, поскольку мы преследуем цель – совершенствовать навыки владения лексическими средствами субъективной модальности в научной речи иностранных студентов.

При работе над чтением в рамках занятий по совершенствованию навыков владения средствами субъективной модальности можно использовать такие виды чтения, как: чтение вслух, чтение про себя, аналитическое и синтетическое чтение, поисковое и изучающее чтение. Необходимо стремиться к тому, чтобы иностранный студент на 1 сертификационном уровне, наряду с прочими умениями, мог правильно интерпретировать информацию, вывод и оценки автора, а на втором уровне – адекватно интерпретировать коммуникативные намерения автора с целью получения информации, а также для дальнейшей устной и письменной содержательно-оценочной переработки текста, и написания оценочного реферата.

*Развитию данных умений могут способствовать следующие виды упражнений:*

- ◆ прочитайте слова конечно, безусловно, разумеется. Какую функцию они выполняют в тексте и чем отличаются друг от друга?
- ◆ Найдите в тексте слова, имеющие значение "Выражение вывода". Используя семантические карты, приведите примеры других лексических единиц, выражающие это же значение.
- ◆ Найдите в тексте слова, имеющие значение "Выражение источника сообщения".

◆ Игровое задание: студентам раздаются карточки с предложением, содержащим лексические средства "Выражение сомнения" и "Выражение уверенности". На столе лежат другие карточки. Студентам необходимо быстро найти карточку с предложением, синонимичным тому, что написано на исходной карточке.

Безусловно, для закрепления полученных знаний в каждое занятие, содержащее работу по совершенствованию навыков владения лексическими средствами субъективной модальности следует включать письменные упражнения, поскольку они "помогают лучшему усвоению введенного устным путем языкового материала" [2, с. 402].

При создании методических основ обучения преподавания лексических средств выражения субъективной модальности мы искали наиболее эффективный способ презентации языкового материала. Таким способом стали семантические карты, показывающие структуру, лексическое наполнение субъективно-модальных конструкций, а профессионально-ориентированные тексты, будучи фоновым рисунком занятия, показывают специфику их использования в научной речи.

Такая работа способствует расширению, закреплению и совершенствованию навыков владения лексическими средствами субъективной модальности в научной речи иностранных студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учеб. пособие. – М., 1997.
2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – М.: Флинта : Наука, 2009.
3. Левченко Е.Б. Возможные способы авторизации научного текста // Функциональные стили и методика обучения. Сб. научных трудов. – М., 1987.
4. Малеева В.Е. Речевая личность студента-иностранца в русской культуре. – М., РУДН, 2006.
5. Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. – Страсбург, 2003.
6. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 2003.

© Н.А. Тюпенко, С.Н. Белухина, ( septan@yandex.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

### FEATURES OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

*I. Fedorov (priest)*

#### Annotation

Preschool age is one of the most important periods in the process of development and formation of personality. At this age, formed the characteristic of the human physiological processes. For the full development of all qualities of the personality in this period requires timely and properly implemented education. In modern society, often belittled the role of education, there is the pursuit of the earliest possible receipt of a variety of knowledge and skills (reading, writing, counting, athletic and artistic achievements). However, this is lost in the richness of spiritual and moral development, which lays in the basis of all his later life. It is important to know the age peculiarities of not only physiology but also mental and spiritual life of the child. A special significant period of preschool age in the spiritual and moral education, in the development of key spiritual values in man. When organizing educational process accounting regularities and features of development of children allows parents and teachers to build it most effectively, to use appropriate for each age stage technologies, forms, methods of pedagogical work.

**Keywords:** moral and spiritual education, preschool age, public relations, psychology and child development, the process of education.

*Федоров Иван Алексеевич*

*Священник, Аспирант,*

*Московская Православная Духовная*

*Академия, Троице-Сергиева Лавра,*

*г. Сергиев Посад*

#### Аннотация

Дошкольный возраст – один из самых важных периодов в процессе развития и становления личности. В этом возрасте формируются все характерные человеку психофизиологические процессы. Для полноценного развития всех качеств личности в этот период требуется своевременное и правильно осуществленное воспитание. В современном обществе часто принижена роль воспитания, наблюдается погоня за как можно более ранним получением ребенком различных знаний и навыков (чтение, письмо, счет, спортивные и художественные достижения). Однако за этим теряется то богатство духовно-нравственного развития, которое закладывает в человеке основу всей его дальнейшей жизни. Очень важно знать возрастные особенности не только физиологии, но и психики и духовной жизни ребенка. Особенной значим период дошкольного возраста в духовно-нравственном воспитании, в формировании основных духовных ценностей в человеке. При организации воспитательно-образовательного процесса учет закономерностей и особенностей развития детей позволяет родителям и педагогам выстроить его наиболее эффективно, использовать приемлемые для каждого возрастного этапа технологии, формы, методы педагогической работы.

#### Ключевые слова:

Духовно-нравственное воспитание, дошкольный возраст, общественные отношения, психика и развитие ребенка, процесс воспитания.

О дошкольном возрасте писали многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Каждый возрастной этап развития личности, как отмечает педагог И. Б. Лебедева [16], характеризуется ее особым положением в системе общественных отношений. На протяжении всего дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции, формируются сложные виды деятельности (навыки общения со сверстниками и взрослыми, игровой и творческой деятельности и т.п.), но и происходит формирование основы познавательных способностей. Для каждого возраста существует своя специфическая "социальная ситуация развития", определенное отношение условий социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности.

Период дошкольного детства – период первоначального складывания личности, период развития личностных

механизмов поведения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Нарушение хотя бы одного из звеньев или механизмов психологической структуры развития дошкольника может решающим образом сказаться на всем дальнейшем процессе развития ребенка. Особенно важно в воспитательном-образовательном процессе учитывать индивидуальные особенности каждого дошкольника. Так, Г.Н. Волков отмечал, что возрастные возможности при глобальном рассмотрении не зависят от индивидуальных особенностей, ибо непременно есть общие, обязательные границы. Но есть коррективы индивидуального плана, подчеркивающие колоссальные возможности возраста[3].

Психическое развитие детей дошкольного возраста происходит неравномерно. В нем наблюдаются периоды относительно медленных, постепенных изменений, когда ребенок на протяжении длительного времени сохраняет

одни и те же основные черты психологического облика, и периоды скачкообразных изменений, часто делающих ребенка буквально неузнаваемым для окружающих (так называемые кризисы развития). В период от рождения до поступления в школу ребенок проходит три кризисных этапа: в год, в три и в семь лет (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и мн. др.). Соответственно выделяются этапы: младенчество (от рождения до года), раннее или дошкольное детство (от года до трех лет) и дошкольное детство, разделенное на два этапа: младший и старший дошкольный возраст, об определенных границах которого ведется немало споров.

Существуют разные мнения исследователей детской психологии по вопросам классификации периодов онтогенеза, т.к. все попытки их классификации не получили достаточного подтверждения в конкретных результатах изучения психического развития детей[24]. По мнению Д.И. Фельдштейна, в одних случаях границы возрастных периодов выделялись, исходя из системы учебно-воспитательных учреждений, в других – в соответствии с "кризисными" периодами в развитии ребенка, в третьих – согласно анатомическим и физиологическим особенностям, характеризующим это развитие[24].

Рассматривая особенности духовно-нравственного воспитания, мы особое внимание уделили детям среднего и старшего дошкольного возраста. Такой выбор не случаен, так как к 4 – 5 годам ребенок проделал огромный путь в своем психическом развитии, он уже свободно передвигается в пространстве, достаточно хорошо говорит, понимает речь окружающих, сознательно руководствуется или не руководствуется указаниями взрослых, проявляет самостоятельность и инициативу. Но, в то же время, ребенок остается во власти внешних впечатлений, что проявляется в его поведении (оно зависит от того, что он воспринимает непосредственно здесь и сейчас). Его легко привлечь к чему-либо, но столь же легко и отвлечь. В среднем дошкольном возрасте начинает развиваться личностная сфера с формированием мотивов и потребностей, общая и дифференцированная самооценка. В этот период складывается соподчинение, или иерархия мотивов. В отличие от младшего дошкольного возраста, к четырем – пяти годам соподчинение мотивов меняется от более отдаленного мотива к определяемому собственным решением и замыслом ребенка.

Исследуя мотивацию действий детей дошкольного возраста, Е.О. Смирнова говорит о том, что, выполняя скучное задание, ребенок ни в коем случае не забывает об обещанной игрушке, а действует именно ради нее. Этот факт свидетельствует о том, что возможность подчинения своего действия более отдаленному мотиву предполагает наличие и удержание идеальной, мыслимой мотивации ребенка. Позднее, к старшему дошкольному возрасту представление о желанном предмете становится

более важным и значимым, чем сиюминутное действие, которое начинает осуществляться не само по себе, а ради достижения желаемого результата. Соответственно, и удержание цели в ее отношении к мотиву распространяется и на предметы, воспринимаемые ребенком непосредственно[22].

Для ребенка дошкольного возраста центральной психической функцией, определяющей остальные процессы развития, является память. Мыслить для дошкольника – значит, вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт или видоизменять его. Одним из важных условий овладения способами логического запоминания является определенный уровень развития мыслительных операций[26]. Это новообразование ведет к тому, что его мышление перестает быть наглядно-действенным, оно освобождается от воспринимаемой ситуации, что позволяет устанавливать связи между общими представлениями, которые невозможны в непосредственном чувственном опыте. У ребенка появляется стремление упорядочить для себя окружающую реальность, таким образом, формируется первичное целостное детское мировоззрение.

Одним из важнейших психических новообразований дошкольного возраста является воображение – способность к перекомбинированию образов, которое с взрослением ребенка приобретает новые оттенки. Воображение – это первичная, изначальная форма детского сознания. Развитие творческих способностей ребенка подразумевает развитие воображения и гибкого, нестандартного мышления[26]. Творчество во многом определяется умением выражать свои чувства, представления о мире различными способами, для чего ребенку необходимо научиться видеть в каждом предмете его разные стороны. Детский эгоцентризм есть переходная ступень от воображения к реалистическому мышлению. Таким образом, воображение направлено на собственное удовольствие, а не на реальную действительность.

Исследуя воображение детей дошкольного возраста, Л.С. Выготский говорил о том, что воображение является основой всякой творческой деятельности[5]. Воображение проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество. Мощный шаг в развитии воображения совершается в связи с усвоением речи. Задержки в речевом развитии всегда ведут к недоразвитию воображения ребенка. Следовательно, главным средством развития воображения, как и мышления, является речь. Начинаясь и формируясь в игре, воображение дошкольников переходит и в другие виды их деятельности.

Умственное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста осуществляется через игру, учебу, трудовую и творческую деятельность, через общение. Чем разнообразнее деятельность ребенка, тем многостороннее для него пути познания окружающего и раз-

вития познавательных способностей[8]. Во всех видах деятельности дошкольники, общаясь друг с другом и взрослыми, приобретают основные знания и умения, осваивают определенные отношения, овладевают языком.

В дошкольном возрасте в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К семи годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения. Начинает развиваться звуковая сторона речи. В среднем дошкольном возрасте начинается осознание особенностей своего произношения, но еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. В старшем дошкольном возрасте ребенок слышит и говорит правильно, завершается процесс фонематического развития.

А.Р. Лурия изучал роль речи в регуляции поведения: посредством слов создается "умственный" путь, по которому идет ребенок[19]. На основе речи может быть заранее построен образ действия, а затем он может быть реализован. В дошкольном возрасте происходит усвоение эталонов фонем родного языка. По мнению А.Р. Лурия, эталоны достижения человеческой культуры это "сетка", через которую мы смотрим на мир. Благодаря усвоению эталонов, процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки восприятия к его объективной характеристике, а усвоение общественно выработанных эталонов меняет характер детского мышления. К концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации, что подведет ребенка к объективности, элементарному научному восприятию действительности.

К 5 – 6 годам интенсивно растет словарный состав речи. Велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других – меньше. Это зависит от того, как и сколько с ними общаются взрослые. В. Штерн приводит статистические данные: в 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года – 1000 – 1100, в 6 лет – 2500 3000 слов[27]. В этом же возрасте развивается грамматический строй речи. Дети усваивают тонкие закономерности морфологического порядка (строения слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок творчески осваивает языковую действительность. Слова, создаваемые самим ребенком по закону грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда особо удачны и оригинальны. Эту особенность часто называют словотворчеством.

Усваивая грамматические формы языка и приобретая объемный словарный запас, ребенок дошкольного возраста овладевает навыками контекстной речи. Он может пересказать прочитанную сказку или рассказ, составить рассказ по картинке, передать свои впечатления об

увиденном и т.п. К семи годам ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослым. В общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указание, согласование игровых действий, оценку и т.п.

В условиях повседневного поведения и общения со сверстниками и с взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка–дошкольника формируется некое обобщенное, не до конца осознанное усвоение социальных норм и правил. Эти представления еще непосредственно связаны с его положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями, которые позднее сформируются в зрелые нравственные чувства и убеждения. В целом для старшего дошкольного возраста характерна спокойная эмоциональность. Этот новый относительно стабильный, уравновешенный эмоциональный фон определяет динамика образных представлений ребенка (в отличие от аффективных процессов восприятия в раннем детстве). Хотя из этого совсем не следует, что эмоциональная жизнь дошкольника становится менее насыщенной и интенсивной.

Отечественными педагогами Ф.С. Левин–Щириной[17], В.Г. Нечаевой[4], В.А. Горбачевой[6] и психологами В.С. Мухиной[21], Е.В. Субботским[23], С.Г. Яковсоном[28] было доказано, что дети дошкольного возраста способны осознано усваивать не только правила, но и нормы поведения и взаимоотношений в обществе. Ими было отмечено, что в среднем, а тем более, в старшем дошкольном возрасте дети, усвоив какое-то правило, способны его отстаивать и требовать его соблюдения от сверстников (хотя сами иногда его нарушают). В старшем дошкольном возрасте у детей уже формируется более гибкое отношение к выполнению правил, стремление понять их. Они уже начинают понимать неоднозначность применения одного и того же правила в разных ситуациях, видеть их противоречивость.

Таким образом, ребенок дошкольного возраста включается в новые системы отношений и виды деятельности. Следовательно, появляются и новые мотивы, связанные с формирующейся самооценкой – мотивы достижения успеха. Мотивы достижения успеха, соперничества – это мотивы, связанные с осваивающимися моральными нормами, и некоторые другие. В этот период очень важен интерес к содержанию деятельности и мотивации достижения результата. Во второй половине дошкольного детства начинают соблюдаться элементарные этические нормы в отношении со сверстниками и с взрослыми. Главным достижением дошкольного возраста будет являться соподчинение мотивов, тогда как построение самой мотивационной сферы будет завершаться уже в младшем школьном возрасте.

К старшему дошкольному возрасту самооценка ребенка значительно возрастает, что дает возможность

ему осваивать новые виды деятельности (например: включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе). В то же время адекватный образ "Я" формируется у ребенка при гармоничном сочетании собственных умений, навыков и общения со сверстниками и взрослыми.

В формировании детского самосознания серьезную роль играет семья. Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно внимания, не считая уровень их развития выше, чем у большинства сверстников, прогнозируя тем самым хорошую успеваемость в школе. Этим детей поощряют, но не подарками; наказывают отказом от общения. Детей с завышенными представлениями о себе в семьях считают развитыми более, чем их сверстники; часто поощряют их подарками, хваля перед другими детьми и взрослыми. В таких семьях родители уверены, что именно их дети в школе будут самыми успевающими учениками. Дети же с заниженными представлениями о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто наказывают (иногда при посторонних); не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в жизни. Таким образом, отметим, что ребенок дошкольного возраста видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Характерной особенностью дошкольного возраста является закладывание основ коллективных отношений, характеризующиеся дружбой. Проблема дружбы между дошкольниками исследовалась в дошкольной педагогике как составляющая коллективных взаимоотношений педагогами и психологами А.И. Аржановой[1], А.В. Булатовой[2], В.П. Залогой[9], Т.А. Марковой[20] и др. Ими доказано, что дети пятого года жизни уже не только имеют друзей, но и могут мотивировать свой выбор (например: мы дружим, потому что живем в одном доме). Подобные объяснения еще носят поверхностный характер, т.к. ребенок отмечает только какие-то внешние проявления или практически незначимые факты. К старшему дошкольному возрасту происходит перестройка дружеских взаимоотношений. Дети начинают придавать большое значение нравственным качествам сверстников, оценивать их по поступкам, проявляя постоянство в дружбе. Для становления коллективных взаимоотношений между детьми появление у дошкольников феномена дружбы имеет большое значение в ускорении процесса осознания социальных взаимоотношений.

Большое значение для понимания особенностей дошкольного детства в вопросе духовно-нравственного воспитания имеют труды православного педагога – протоиерея В.В. Зеньковского. Он сумел соединить в себе пастырскую деятельность с глубоким философским, бо-

гословским и педагогическим творчеством. Он один из немногих современников смог предложить целостную религиозно-педагогическую систему, стоящую на стыке гуманитарных наук его времени – философии, психологии, педагогики, литературы, культурологии и богословия. В начале XX века он занимает должность директора Фребелевского женского педагогического института в Киеве. Вплоть до вынужденной эмиграции В.В. Зеньковский занимается активной общественно-педагогической деятельностью в России. После эмиграции второй родиной для него становится Франция, где он стоит у истоков Православного богословского института им. Сергия Радонежского в который входил и религиозно-педагогический кабинет. Там он работает с такими выдающимися учеными, как Н.А. Бердяев, прот. С.Н. Булгаков, Б.П. Бышеславцев, С.Л. Франк и др. Зеньковский был организатором работы русских школ за границей, многих педагогических съездов, публиковал большое количество статей и трудов по теме православного воспитания. В.В. Зеньковский стоит у истоков новых направлений в педагогике и психологии, которые сегодня интенсивно разрабатываются как за рубежом, так и в России, – религиозной педагогики, социальной педагогики, педагогической психологии, психологии детства. Первым из педагогов о. Василий дал очерк русской истории педагогики XX века, соединив и связав в нем Россию, русское зарубежье и советский период. Его перу так же принадлежит первый обзор истории православной педагогики XX века.

Целью педагогики, по мнению Зеньковского, является раскрытие образа Божьего в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. Все педагогические вопросы, затрагиваемые В.В. Зеньковским, объединены понятием Личности[18], центральным понятием, как христианской антропологии, так и православной педагогики в целом. Осмысление понятия личности, ее раскрытия, предпосылках возникновения ее сознания, связей личности и общества, личности и религии, есть та сторона учения о человеке, которая служит основанием для общей теории педагогики. Принцип личностной ориентации становится основным для педагога, обуславливая как направленность педагогического процесса, так и организацию его в разные периоды детства.

В психолого-педагогических воззрениях В.В. Зеньковского одной из самых важных является проблема свободы, права человека на свободу. По его мнению, "система воспитания к свободе есть система приобщения к истине"[12].

Как отметил Е.Г. Осовский в своей вступительной статье к сборнику педагогических сочинений В.В. Зеньковского[13], наиболее важной составляющей в психологической концепции В.В. Зеньковского стала идея "иерархической конституции" человеческой личности, иерархического строя души. В.В. Зеньковский отрицал возможность "гармонического" развития личности, поскольку он



считал, что психические процессы формируются и протекают неравномерно. Ученый полагал, что нельзя ставить рядом по их значению в ряду психических явлений ум, чувства и волю. Все психические процессы – память, внимание, мышление – зависят от эмоциональной энергии. Именно она играет ведущую роль в творческой силе и ритме всей жизни человека. "Наша душа, таким образом, построена иерархически; центр ее – эмоциональная сфера, а сферы ума и воли, не сводимые к эмоциональной сфере, в то же время зависят от нее"[11].

В последующем иерархическое строение личности было положено В.В. Зеньковским в основу периодизации детства: тело – душа – дух, с доминантой одной из страт на каждом этапе и требованием учета специфики ступени духовного развития при выборе задач и средств воспитания. Он выделил периоды детского развития: от рождения до 6 лет; от 7 до 12 лет; от 13 до 15 лет; от 16 до 18 лет.

Еще одна из проблем, волновавших В.В. Зеньковско-го как педагога и психолога, – это человек и общество, растущая личность и социум. Он был убежден, что "человек никогда не может быть понят вне его социальных связей, вне социальной среды, но педагогическое воздействие не может быть удачным, если оно трактует ребенка как замкнутую индивидуальность"[14]. Социум при этом является одной из основных форм воздействия на личность, а личность ребенка может нормально развиваться, лишь находясь в обществе. Задача воспитателя заключается в том, чтобы так организовать педагогический процесс, при котором эти условия не подавляли бы, а помогали личности, позволили ей проявлять себя не в "грубом" самоутверждении, а в сотрудничестве с другими людьми.

В развитии солидарности, не подавляющей личность, а связывающей ее с другими, в тесном сотрудничестве с социальной средой заключается лучшее средство формирования нормальных условий созревания детской души. Протоиерей В.В. Зеньковский вводит актуальное в современных условиях понятие "педагогическое взаимодействие", рассматривая его как частный вид межличностного взаимодействия, определяющего всю социальную жизнь человека. При этом ученый большое внимание уделяет проблеме "самости", преодоления давления социальной среды, и приходит к выводу, что личность может уйти из-под влияния социальной среды, когда имеет идеал, стоящий выше личности и общества. Также он придавал огромное значение количеству "социальных кругов" и социальных связей, в которые вступает личность. Он полагал, что только живой социальный опыт, его богатство и многообразие делают людей способными к ориентации в социуме и адекватному пониманию других людей.

В.В. Зеньковский в своих работах дает глубокий анализ воздействия различных факторов социальной среды

на развивающуюся личность ребенка. Ведущим фактором социализации личности он считал семью. Дошкольные учреждения, школа и формы "внепедагогического социального общения" (самоуправление, трудовая организация школы, библиотеки, праздники, музеи, экскурсии, школьные журналы, детские клубы, летние площадки и трудовые колонии) также являются важными факторами социализации ребенка. В социальном воспитании, готовящем ребенка к жизни в обществе, В.В. Зеньковский видел мощный фактор развития гуманных отношений, гражданской самодеятельности, солидарности, социальной и политической активности, собранности, толерантности.

В.В. Зеньковским и его единомышленниками разработана целостная религиозно-педагогическая концепция воспитания, основанная на христианской антропологии и идеях православия. Он полагал, что православная педагогика строится на ненасилии и христианском понимании свободы и этим отличается от других педагогических парадигм и систем образования, опирающихся на ту или иную идеологию.

Говоря о дошкольном возрасте, прот. Василий отмечал важность и особенную благодатность этого возраста для духовно-нравственного воспитания. По его мнению "раннее детство (от года до 5,5–7 лет – прим. авт.) дает парадоксальную картину сочетания духовного богатства и медленно возрастающей силы эмпирической психики". Ребенок в этом возрасте обладает "наивной целостностью детской души", "удивительным мистицизмом, духовной чуткостью к горнему миру". "В раннем детстве дитя уже свободно, но еще не ответственно – это как бы прообраз святости"[10]. Святитель Григорий Богослов отмечает важность воспитания добродетелей в этом возрасте. В особенности воспитание собственным примером. Так он пишет о воспитании будущего святителя Василия Великого: "Первый возраст Васильев, под руководством великого отца, повит был пеленами и образован в лучшее и чистейше создание. Итак благотельно было для Василия, что он дома имел образец добродетели, на который взирая, скоро стал совершенным. Он с ревностью молодого коня стремился за отцом и не отставал в высоких порывах добродетели, но как бы в рисунке (если угодно другое сравнение) проявлял будущую красоту добродетели, и до наступления времени строгой жизни предначертывал, что нужно для себя жизни"[7].

В.В. Зеньковский отмечал связь развития психики ребенка в дошкольном возрасте с его развитием духовным, хотя и не сводил одно к другому. "Нельзя прийти к духовному росту через развитие психических сил – интеллекта, воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредуется этим развитием душевной периферии"[10]. Он так же отмечал, что в этом возрасте особенно развито религиозное познание мира. "Смысловая основа мира,

источник светоносных излучений есть Существо, Верховное и Благое – это не требует доказательства для ребенка: необходимо лишь оформить то, что заключено в означенной интуиции. Религиозные категории, столь глубокие и иерархически столь богатые и насыщенные, не требуют для детского сознания никаких усилий при их оформлении"[10]. При этом в духовно–нравственном воспитании, кроме личного примера, важно как мы преподносим ребенку знания о Боге, о душе, как знакомим его в духовной жизни. "Естественность и искренность дети чувствуют гораздо сильнее, чем кто бы то ни было, – пишет архимандрит Киприан (Керн). – Фальшивый тон поэтому создаст только неправильный подход к душе ребенка. Священник в особенности должен воздействовать на ребенка непосредственно, без излишних рассуждений и отвлеченностей"[15].

Развивающиеся в ребенке силы, его волевые, нравственные, эмоциональные качества участвуют в развитии духовном. Святитель Феофан Затворник пишет: "Когда будет возрастать и усиливаться в них тяготение к

Богу и увлекать вслед за собою силы, в то же самое время и живущий в них грех не дремлет, а усиливается завладеть теми же силами. Неизбежное следствие этого – брань внутренняя. Так как дети не способны ее вести сами, то место их разумно заменяют родители. Но как она должна быть ведена все же силами детей, то родители строго должны блюсти начатки их пробуждения" [25]. Таким образом, необходимо учитывать возрастные особенности ребенка при его духовно–нравственном воспитании.

Подводя некоторые итоги психолого–педагогических и духовных особенностей развития детей дошкольного возраста, можно отметить крайнюю важность этого периода взросления. Усвоение норм поведения, духовных основ личности – вот, пожалуй, главная задача этого возраста. В первую очередь семья и дошкольные учреждения должны закладывать основу духовно–нравственного воспитания, на которой в дальнейшем будут строиться взаимоотношения личности с окружающим миром.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аржанова А.И. Психологические основы товарищества и дружбы детей дошкольного возраста: Дис. канд. психол. наук. М., 1951.
2. Булатова А.В. Дружеские взаимоотношения детей в коллективе // Нравственное воспитание дошкольников. М., 1970, С. 104–120.
3. Волков Г.Н. Педагогика любви: Избранные этнопедагогические сочинения: В 2–х тт. М. Магистр–Пресс, 2002. С. 29.
4. Воспитание дошкольников в труде / Под ред. В.Г. Нечаевой. М., 2010.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб. Союз, 1999. С. 58.
6. Горбачева В.А. Формирование поведения детей в детском саду. М., АПН РСФСР, 1957.
7. Григорий Богослов, свт. Творения. Т. 1. СПб., 1912. С. 609, 610.
8. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Ядзшко, Ф.А. Сохина. М. Просвещение, 1978. С. 196.
9. Залогина В.П. Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре // Творческие игры в детском саду. М., 1951. С. 24–55.
10. Зеньковский В. В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин. Фонд "Христианская жизнь". 2002. С. 176 – 181.
11. Зеньковский В.В., прот. Курс общей психологии. Прага, 1925. С. 8.
12. Зеньковский В.В., прот. Педагогика. Париж, Свято–Сергиевский православный институт в Париже, 1996. С. 42.
13. Зеньковский В.В., прот. Педагогические сочинения / Общ. науч. ред. и вступ. ст. Е. Г. Осовского. Саранск, Красный Октябрь, 2003. С. 10 – 30.
14. Зеньковский В.В., прот. Социальное воспитание, его задачи и пути. М. Московская просветительская комиссия, 1918. С. 20.
15. Киприан (Керн), архим. Православное пастырское служение. Клин, Фонд "Христианская жизнь", 2002. С. 196.
16. Лебедева И.Б. Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами народной культуры в учреждении дошкольного образования детей: Дис. канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006.
17. Левин–Цирина Ф.С. Некоторые методы и приемы воспитания поведения дошкольника // Дошкольное воспитание. 2008. №4. С. 15 – 23.
18. Лихачев А. Вопросы православной педагогики в трудах протоиерея Василия Зеньковского: Дис. канд. богословия. Сергиев Посад, 1995. С. 45.
19. Лурья А.Р. Психологическое наследие: Сборник. СПб., Смысл, 2003
20. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. М., Просвещение, 1991.
21. Мухина В.С. Детская психология. М. Просвещение, 1985.
22. Смирнова Е.О. Детская психология. М. Владос, 2008.
23. Субботский Е.В. Генезис личности. Теория и эксперимент. СПб., Смысл, 2010.
24. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: Структурно–содержательные характеристики процесса развития личности. М., Флинта, 2004. С. 96–97.
25. Феофан Затворник, свт. Путь ко спасению. М., Отчий дом, 2009. С. 48, 49.
26. Фомина А.Б. Учреждение дополнительного образования детей: Инновационная социально–педагогическая модель. М. 1996. С. 7, 8.
27. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Петроград. 1915.
28. Якобсон С.Г., Соловьева Е.В. Дошкольник. Психология и педагогика возраста. М., Дрофа, 2006.

# ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ УГЛУБЛЕННОМУ ЧТЕНИЮ

## THE PRINCIPLES OF SELECTION OF THE TEXT MATERIAL TO TEACH CHINESE STUDENTS-PHILOLOGISTS IN-DEPTH READING

*Ji Ming*

### Annotation

The selection of educational materials for learning to read is always in the spotlight of the Chinese students, which study Russian language. This article considers the principles of selection of text material for teaching Chinese students-philologists in-depth reading.

**Keywords:** principle, selection of text material, the training of reading, in-depth reading.

*Цзи Мин*

Аспирант,

Московский педагогический  
государственный университет

### Аннотация

Вопрос об отборе учебных материалов для обучения чтению всегда находится в центре внимания китайских русистов. В настоящей статье рассматриваются принципы отбора текстового материала для обучения китайских студентов-филологов углубленному чтению.

### Ключевые слова:

Принцип, отбор текстового материала, обучение чтению, углубленное чтение.

Цель обучения русскому языку как иностранному заключается не только в передаче студентам языковых знаний, но и в воспитании способности получать и анализировать полученную информацию. Основным источником получения учебной информации является чтение, которое при условии целенаправленной работы может значительно расширить словарный запас иностранных учащихся, обогатить их интеллектуально. Вопрос отбора текстового материала весьма актуален для обучения иностранных учащихся, в том числе и китайских студентов-филологов, т. к. текст – это центральное звено в процессе обучения РКИ.

Мы сформулировали несколько принципов отбора учебных текстов. Укажем среди них приоритетные принципы, наиболее значимые для обучения современных китайских студентов-русистов.

### 1. Увлекательность и познавательная ценность текстов для чтения

Принцип увлекательности и познавательной ценности определяет отбор текстов, которые могут вызвать у студентов повышенный интерес к содержанию обучения. Увлекательность и познавательная ценность текста является важным фактором, влияющим на прочность усвоения материала в процессе обучения чтению, т. к. счита-

ется, что интерес студентов к иностранному языку и культуре его носителей служит необходимой предпосылкой для успешного обучения. С опорой на концепции российских и китайских психологов мы утверждаем, что интерес вызывает мозговую активность, таким образом он способствует успешному развитию мышления и расширению объема долговременной памяти, в результате чего достигаются высокие результаты в обучении языку. Об этом говорил и Конфуций, древний мыслитель и философ Китая:

«知之者不如好知者，好知者不如乐知者

[Знающие что-либо уступают тем, кто любит что-либо; любящие что-либо уступают тем, кто наслаждается чем-либо.] " [6, С. 44]

(примечание: перевод на русский язык -Л.С. Переломов).

Увлекательность и познавательная ценность текста проявляются:

- ◆ в живом, ярком и образном языке изложения;
- ◆ в оригинальном содержании;
- ◆ в захватывающем сюжете;
- ◆ в глубоком смысле.

Кроме того, увлекательность текста будет связана с учетом возрастных и индивидуальных особенностей уча-

щихся: у людей разного возраста могут быть различными их интересы.

## 2. Доступность

Принцип доступности учебных текстов обуславливает отбор текста из научно-популярных изданий с учетом профиля обучения студентов (филологический, нефилологический). "Тексты должны характеризоваться доступностью содержательной стороны, которая исходит от посильности лексического состава, ориентированной на учет иностранной аудитории и возрастные особенности иностранных учащихся" [2, С. 153], –такого мнения поддерживает американский специалист по проблемам прикладной лингвистики Стивен Крашен. Он полагает, что учащиеся могут усвоить иностранный язык только при приобретении достаточного объема понимаемого входного языкового материала.

Уточним, что под термином "понимаемый входной материал" имеется в виду прослушанный или прочитанный учащимися языковой материал, который должен немалого превышать по уровню трудности и новизны их текущий языковой уровень. Если сложность входного материала будет ниже текущего уровня знаний учащихся, т. е. языковой материал слишком простой, это отрицательно повлияет на повышение уровня владения языком.

В то же время слишком сложный текст приведёт обучаемых к снижению интереса к изучаемому материалу. По указанной причине преподаватель должен отбирать подходящие учебные тексты для китайских студентов, учитывая их текущий уровень русского языка, а также профиль обучения (филологический или нефилологический).

## 3. Последовательность

Принцип последовательности определяет отбор таких текстов, которые располагаются от простых по содержанию и грамматическому материалу к более сложным. Усложнение материала, на наш взгляд, должно идти постепенно, плавно.

Сложность учебного материала определяется факторами языковыми и внеязыковыми. Под языковыми факторами нами понимается количество и плотность в тексте незнакомых слов, длина предложений в тексте и т. д., а когда говорим о внеязыковых факторах, мы имеем в виду последовательность в развитии сюжета, уровень нарастающей трудности содержания текста и степень знакомства учащихся с данным материалом.

**Трудность** – это совокупность субъективных факторов, выражающих особенности деятельности обучающегося. Сложность учебного материала и его трудность не всегда связаны между собой прямо пропорционально: для способного ученика сложный материал может быть легким, а для слабого ученика несложный материал – трудным[5]. Таким образом, понятие трудности субъективно.

Среди китайских преподавателей русского языка мы выявили ошибочное мнение о том, что учащиеся естественным образом поймут лёгкий текст, если они поняли содержание текста более сложного. Текст, содержащий большое количество новых слов и сложные грамматические конструкции, обычно вызывает у китайских учащихся наибольшее затруднение, в результате чего они теряют интерес к русскому языку и уверенность в себе. Об этом справедливо пишет исследователь Лю Цянь[3]. Действительно, недооценка принципа последовательности создает проблемы в обучении русскому языку. Рекомендуем соблюдать указанной принцип, чтобы учебный процесс соответствовал современным требованиям, строился с учетом закономерностей обучения иностранному языку и психологических особенностей человека.

## 4. Полезность

Особую роль играет в организации обучения РКИ на текстовом материале принцип полезности.

*Полезность текстового материала мы оцениваем по двум критериям:*

1. В текстах должна содержаться новая ожидаемая информация, которая значима для обучаемых. Например, текст исторического содержания поможет учащимся филологического профиля как в закреплении текущих языковых знаний, так и в получении новых, в формировании у студентов культурологической компетенции, поскольку язык, история и культура образуют триединство.

2. В отбираемых текстах должно содержаться достаточное количество актуальной лексики и специальные знания для будущей работы, проследившись связь с будущей профессией.

В процессе обучения РКИ в соответствии с принципом полезности, на начальном этапе обучения при отборе текста надо учесть языковые факторы, специфику лексики, грамматики и т. д, которые помогут китайским учащимся заложить прочный фундамент для изучения русского языка. На продвинутом этапе обучения особое внимание должно уделяться чтению текстов, отражаю-

щих внеязыковые факторы, острые проблемы политики, общества, истории и современности.

Углубленное чтение может повысить уровень владения русским языком у китайских студентов-филологов при условии, если отобранный материал

соответствует указанным критериям: увлекательность и познавательная ценность, доступность, последовательность, полезность. Китайские студенты, овладевшие определенными стратегиями чтения, достигнут высоких результатов в овладении русским языком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). –М.: Издательство ИКАР, 2009. –448 с.
2. Бельдиян А. Е. О принципах отбора текстового материала при обучении русскому языку как иностранному// Наука, новые технологии и инновации. –2009. №1-2. – С.153–157.
3. Лю Цянь. Обучение китайских студентов-филологов устной речи с использованием материалов исторического содержания: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва, 2015. – 29 с.
4. Низкошапкина. О. В. Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва, 2016. – 26 с.
5. Работа учащихся с учебными и научными текстами. [http://studopedia.ru /4\\_15417\\_rabota-uchashchih-s-uchebnimi-i-nauchnimi-tekstami-trnytv.html](http://studopedia.ru /4_15417_rabota-uchashchih-s-uchebnimi-i-nauchnimi-tekstami-trnytv.html)(дата обращения: 10.01.2017)
6. 王国轩,张燕婴译注. 论语·大学·中庸. -北京:中华书局, 2010. -349 с.

© Цзи Мин, ( ssah64@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИНФОРМАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

## CURRENT ISSUES OF INFORMATION SUPPORT OF ADULT EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIALIZATION

*I. Chekin*

### Annotation

The article discusses the questions of information support of adult education as a factor of socialization. The author dwells on the aspects of socialization of adults, the principles of selection the informational assistance. He stresses that the basis of the informational assistance of adult education relies on a system of communicative conventions. The author argues that the educational activity of adults depends on many factors. The difference between them helps to overcome problems of informational support of education.

**Keywords:** socialization, informational support, the factor of socialization, logical symbols, the deontic approach, communicative Convention.

*Чекин Илья Анатольевич*

*К.п.н Санкт-Петербургская  
Академия Следственного комитета  
РФ, г. Санкт-Петербург*

### Аннотация

В статье рассмотрены вопросы информационного сопровождения образования взрослых как фактора социализации личности. Автор останавливается на аспектах детерминированности социализации взрослого человека, принципах отбора информационного сопровождения. Он подчеркивает, что в основе информационного сопровождения образования взрослых должны лежать системы определенных коммуникативных конвенций. Автор утверждает, что учебная деятельность взрослых людей детерминирована многими факторами. Расхождение между ними помогает преодолеть информационное сопровождение образования.

### Ключевые слова:

Социализация, информационное сопровождение, фактор социализации, логическая символика, деонтический подход, коммуникативные конвенции.

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема социализации личности, несмотря на свою широкую представленность в научной литературе [1, 2, 3, 4, 5] остается актуальной и по сей день. На личность человека, его жизненное пространство, внутреннее состояние оказывают влияние процессы, происходящие в любых сферах общественной жизни.

В современных условиях взрослому человеку жизненно важно занять свое место в обществе, найти свою точку жизнебытия в новом социальном пространстве, в поле социальных отношений. Заславская О.В. считает, что "... при правильной постановке дела образование становится для взрослого человека еще одной формой жизнедеятельности" [2, С.371]. Одна из особенностей социализации личности взрослого человека заключается в том, что этот процесс развивается в связи с возникающими в его жизни внутренними противоречиями. Рассматривая андрагогические условия образования взрослых, Гавриленко Е.Р. считает, что "учебная деятельность взрослых людей в значительной мере детерминирована профессиональными, социальными, бытовыми и временными факторами" [6, С.31]. Если же противоречия не

находят своего разрешения, происходит процесс задержки развития социализации, возникают кризисные явления и стрессы.

Одним из основных внутренних противоречий взрослого человека на разных этапах его жизнедеятельности является расхождение между возникающими у него новыми потребностями, стремлениями и достигнутыми уровнями овладения ситуацией, средствами и способами, необходимыми для их удовлетворения, оптимальной адаптацией к новым условиям жизнедеятельности. Информационное сопровождение образования взрослых направлено на преодоление расхождения между этими сферами жизни человека, на усвоение новых форм поведения, на овладение новыми способами действия и адаптации.

Итак, взрослый человек созидает свою социальность, свою личность в процессе образования не хаотически, а через определенное информационное сопровождение образования взрослых.

С.Л. Рубинштейн считал, что "личность – это не только то или иное состояние, но и процесс, в ходе которого вну-

тренние условия изменяются, а с их изменением изменяются и возможности воздействия на индивида путем изменения внешних условий". [4, С.507].

В публичной лекции "Кризис современной культуры", прочитанной в Киеве 29 марта 1917 года, видный русский историк литературы и общественной мысли М.О. Гершензон отмечал: "Как бы далеко мы не заглядывали назад в темную даль истории, мы не найдем человеческой общины, которая существовала бы без твердых правил личного и социального поведения... Для того, чтобы превернуть духовный хаос в гармонию, необходима не частичная дрессировка, но целостное воспитание..." [7, С.5].

Гершензон не употребляет ни понятие "социализация", ни термин "информационное сопровождение", но этот фрагмент, по нашему мнению, неким образом, определяет суть рассматриваемой проблемы. Наш соотечественник уже в начале прошлого столетия наметил знаковые "аспекты приобщения человека к культуре, с помощью которых индивид приобретает социальный опыт и способность участвовать в социальной жизни. Некоторые из этих факторов действуют в течение всей жизни, другие – на отдельных ее этапах. И среди них особое место, – подчеркивает С.Г. Вершловский, – занимает образование" [1, С.5].

Хотя на социализацию личности немалое влияние оказывают деятельность, общение, самопознание и самосознание, образование с его информационным сопровождением – важнейший источник знания, "единственная сила, способная преобразить хаотичную реальность в разумный, целесообразный и справедливый порядок" [7, С.235].

Отличие нынешнего информационного сопровождения образования взрослых в процессе социализации личности характеризуется тем, что оно детерминировано и зависит не только от "социального заказа сверху", а и от объективных требований быстро меняющейся жизни, от самих обучаемых. А потому информационное сопровождение образования взрослых как фактор социализации личности должно исходить из двух взаимосвязанных уровней общественной жизни.

*Первый уровень* – социально-институциональный.

*Второй из этих уровней* – индивидуально-личностный. Различие этих уровней состоит в том, что взрослые люди, вступающие в социальное взаимодействие, все же сохраняют свою неповторимую индивидуальность, обособляясь от других взрослых людей, в то время как социальный институт базируется на принципе общения, а не обособления.

И когда эти люди включаются в непрерывный образовательный процесс, информационное сопровождение

образования взрослых учитывает и их социальный настрой и их социальные устремления. М.Ш.Ноулз пишет, что "... систему положений о взрослых обучающихся... необходимо применять дифференцированно, в зависимости от ситуации" [8, С.7].

В связи с возникновением у взрослого человека перспективных, отдаленных целей, вступают в действие новые внутренние побуждения к активности, направленной на поиски такой образовательно-ролевой модели, которая бы предвосхищала его будущее. Из сопоставления ожидаемой образовательно-ролевой модели и настоящего возникают социальные действия взрослого человека на определенном этапе его жизнедеятельности, посредством которых совершается приближение того, что есть, к тому, что ожидается, что рождается, моделируется информационным сопровождением образования взрослых. В этом процессе открыто проявляется диалектика свободы и необходимости.

Постигнув образовательно-ролевую модель, индивидум, перерастая желаемый образ, стремится к новому положению, новым видам общественно значимой деятельности, находя, благодаря информационному сопровождению образования взрослых, новые способы, пути и методы своей социализации. "Положение современного человека в обществе... во многом зависит от уровня его профессиональной компетентности, что предусматривает повышение уровня профессиональной, функциональной и информационной грамотности". [9, С.27].

Информационное сопровождение образования взрослых направлено на разрешение противоречий и выработку более совершенных способов регуляции взаимодействия индивида с окружающей средой, характеризующихся динамической стереотипией, гибкостью стабильностью. Такими способами являются обобщенные знания, умение решать различные задачи, возникающие в жизни личности, системы обобщенных и обратимых операций, применяемых в различных ситуациях. Их выработка характеризует поступательное движение личности от низших к высшим уровням интеллектуального развития. Обобщения складываются и в развитии мотивационной сферы личности, обеспечивая устойчивую логику поведения в изменяющихся жизненных ситуациях.

Информационное сопровождение образования взрослых ставит перед личностью новые цели и задачи, которые осознаются и принимаются ею, становятся целями и задачами ее собственной деятельности. Расхождения возникают между ними и имеющимся у личности уровнем овладения средствами их достижения. Создавая оптимальные меры для этих расхождений, информационное сопровождение образования взрослых успешно формирует новые действия и необходимые для них мотивы, помогает взрослому человеку находить формы про-

явления своего стремления к самостоятельности, к самоутверждению, устранению адаптационного синдрома и приспособления к новым условиям жизнедеятельности, соответствующим образовательно-ролевой модели. У С.Г.Вершловского находим, что "... в условиях становления рыночной экономики, когда главным заказчиком и потребителем образовательных услуг становятся взрослые, приоритеты в области образования "расставляет" он сам. Следовательно, личностно-ориентированный подход становится основой разработки действенной политики в области образования". [10, С.58].

Большую роль играет информационное сопровождение образования взрослых в преодолении отчуждения личности взрослого человека, в нейтрализации ситуации, когда индивид не в состоянии удовлетворить свою естественную конструктивную потребность в самореализации. Особенно остро отчужденность переживается в процессе дестабилизации и кризиса социально-экономической жизни, которые порождают обездоленность и стрессы, неврозы и депрессию, чувство неопределенности и беззащитности, потерю жизнеспособности и смысла жизни.

Используя информационное сопровождение образования взрослых как средство нейтрализации отчужденности, необходимо учитывать два пути ухода от ситуации отчужденности, выделенные К. Лоренцем в его работе "Агрессия". "Один из этих путей – уход в себя, в болезнь, алкоголизм, суицид; другой путь – в психопатическую жестокость к другим людям или к самому себе. И тот, и другой путь – это уход от самореализации в новых социально-экономических условиях" [11, С.203]. Надо помнить, что характер, содержание и направленность информационного сопровождения образования взрослых как фактора социализации взрослого человека детерминированы вторичностью социализации личности.

*Первичная социализация* по П. Бергеру и Т. Лукману – "Социальное конструирование реальности" характеризуется понятием "интериализация". Это понятие означает перевод объективных структур социального мира в субъективное личностное состояние.

*Вторичная социализация* отличается от первичной рядом признаков.

Во-первых, первичная социализация преимущественно проходит в детском, юношеском и молодом возрастах, а вторичная – во взрослом. Первая представляет собой базу для второй. Во-вторых, существует разница в степени принятия индивидом норм, правил и ценностей, подлежащих усвоению в тот или иной период его развития. Все рассмотренные особенности вторичной социализации имеют непосредственное влияние на выбор содержания, форм и методов информационного сопровож-

дения образования взрослых. Профессиональная деятельность является одной из основных сфер вторичной социализации и относится к числу главных средств строительства жизненного пути индивида, определяет статусные характеристики его личности. В связи с этим, целесообразным представляется более тесное увязывание информационного сопровождения образования взрослых и оптимального трудоустройства, продвижения по службе.

Связать стремление к повышению собственного статуса, желание сделать успешную карьеру со знанием особенностей культуры различных этносов, населяющих страну, – вот механизм, который можно задействовать в данном конкретном случае при информационном сопровождении образования взрослых. Они "...анализируют значение компетентностей, способствующих или мешающих эффективности их работы" [12, С.1483].

В условиях становления и развития современного общества, формирования его социальной, культурной, экономической и других составляющих "весьма остро стоит проблема субъектности личности, как в общественном контексте, так и в воспитании и образовании" [6, С.30].

Развитие общества, постоянное обновление знаний, информации требуют регулярного повышения образовательного уровня специалистов различного ранга. Одной из объективных основ для исполнения данного требования является наличие такой закономерности социального развития индивида, как продолжительность процесса его социализации в течение всей жизни. В связи с этим информационное сопровождение образования взрослых представляет собой перспективное направление для вложений с целью прогрессивного развития общества.

С другой стороны, цель информационного сопровождения образования взрослых как фактора вторичной социализации – это адаптация и реабилитация взрослых людей к новым социально-экономическим условиям, формирование и развитие активного образа жизни во имя сохранения их здоровья.

Природой общества только предусмотрена возможность социализации, сам же процесс начинается с некоторого условного момента, когда осуществляется коренной переход из одной области бытия в другую, из возможности в реальность, из понимания и принятия образовательно-ролевой модели к реализации стратегии образовательно-ролевого резонанса. Но если есть точка отсчета, то имеются и некоторые этапы прохождения процесса. Некая точка разворачивается в нечто, модель в реальной жизнедеятельности взрослого человека в новых условиях.



Естественно, имеется и конечный результат, *прекращение* социализации, которая оканчивается нередко за-долго до естественной старости и физической смерти.

Информационное сопровождение образования взрослых, подчиненное задачам социализации личности, во многом зависит от функций, которые отводятся образованию взрослых при их социализации: будет ли оно нести достоверное сообщение или сообщать дезинформацию, лгать при помощи истины.

Процесс передачи информационного сопровождения образования взрослых с целью социализации личности мы продемонстрируем с помощью логической символики [12, С.5].

*Один из вариантов информационного сопровождения образования взрослых, нацеленного на социализацию взрослых можно представить следующим образом.*

1. X может информировать Y о том, что факт Ф имеет место (независимо от того, каково реальное состояние вещей. Этому информационному сопровождению будет соответствовать выражение X инф.У (Ф<sub>i</sub>).

2. X может информировать Y о том, что факт Ф<sub>i</sub> отсутствует (опять-таки независимо от реальных обстоятельств); это информационное сопровождение образования будет означать выражение X инф.У (¬Ф<sub>i</sub>).

3. X не сообщает Y ни о наличии, ни об отсутствии Ф<sub>i</sub>; такое информационное сопровождение образования обозначим так: X инф.У(Ф<sub>i</sub>) ∧ X] инф У(¬Ф<sub>i</sub>). Этот акт информационного сопровождения образования назовем ситуационным умолчанием.

Теперь, соотнося информационное сопровождение образования с состоянием действительного положения вещей, наличием явлений действительности, мы можем установить ИС X, сообщает ли он Y достоверную информацию или ИС таковым не является. Для этой цели мы прибегнем к следующим комбинациям:

$$\langle \dots \Phi_i \dots \rangle \wedge (\text{Хинф } \text{У}(\Phi_i)) \quad (1)$$

$$\langle \dots \neg \Phi_i \dots \rangle \wedge (\text{Хинф } \text{У}(\neg \Phi_i)) \quad (2)$$

$$\langle \dots \Phi_i \dots \rangle \wedge (\text{Хинф } \text{У}(\neg \Phi_i)) \quad (3)$$

$$\langle \dots \neg \Phi_i \dots \rangle \wedge (\text{Хинф } \text{У}(\Phi_i)) \quad (4)$$

$$\langle \dots \Phi_i \dots \rangle \wedge (\text{X}] \text{инф } \text{У}(\Phi_i) \wedge \text{X}] \text{инф } \text{У}(\neg \Phi_i)) \quad (5)$$

$$\langle \dots \neg \Phi_i \dots \rangle \wedge (\text{X}] \text{инф } \text{У}(\neg \Phi_i) \wedge \text{X}] \text{инф } \text{У}(\Phi_i)) \quad (6)$$

*Эти формулы следует понимать так:*

1. Некий факт имеет место и X информирует Y о нем, что он имеет место.

2. Некий факт отсутствует, и X информирует Y, что этот факт отсутствует.

3. Некий факт имеет место, но X информирует Y, что он отсутствует.

4. Некий факт отсутствует, но X информирует Y, что он имеет место.

5. Некий факт имеет место, но X не информирует Y о его наличии (отсутствии).

6. Некий факт отсутствует, но X не информирует Y о его отсутствии (наличии).

Как видно, формулы 1 и 2 отражают истинное информационное сопровождение образования; формулы 3 и 4 соответствуют ложному информационному сопровождению образования. Дезориентационное сопровождение образования часто напрямую зависит от социального заказа образования на определенный тип социализированной личности. Нередко оно определяется директивными информационными табу (например, был запрет на информацию о голоде в Поволжье и на Украине в период коллективизации и т.п.); в формулах 5 и 6 мы встречаемся с ситуациями умолчания, которые сами по себе кажутся нейтральными, но кажущееся "нулевое" информационное сопровождение образования взрослых накладывает свой отпечаток на социализацию личности, ибо само умолчание несет предметную социальную нагрузку, т.е. умолчание информативно.

Несмотря на определенное различие различных форм (1–6) информационного сопровождения образования взрослых, направленных на социализацию личности, они все зависят от информационной деонтики (deontus обязательно, позволено, запрещено), подчинены деонтическим установкам. И информационное поведение X окрашено деонтическими мотивами, побуждающими X реферировать если не всякие, то более или менее определенные факты. Поэтому в информационном сопровождении образования взрослых во множестве доступных описанию фактов (Ф<sub>1</sub> ... Ф<sub>n</sub>), необходимо выделить подмножество, составляющее некое поле облигативного (лат. obligatus образовательный) информационного сопровождения образования взрослых на разных этапах их жизнедеятельности (Ф<sub>1</sub><sup>об</sup>, ..., Ф<sub>m</sub><sup>об</sup>) ⊂ (Ф<sub>1</sub> ..., Ф<sub>n</sub>).

Информационное сопровождение образования взрослых, рассматриваемое с точки зрения социализации личности, регулируется в ходе образования взрослых на разных этапах их жизнедеятельности установкой типа ...Ф<sub>i</sub><sup>об</sup>... → Д(Хинф)У(Ф<sub>i</sub><sup>об</sup>), где знак Д придает следующему за ним ИС статус долженствования; если факт, входящий в поле облигативного ИС имеет место быть, то X должен сообщить об этом Y. Так, например, убеждая взрослых о необходимости образования как стадийного

целостного пожизненного процесса, X обязан информировать У о том, что "если временный перерыв в образовании естественен, то окончательное его прекращение равносильно ампутации мышления" [14, С. 25], поскольку этот факт входит в поле информационного сопровождения образования взрослых на разных этапах их жизнедеятельности.

Деонтический подход к информационному сопровождению образования взрослых на различных этапах их жизнедеятельности позволяет сделать шаг в сторону от распространенной точки зрения о стерильном информационном сопровождении образования взрослых. Это объясняется и обуславливается заранее заданными задачами социализации личности, социализации образования вообще, информационного сопровождения образования взрослых в частности.

Результативность информационного сопровождения образования взрослых будет тем эффективней в выполнении функции социализации личности, чем оно меньше будет уходить от болевых точек жизнедеятельности взрослых, общества в целом.

При рассмотрении вопроса об информационном сопровождении образования взрослых как фактора социализации взрослого человека, пожилых людей заслуживает, на наш взгляд, внимания проблема "социализации страхов" [13, С.125].

В этой связи необходимо еще раз подчеркнуть, что информационное сопровождение образования взрослых – это не только информационное сопровождение взрослого человека в процессе учебы, но и "образование" его всем информационным полем его жизнедеятельности. В условиях, когда наше общество еще не до конца сформировало отечественной "кардиограммы" духовности, когда не все социально-экономические программы ориентированы на взрослого человека, выбитого из колеи социально-экономического развития, значительное влияние на социализацию этого контингента людей оказывают стихийные жизненные обстоятельства.

Социализация страха детерминирована, с одной стороны, особенностями социально-экономических отношений: нестабильностью настоящего и непредсказуемостью будущего; неверием в позитивный исход начатых в стране реформ; опасностью потери работы; ощущением незащищенности законом; частыми задержками или невыплатой заработной платы и т.д., и т.п. С другой, обусловленностью социализации страха может быть вызвана межличностными отношениями: снижением уровня доверия к незнакомым людям, криминализацией нашего общества, равнодушием и безучастностью к просящим помощи, настороженностью к новым контактам и т.д., и т.п. Естественно, в большей степени страх, неуверенность

переживают пожилые люди, лица астенические, слабые, находящиеся в социально-нестабильном состоянии, лишённые надежной поддержки, испытывающие неудачи и неурядицы, оставшиеся в жизненном соревновании позади других, незащищенные, тревожно мнительные.

В таких ситуациях в основе информационного сопровождения образования взрослых должны лежать системы определенных коммуникативных конвенций, определяющих в большей или в меньшей мере статус информатора (нравственные, юридические, социальные обязательства), а также поле облигативного информационного сопровождения образования взрослых на разных этапах их жизнедеятельности. А поскольку жизнедеятельность взрослых связана, как и жизнь общества, с действием самых различных, явных и неявных конвенций, то они являются определенным регулятором информационного сопровождения образования взрослых на разных стадиях их жизнедеятельности, делают информационное сопровождение образования взрослых социально-информационным феноменом, влияющим на социализацию личности.

Возвращаясь к приведенному информационному сопровождению образования взрослых, подчеркнем, что отсутствие истинного сообщения в сущности становится равносильным передаче ложного информационного сопровождения образования взрослых, что определенным образом сказывается на социализации личности. Такое информационное сопровождение образования примет вид:  $X \uparrow \text{инф } У (Ф_1^{ОБ}) \rightarrow \langle \dots \rangle \uparrow Ф_1^{ОБ}$ .

Кроме перечисленных формул информационного сопровождения образования взрослых на разных этапах их жизнедеятельности, направленных на социализацию личности, в практике образования взрослых бытует информационное сопровождение с нечетким размытым языком, допускающим различное толкование информационного сопровождения.. В этом случае X получает возможность манипулировать благоприятными и неблагоприятными (с его точки зрения) фактами, выдвигая на первый план один и замалчивая другие. Таким образом, можно точно указать потери противника в бою, но не упомянуть о своих собственных, можно говорить о престижности той или иной профессии, о престижности учебного заведения, но ничего не сказать о трудоустройстве выпускников этого учебного заведения после его окончания. Такое информационное сопровождение образования взрослых получило название "полуправда", что делает это информационное сопровождение особенно коварным, равносильным обману. Такое информационное сопровождение получило название "Феномен БИ" (феномен благополучной информации).

*Принцип деонтического отбора информационного сопровождения образования взрослых универсален.*

В явном или неявном виде предписания, обязывающие, разрешающие, запрещающие давать информационное сопровождение образования взрослых на разных этапах их жизнедеятельности, постоянно регулируют информационное сопровождение во всех видах образования взрослых.

Включение взрослых людей в разные виды деятельности требует от информационного сопровождения образования взрослых и своеобразных методик обучения. "... преподаватель, работая со взрослыми, должен понимать специфические цели, стоящие перед разными категориями обучающихся" [14, С.149]. Здесь только отметим, что авторы современных учебников для взрослых пытаются решить такие задачи, как понимание новых идей и концепций.

*Например, учебники бизнес-дисциплин – есть плод глубоко продуманной методической работы команд профессионалов, создавших "говорящие" книги и тетради, в которых:*

- ◆ описание идей чередуется с заданиями на их осмысление в соответствии с собственной деятельностью взрослого человека, его профессией;
- ◆ концепции опробуются и оцениваются;
- ◆ один и тот же предмет "окружается" разными идеями;
- ◆ концепции поясняются на различных примерах;
- ◆ текст "обращается" к обучаемому персонально;
- ◆ пояснения возлагаются на авторов идеи, "размышляющих" на страницах хрестоматии;
- ◆ идеи и концепции подаются обучаемому через различные "каналы" восприятия: зрительный, слуховой, кинематический и т.д.

Другая техника занятий, например метод компьютерного опроса взрослых, не слишком полезна, даже если это сделано в виде хороших текстов. Ведь то же самое лучше сделать в "живом" общении. К тому же взрослый, работающий обучаемый, встречается с компьютером, как правило, только на занятиях, где в основном возможно лишь обучение, а не образование. Чаще всего преподаватели бизнес-дисциплин используют игровые методы организации процессов понимания. Пониманию идей в играх помогают роли "игроков" и послеигровые "разборы". Во многих бизнес-школах стали популярными тренинги – короткие объяснения идей с отработкой приемов на учебных заданиях. Полезны и другие методы.

Сегодня многие прогрессивные школы бизнеса строят образовательные процессы в соответствии с идеями так называемого "недирективного обучения" А. Роджерса. *Эти идеи просты, основаны на непредвзятом наблюдении за взрослыми учащимися и поэтому эффективны:*

- ◆ чтобы быть эффективной, любая программа обучения должна учитывать процесс взросления, самовыра-

жения и самоопределения каждого учащегося;

- ◆ взрослые обучаемые вовлечены в непрерывный процесс развития. Скорость и направление обучения и изменения могут варьироваться применительно к разным людям разного возраста, активно вовлеченным в процесс изменений;
- ◆ каждый слушатель привносит в обучение собственные опыт, знания и эмоции;
- ◆ взрослые, включенные в непрерывное образование, обычно приходят обучаться с определенными намерениями.

*Обучение подразумевает и включает в себя признаки целей, намерений, мотиваций и чаяний обучающихся, хотя зачастую и различных, и противоречивых. Что же лежит в основе их решения учиться:*

- ◆ базируясь на собственном прошлом опыте, взрослые вносят в обучение определенные ожидания относительно как способов обучения, так и собственных способностей к обучению;
- ◆ каковы бы ни были условия и причины обучения, все взрослые приходят обучаться из конкретной социальной среды и предъявляют к обучению требования, которые обусловлены целым рядом взаимоотношений – с родными, друзьями, соседями, коллегами по работе и т.д.;
- ◆ все взрослые уже развили в себе (осознанно или неосознанно) собственный метод продвижения к цели в соответствии с их требованиями к обучению и совершенствованию, то есть они обладают собственными определенными моделями обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, социализация взрослого человека в процессе информационного сопровождения образования взрослых есть диалектическая взаимосвязь и взаимодействие двух ее сторон. С одной стороны – это формирование индивида как субъекта познания образовательного процесса. С другой – это образование субъекта деятельности. С каждым этапом жизнедеятельности взрослого человека эта взаимосвязь и взаимодействие становятся все более сложными. Это обусловлено личностными преобразованиями взрослого человека, т.е. стадиями развития свойств субъекта познания и деятельности, изменениями социальных позиций, ролей в обществе, сдвигов в статусе.

Новизной данного исследования является то, что процесс передачи информационного сопровождения образования взрослых представлен с помощью логической символики и диалектически связан с деонтическим подходом и, в конечном итоге, с результативностью информационного сопровождения образования.

Можем сделать вывод, что информационное сопровождение образования взрослых как фактор социализации

зации личности и ее социальной реабилитации выполняет свою функцию, формируя социальную и профессиональную мобильность взрослого человека, которые связаны с психологической способностью и его готовностью занимать активную жизненную позицию в усло-

виях конкуренции и нестабильности рынка труда, с возможностью взрослого человека на разных этапах его жизнедеятельности адаптироваться к новым социально-экономическим условиям, чувствовать себя востребованным и нужным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вершловский С.Г. Социализация взрослых: Учеб.пособие /Л.А.Башарина, Л.В.Бродянская, С.Г.Вершловский и др. УПМ/СПб: Спецлит, 2002. 270с.
2. Заславская О.В. Образование взрослых: реальность и перспектива. // Известия Тульского гос.университета. Гуманитарные науки, 2012. №3. С.369–376.
3. Образование взрослых: Цели и ценности./ Под ред. Т.С.Сухобской, А.Е.Соколовской, Т.В.Шадринной. СПб: ИОВ РАО, 2002. С.164–175.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. 507с.
5. Тонконогая Е.П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе. // Человек и образование, 2010. №1. С.25–28.
6. Гавриленко Е.Р. Андрагогические условия образования взрослых.// Научное обеспечение системы повышения квалификации, 2010. №2(4). С.29–33.
7. Гершензон М. Творческое самосознание.//Вехи. Сб.Статей о русской интеллигенции. М: Правда, 1991. 461с.
8. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики, М: Академия, 1998. 120с.
9. Мелехина М.Б. Современные главы теории и методики профессионального образования. Ухта: УГТУ, 2015. 50с.
10. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования// Человек и образование, 2014. №1(38). С.54–58.
11. Лоренц К. Агрессия:(Так называемое "зло") Пер.с нем.Г.Ф.Швейнина. М: Прогресс. Универс, 2004. 203с.
12. Есенкова Т.Ф. Педагогические технологии в образовании взрослых: методология, содержание, эффективность. // Фундаментальные исследования, 2015. №2. С.1483–1488.
13. Андрусенко В.А. Социальный страх (Опыт философского анализа)/ Оренбург: Оренб.гос.ун–т, 1995. 125с.
14. Кузина Н.Н. Особенности деятельности андрагога: компетентностный подход. // Мир науки, культуры, образования, 2014. №4(47). С.149–152.

© И.А. Чекин, (sch304@center-edu.spb.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕМ КАК СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ "ЛИТЕРАТУРА"

### PECULIARITIES OF PHRASEMS AS STRUCTURAL ELEMENTS OF THE LEXICO-PHRASEOLOGICAL FIELD "LITERATURE"

*Xu Bingjie*

#### Annotation

The composition of the lexico-phraseological field (LPF) "Literature" includes both lexemes and phrasemes. Phraseological units (phrasemes, combinations of terms) are full-fledged components of the LPF. They are divided into two groups. The first group includes combinations of terminological nature, having a neutral or special stylistic coloring, which are not expressive (literary genre, free verse). The second group contains stylistically reduced, expressive names of irregular type (master words), often winged words (engineer of human souls), which are elements of synonymous series. Most of the phrasemes in the composition of the LPF "Literature" are two-component and formed according to the "adjective + noun" model. Among the neologisms that make up the LPF "Literature", often there are phrasemes (network literature, virtual personality). There is a phenomenon such as the transition of emotionally colored professionalisms into the composition of terminological vocabulary.

**Keywords:** lexico-phraseological field, lexeme, phraseme, phraseology, term, literature, vocabulary, semantics.

*Бинцзе Сюй*

*Аспирант,*

*Московский педагогический  
государственный университет*

#### Аннотация

В состав лексико-фразеологического поля (ЛФП) "Литература" входят как лексемы, так и фраземы. Фразеологические единицы (фраземы, терминосочетания) являются полноправными составляющими ЛФП. Они делятся на две группы. Первая включает сочетания терминологического характера, обладающие специальной стилистической окраской, не являющиеся экспрессивными (литературный жанр, свободный стих). Вторая содержит стилистически сниженные, экспрессивные наименования нерегулярного типа (мастер слова), нередко крылатые слова (инженер человеческих душ), являющиеся элементами синонимических рядов. Большая часть фразем в составе ЛФП "Литература" двухкомпонентны и образованы по модели "прилагательное + существительное". Среди неологизмов, входящих в состав ЛФП "Литература", нередко встречаются фраземы (сетевая литература, виртуальная личность). Наблюдается такое явление, как переход эмоционально окрашенных профессионализмов в состав терминологической лексики ("попаданческая" литература).

#### Ключевые слова:

Лексико-фразеологическое поле, лексема, фразема, фразеологизм, термин, литература, лексика, семантика.

Лексико-фразеологическое поле (ЛФП) представляет собой совокупность лексических и фразеологических единиц, объединённых семантически и представляющих в языке какое-либо явление действительности. В настоящий момент рассмотрение языковых единиц (лексем и фразем) в системе ЛФП является лучшим способом их полевого анализа, позволяющим выявить как их особенности, семантические и структурные, так и связи с другими элементами поля. Выделение ЛФП как объединения лексем и фразем является одним из ярчайших и наиболее наглядных проявлений системного характера языка, подтверждающих, что "язык – целостная, организованная совокупность составляющих его сторон и отдельных языковых единиц" [1, с. 39]. В состав ЛФП входят, являясь их минимальными компонентами, лексемы (слова) и фраземы (фразеологизмы, устойчивые сочетания слов). Фраземы схожа с лексемой семантически, но отличается, даже противосто-

поставлена ей структурно – она отдельно оформлена. Мы понимаем под фраземой "экспрессивно-образное устойчивое сочетание переосмысленных слов, которое выражает целостное значение и по функции соотносится с отдельным словом" [2, с. 17]. При этом в системе терминологического ЛФП экспрессивность и образность фраземы не всегда являются её признаками, так как это поле включает большое количество терминологической лексики и фразеологии.

Исследованием различных ЛФП как совокупностей лексических и фразеологических единиц в современном российском языкознании занимаются многие лингвисты: Н.А. Белова [3], Т.А. Бердникова [4], М.В. Волнакова [5], В.В. Поталуи [6], М.С. Ротова [7] и другие. Анализом ЛФП терминологического типа занимается Таваколи Хадидже – на материале ЛФП "Живопись" [8]. Нуждается в разработке, по нашему мнению, как ЛФП термино-

логического типа, к которым относится ЛФП "Литература", так и фраземы в составе ЛФП как языковые единицы, редко становящиеся предметом анализа лингвистов, рассматривающих системные объединения терминологических единиц.

Целью статьи является рассмотреть фраземы, входящие в ЛФП "Литература" в русском языке и выявить их особенности. Материалом для исследования стал "Литературный энциклопедический словарь", изданный в 1987 году под общей редакцией В.М. Кожевникова и П.А. Николаева [9]. При необходимости привлекались также сведения из толковых словарей и материалы Википедии [10].

В состав ЛФП "Литература" входят слова и сочетания, связанные с литературным процессом, созданием художественных письменных (и устных, если речь идёт о фольклоре) текстов (поэтических, прозаических и драматических) и изучением их филологами.

Совокупность компонентов ЛФП "Литература" включает значительное количество фразем. Наиболее распространённые, регулярные структурные и семантические типы этих фразем содержат книжные, специальные по стилистической окраске сочетания, семантическая структура которых не включает прагмемы, эмосемы и экспрессемы. Рассмотрим основные типы таких терминосочетаний.

Сочетания "прилагательное с семантикой народа, страны или религии + слово литература" обозначают различные микрогруппы в составе ЛФП "Литература": аварская литература, болгарская литература (литература отдельных народов, на соответствующих языках), советская литература, афганская литература (литература государств, стран, включающая несколько народных литератур), христианская литература, буддистская литература (литература, созданная представителями какой-то религии).

Сочетания "прилагательное + наименование жанра" обозначают видовые наименования в родо-видовой группе с гиперсемой – названием жанра: роман – авантюрный роман, готический роман, плутовской роман, рыцарский роман и др.; повесть – воинская повесть, светская повесть, городская повесть и др. Данные гипер-гипонимические группы являются свободными, открытыми и пополняются новыми разновидностями соответствующих жанров, появляющихся в литературе.

Составные термины, образованные по структурной схеме "прилагательное + слово стих" также входят в родо-видовую группу, включающую различные структурные типы стихов: белый стих, свободный стих, говорной

стих, акцентный стих и др. Данная разновидность фразем схожа с предыдущей по структуре и семантике, что подтверждается характером гиперонима: им является имя существительное, входящее в каждую из фразем: для рассмотренного примера это слово стих.

Сочетания "литературный (художественный) + существительное" используются при образовании терминов в результате метафоризации слов общеупотребительной лексики языка. Соответствующие прилагательные здесь добавляются с целью избежать образования омонимов: литературный приём, литературный вид, литературный жанр, художественный вымысел, художественная деталь и т.п. Значительное количество подобных терминов обусловлено вторичностью терминосистемы по отношению к системе языка и вытекающей отсюда необходимостью пользоваться уже имеющимися в языке единицами для обозначения новых понятий.

Экспрессивные, эмоционально окрашенные и нередкие имеющие разговорную стилистическую окраску фраземы ЛФП "Литература" не являются терминами. Они не образуются по регулярным моделям и в каждом случае представляют собой оригинальное сочетание.

Эмоционально окрашенные фраземы являются полноправными элементами синонимических рядов, входящих в ЛФП "Литература". Мы обнаруживаем их в составе синонимического ряда с доминантами писатель (инженер человеческих душ, мастер слова, пишущая братия), писать (владеть пером, мараить бумагу, переводить бумагу), литература (искусство слова), поэт (любимец муз, питомец муз, служитель муз) и др.

Есть даже один синонимический ряд, в котором фразема является доминантой: литературный негр – литраб, литературный призрак, призрак пера, безымянный автор, книггер. Данные единицы имеют семантику 'автор, за вознаграждение пишущий тексты <...> за другое, как правило известное, лицо' [10], актуализированную особенностями современного литературного процесса и издательской деятельности в последние два десятилетия.

Показательно, что два цельных элемента данного синонимического ряда являются сложносокращёнными наименованиями: литраб – литературный работник (здесь наблюдается игра слов: квалификация "Литературный работник" присваивалась выпускникам Литературного Института им. М. Горького, которые нередко становились литературными неграми), книггер – книжный "ниггер" (пренебрежительное наименование с использованием американизма). То есть данный синонимический ряд является полностью состоящим из фразем. Конечно, такое явление единично, но его наличие

говорит о том, фраземы являются активными компонентами ЛФП, пополняющими его новыми, актуальными компонентами. Применение фразем именно для данной семантики связано со сложностью явления, невозможностью его однословной характеристики. Экспрессивный характер всех составляющих синонимического ряда свидетельствует о равнодушной (негативной, насмешливой и др.) оценке номинируемого явления специалистами в области литературы и читателями.

Как правило, фраземы, образованные как эмоциональные наименования каких-то явлений сферы "Литература", длительное время сохраняют свою образность и экспрессивность.

Утрата эмосемы семантической структурой сочетания наблюдается редко. Например, фразема венков сонов образовалась в результате метафорического переноса (генетивная метафора), но сейчас используется как нейтральное или специальное наименование. Аналогичное явление произошло с фраземой белый стих.

Как показывают приведённые выше примеры, большая часть фразем, входящих в ЛФП "Литература", являются двухкомпонентными и построенными по структуре "прилагательное + существительное". Более объёмные разновидности среди терминов обычно являются комбинациями этой же модели: устное народное творчество. Чаще трёхсложные фраземы встречаются среди образных сочетаний (писатель (автор) одной книги – автор, из литературного наследия которого 'известность получило одно произведение, в тени которого остаётся всё остальное творчество' [10]), в том числе крылатых слов: инженер человеческих душ в значении 'писатель' – наименование, приписываемое И.В. Сталину; выражение "башня из слоновой кости" в значении 'уход художника от обществ, жизни, от реальной действительности в творчество' впервые употреблено О. Сент-Бёвом. Более объёмные сочетания (более трёх знаменательных слов) встречаются редко.

Образование фразем в ЛФП "Литература" происходит по синтаксическому способу деривации. Это неморфологический способ словообразования характерен и для новых наименований. Л.М. Дударова, рассмотрев словообразование сферы бизнеса, отмечает: "В настоящее время синтаксический способ остаётся одним из актуальных в словообразовательной системе бизнеса" [11, с. 832]. Активность данного способа отмечается и при образовании новых элементов ЛФП "Литература". Неологизмы-фраземы используются для наименования новых жанров и поджанров, формирующихся в современной российской литературе ("попаданческая" фантастика, альтернативная история, народные мемуары и др.); новых разновидностей литературы (сетевая литера-

тура – литература, создаваемая в сети интернет); новых явлений (виртуальная личность – выдуманный персонаж в интернет-пространстве под маской, имитирующей его реальность); новых разделов литературоведения, предназначенных для изучения этих новых явлений (виртуальное жанроведение изучает жанры сетевой литературы) и в других случаях.

Следующим звеном словообразования может стать универбация, то есть сокращение фраземы до слова: альтернативная история – "альтернативка", но подобные универбаты, как правило, имеют сниженную стилистическую окраску и в качестве терминов при наличии более нейтральных синонимов не начинают использоваться.

Большая часть фразем-неологизмов образуются по продуктивной модели "прилагательное + существительное", где существительное является наименованием, характерным для ЛФП "Литература", а прилагательное представляет собой конкретизирующий элемент: интерактивная драма, виртуальная поэзия, планетарная фантастика (планетарный роман) и др.

Новые фраземы демонстрируют возможность перехода в терминологическую часть ЛФП "Литература" эмоционально окрашенных единиц из её нетерминологической части (в основном из разряда профессионализмов), где эмоциональная окраска фразем не редкость.

Особенно яркий пример – сочетания со словом "попаданцы", обозначающим персонажей, попавших в прошлое (реже – в параллельный мир, на другую планету и т. п.) и намеренных активно его изменить: "попаданческая литература", книги о "попаданцах". Слово "попаданцы" являлось изначально профессионализмом и использовалось в среде авторов и активных читателей произведений данного жанра фантастической литературы. Становясь терминами, подобные профессионализмы не утрачивают (не сразу утрачивают) свою экспрессивность и сниженную стилистическую окраску; часто пишутся в кавычках. Система литературоведческих терминов и хотела бы не прибегать к таким "сомнительным" элементам, но не может обойтись без них в том случае, когда они являются единственными наименованиями для новых явлений в современной литературе.

Итак, фраземы, входящие в состав ЛФП "Литература" современного русского языка, являются полноправными членами поля, отличающимися от лексем только раздельнооформленностью. Среди фразем выделяются сочетания терминологического характера, образуемые по регулярным моделям, обладающие нейтральной или специальной стилистической окраской, и нетерминологические сочетания, обладающие экспрессией, стилистичес-

ки сниженные. Экспрессивные фраземы являются равноправными элементами синонимических рядов ЛФП.

Состав фразем ЛФП "Литература" в настоящий момент активно пополняется новыми элементами, обозна-

чающими новые явления сферы литературы: наименования литературных жанров, разновидностей литературы и т. д. Наблюдается переход фразем-неологизмов сниженной стилистической окраски в состав терминологической части ЛФП "Литература".

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова, М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: учебное пособие [Текст] / М.Н. Крылова. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 275 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. Фразеология и паремимология: учебное пособие [Текст] / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семенов. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
3. Белова, Н.А. Определение лексико-фразеологического поля и логические признаки его идентификации [Текст] / Н.А. Белова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 4. – С. 150–152.
4. Бердникова, Т.А. Лексико-фразеологическое поле соматизмов (на материале архангельских говоров) [Текст]: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – Русский язык. – М., 2000. – 20 с.
5. Волнакова, М.В. Особенности формирования синонимических рядов в рамках лексико-фразеологического поля [Текст] / М.В. Волнакова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 1. – С. 11–18.
6. Поталуй, В.В. Национальная специфика лексико-фразеологических полей "Наименования руководителей" в русском и английском языках [Текст]: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 – Теория языка. – Воронеж, 2004. – 16 с.
7. Ротова, М.С. Лексико-фразеологические поля обозначений смеха и плача в современном русском языке [Текст]: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – Русский язык. – Воронеж, 1984. – 19 с.
8. Таваколи Хадидже. Русское лексико-фразеологическое поле "Живопись" на фоне нидерландского лексико-фразеологического поля "Schilderij" [Текст]: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. – М., 2015. – 24 с.
9. Литературный энциклопедический словарь [Текст] / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 752 с.
10. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org>. – 09.04.2017.
11. Дударова, Л.М. Активные процессы в словообразовании терминов бизнеса [Текст] / Л.М. Дударова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–4. – С. 830–833.

© Бинцзе Сью, ( [muza2323@yandex.ru](mailto:muza2323@yandex.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

**Каллиграфия**  
**для всех**

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

РЕКЛАМА



## ОБ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕТЫРЕХБУКВЕННЫХ КОРНЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ АРАБСКИХ ОБИХОДНО-РАЗГОВОРНЫХ ЯЗЫКАХ

### ON THE FORMATION OF FOUR-LETTERED ROOTS IN MODERN ARABIC COLLOQUIAL LANGUAGES

*M. Ivanova*

#### Annotation

The aim of the work is to identify specific features of the formation of four-letter roots in modern colloquial Arabic languages and dialects and to compare it with the rules of word-formation in literary Arabic through internal inflexion. The analysis of the types of formation of four-letter roots in modern Arabic dialectal vocabulary has been carried out and the specifics of the formation of denominative and verbal roots has been examined.

On the bases of the research the author comes to the conclusion that there are significant differences in the basic initial methods of root formation in colloquial languages and in the literary Arabic. The loss of a clear algebraic word structure in the literary language as well as the weakening and destruction of the boundaries of word-building models in colloquial languages leads to the appearance in colloquial languages of lexical units that are impossible and inapplicable in the literary Arabic.

**Keywords:** literary Arabic, colloquial languages and dialects, four-letter roots of the word, denominative and verbal word-formation.

*Иванова Мария Александровна*  
К.филол.н., доцент,  
Московский государственный  
институт международных отношений  
(университет) МИД России

#### Аннотация

Цель работы – выявить некоторые особенности образования четырехбуквенных корней и основ в современных арабских обиходно-разговорных языках и диалектах и сопоставить особенности словообразования с правилами традиционного арабского основообразования за счет внутренней флексии. Проведен анализ типов образования четырехбуквенных корней в современной арабской диалектальной лексике, рассмотрена специфика образования отыменных и отглагольных корней. На основании проведенного исследования автор приходит к выводу о существенных отличиях в основных исходных способах корнеобразования в разговорных языках и в литературном арабском языке. Утрата четкой алгебраичности структуры слова в литературном языке, а также ослабление и разрушение границ словообразовательных моделей в разговорных языках приводят к возникновению в разговорных языках лексических единиц, невозможных и недопустимых в литературном языке.

#### Ключевые слова:

Литературный арабский язык, разговорные языки и диалекты, четырехбуквенный корень слова, отыменное и отглагольное словообразование.

Типологическая классификация позволяет отнести арабский язык к флективно-агглютинирующим языкам. Однако в пределах этой характеристики различаются также синтетические и аналитические языки [7, с.310]. Современный арабский язык как структурное явление фактически включает в себя два языка с двумя типологически разными строями. С одной стороны это арабский литературный язык (в дальнейшем – АЛЯ) с синтетическим строем (т. е. с четкой падежной системой). С другой стороны – арабские территориальные диалекты и обиходно-разговорные языки (в дальнейшем – АДД, ОРЯ), не имеющие падежных флексий, использующие для выражения грамматических отношений вспомогательные слова, и относящиеся поэтому к аналитическим языкам.

Как в АЛЯ, так и в ОРЯ главным типом корня является трехбуквенный корень. Трехбуквенные корни как АЛЯ, так и ОРЯ поддаются четкой классификации. В отличие от них четырехбуквенные корни не имеют четкой классифи-

кации, но их можно диверсифицировать по типу их образования. Несмотря на очевидную тенденцию к обособлению словарного состава АДД и ОРЯ, корней, состоящих из четырех согласных звуков в разговорных языках по-прежнему гораздо меньше, чем трехбуквенных [3, с.51].

В качестве объекта исследования рассмотрим возникшие в ОРЯ относительно недавно, в течение последних десятилетий четырехбуквенные корни в основном отглагольного и отыменного происхождения. Попытаемся выявить некоторые тенденции образования четырехбуквенных корней в арабских ОРЯ на материале ОРЯ Арабского Машрика и Магриба – египетского, сирийского и алжирского с привлечением в сравнительном плане данных ОРЯ других арабских стран.

Рассматривая имена действия (или как в арабской грамматике принято их называть "масдарные имена") в качестве источника словообразования в арабских ОРЯ следует оговориться, что список масдарных имён, дав-

ших существование новым глаголам и неличным формам иного корня, включает всего несколько единиц. Трудно, если вообще возможно, указать, какая именно форма легла в основу новообразованного глагола из двух сосуществующих в одном отрезке единиц – имя действия как таковое или омонимичное ему нарицательное существительное. Все они в данном исследовании будут называться масдарами.

От масдара глагола 'arrah "датировать" tarih "датировка, дата, история" образован глагол tarrah "датиловать" в Сирии, Египте, Судане. В свою очередь в Египте и Сирии от него образуется масдар tatrih, причастие mitarrah (Египет) и mtarrah (Сирия). Возник корень вторичного образования TRH из первоначального 'RH. В Алжире от того же слова образован глагол tureh "ставить дату" (наст. вр. itureh, причастие mtureh). Новый четырехсогласный корень TWRH. В основу образования нового алжирского глагола и корня легла пара tarih – twareh (единственное – множественное) [9].

Имя орудия mitras "деревянное препятствие, баррикада" (Сирия) дало глагол matras "забаррикадироваться" с масдаром matrased, новый корень MTRS. В словаре С.Бадави – М.Хайндса [11] это слово дано как персидское по происхождению, но оно вполне арабизовано по отношению к подлиннику (matars) по семантике и употреблению. В словаре Х.К.Баранова [1] слово mitrasun ("1. вал, насыпь, 2. баррикада, 3. засов") приведено в корневом гнезде TRS после глагола tarrasa "прикрывать щитом" и существительного tirsun "щит".

Имя орудия me'uar "постыдный поступок" (Сирия) дало ma'uar "ставить в укор, тыкать в нос (ошибками и пр.)" с масдаром ma'uaa, новый корень M'YR.

Диалектные имена орудия murgeha (Египет) и marguha (Сирия) "качели" дали соответственно глагольные пары margah – margah и itmargih – tmargah в значениях "качать" и "качаться". Новый корень MRGH, MRGH. В несколько ином значении такой же корень содержит ОПЯ Судана: margah "покачиваться, наклониться", образующее слово mirgaha в современном значении "детские качели из дощечки и веревки" одного происхождения с египетским и сирийским словами.

Усиленное прилагательное menfah "самодовольный, надутый (о человеке)" (Сирия) дало глагол manfah "важничать" с масдаром manfaha. Новый корень MNFH из NFH.

Не всегда четко различаются имена повторяющегося действия, имена места и времени, имена изобилия, масдары на "мим". Последние могут употребляться при широко распространенных глаголах, сохраняясь от классического языка. Например, magye – масдар глагола 'aga –

yigi "приходить", употребляемый в Ливане, но хорошо известный и в Сирии, mhatte – масдар удвоенного глагола hatt –yehitt "укорять, тыкать" (Сирия). Некоторые имена могут быть образованы от каких-либо именных форм трёхсогласного корня вне связи с глаголами четырёхсогласного корня: например, сирийское margale "настоящее мужество, (ирон. показная смелость, от которого образован глагол tmargal "напускать на себя молодецкий вид"), масдар margale, корень MRGL.

Для некоторой части единиц корнеобразования в качестве образующего слова четко прослеживаются причастия. Например, mal'un "хитрый, вредный" (корень L'N), дающее mal'ane "хитрость, плутовство", и причастие по 1-й породе четырёхсогласного глагола mmal'an "хитрый, плут" (Сирия), корень ML'N.

Таково же употребление причастия-субstantива ma'gun "замазка, шпаклевка" (корень 'GN) для образования глагола ma'gan "шпаклевать, замазывать замазкой" (Сирия) с масдаром ma'gane и глагола ma'gin в том же значении (Египет) с возвратным itma'gin "быть замазанным, зашпаклеванным", корень M'GN.

Причастие 8й породы трёхсогласного глагола корня HYR muhtar "староста" давно прошло процесс субstantивации, получив ломаное множественное mahatir по модели fa'alil (Сирия). От него образовано имя mahatara "должность, исполнение должности старосты" с квазимасдарной семантикой без глагола.

*Ряду глагольных новообразований от имён с "мим" сопоставляются широко известные единицы из АЛЯ или регионального ОПЯ, имеющие сходную семантику и сопадающие три согласных корня.*

1. tmahtar (Сирия), tmahtar (Сирия и Египет), "ходить с важным видом, как павлин", корень MHTR или MHTR. Для сравнения – сирийское thattar "ходить вразвалку, важничать".

2. mahlis "льстить, подмазываться" (Египет) с масдаром mahlasa. Возвратная порода itmahlis. Ср. лит. halisa "липнуть", корень HLS. Новый корень MHLS.

*В некоторых глаголах связь с именем-основой просматривается достаточно четко:*

1. itmaslim "подделяться под мусульманина (ирон.)" (Египет). Новый корень MSLM. Образующее имя – muslim "мусульманин", корень SLM.

2. tamar'af "стать подобным волку (Судан), корень MR'F. Образующее имя tar'afin "волк", корень R'F.

Четырехбуквенные корни делятся на несколько групп с точки зрения их образования. Некоторые глаголы с четырехбуквенными корнями образованы от именных основ, имеющих четыре согласных, включая согласный звук аффикса [3, с.53].

Здесь описываются имена, легшие в основу новых четырехбуквенных глаголов и корней, будучи цельноформленными по правилам словообразования. Среди них имеются единицы, получившие словообразовательные суффиксы, префиксы, инфиксы.

1. naswīn (Египет) "сделать похожим на женщину, изнежить". Образующее слово niswan "женщины", возвратная форма itnaswin. Новый корень NSWN.

2. nomas (Судан) "освящать и возвеличивать" (употребляется при вознесении хвалы Пророку). Новый корень NWMS. Образующее слово namus со значением "честь, совесть" восходит к единице классического языка корня NMS.

3. ragwa (Алжир) "пениться, пузыриться". Исходное слово ragwa "пена" с окончанием женского рода, предопределенным конечный согласный нового корня RGWY. Старый корень RGW.

4. qahwa (Марокко) + qahwa (Аравийский полуостров) "пить кофе". Новый корень GHWY. Образующее слово qahwa (qahwa) "кофе". Подобное явление лексикологически вполне системно при наличии такой параллели, как йеменское taqassar "пить настой кофейной кожуры" трёхсогласного корня QSR, qisra "кофейная кожура".

Образующие прилагательные не могут быть даны длинным списком в силу их малочисленности и субстантивации большинства из них:

1. tarahman "поместить у себя в сердце Всемилолюбивейшего", т. е. Аллаха в его названии rahman, являющимся прилагательным (Судан). Причастие tarahman "довольный своей долей в жизни". Новый корень RHMN.

2. farhan (Судан) "метаться (о ребенке в бреду)", причастие-прилагательное tafarhin, образующее слово farhan "оживленный, радостный". Новый корень FRHN.

С присоединением к третьему коренному морфеме "н" образуются глаголы и имена с глагольной семантикой по модели четырёхсогласного глагола 1й породы и моделям различных глагольных форм. Далее следуют примеры из ОРЯ Сирии [8]:

1. waldane "ребячество", причастие "ребячливый". Образующее слово walad "ребенок"; возвратная форма по 5-й породе twaldan "ребячиться". Новый четырехбуквенный корень WLDN.

2. Пример с образованием только одного причастия: msodan "мнительный", образующее слово soda "меланхолия" (ср. sawda'u в том же значении в АЛЯ). Новый четырехбуквенный корень SWDN.

В ОРЯ Сирии глаголы с конечным "н" чаще всего возникают по 2й породе четырёхсогласного. Масдар общий с 1-й породой по модели fa'lala.

Примеры:

1. thalwan "есть сладости", масдар halwane; образующее слово hilwe "сладость" (из HLW). Новый корень HLWN.

2. dza'ran "озорничать", масдар za'rane; образующее слово 'az'ar (мн. zer'ran) "озорник" (из Z'R). Новый корень Z'RN.

В современных ОРЯ различных арабских стран есть множество существительных с суффиксом "-ана", имеющих в своем словообразовательном ряду глаголы:

1. fatwana (Египет) "мужественность, доблесть" от futuwwa "удаль" (корень FTW), соответствующий глагол itfatwin. Новый корень FTWN

2. ragwana (Алжир) "вспенивание" и глагол ragwen "пениться". Образующее слово ragwa "пена" трёхсогласного корня RGWY. Новый корень RGWN.

3. harsana (Сев. Палестина) "онемение" и глагол tharsan "онеметь". Образующее слово 'ahras "немой" корня HRS. Новый четырёхсогласный корень HRSN.

Формы отглагольного происхождения, тяготеющие к трёхсогласному корню, удовлетворяют одному из следующих условий или обоим сразу: 1. наличие глагола-аналога трёхсогласного корня; 2. семантическая близость к глаголу трёхсогласного корня. Некоторые корни представлены только именной образующей основой без видимой связи с другими словами.

Ниже идут формы, в которых просматривается явная связь между новой формой и образующим словом трёхсогласного корня:

1. t'anqaq (Алжир) "вытягивать шею" от 'onq "шея" (корень 'NQ). Причастие met'anqaq. Новый корень 'NQQ.

2. sa'lil (Египет) "сгорать (прямо и перен.)". Масдар sa'lala. Аналог – sa'al трёхсогласного корня S'L. Новый корень S'LL.

3. ba'lal (Египет) "раздуваться, выпячиваться", масдар ba'lala. Основа трёхсогласного корня – глагол ba'al "смягчаться, размягчаться". Новый корень B'LL.

В ОРЯ Сирии этот способ представлен при наращении основ имён и глаголов, но слабо.

Например:

sahrur "дрозд". Корень SHRR. Черная масть птицы может дать определенное основание для сближения с формами, происходящими от корня SHR. с общим значением "черный цвет".

Однако для преобладающей части четырёхсогласных лексем (с повторенным конечным согласным в сирийском ОРЯ нами не обнаружено трёхсогласных аналогов среди имён и глаголов:

1. za'rur "боярышник". Корень Z'RR.

2. zaglul "симпатичный". Корень ZGLL.

*Сравнение вновь образованных, производных четырёхсогласных корней с соответствующими исходными трёхсогласными приводит к следующим выводам:*

1. Большая часть новых четырёхсогласных лексем образована на основе глаголов и лишь малая часть – на основе имён.

2. Среди форм с начальным долгим "о" часть соотносится со 2й породой трёхсогласного глагола (borad – barrad).

3. Среди форм с начальными долгими "о", "и" часть соотносится с именами, имеющими в своей основе 1 – 2 долгих гласных, в том числе долгие "и", "а" (domas из domas, naqas из naqus).

\*\*\*

Основные исходные способы корнеобразования в обиходно-разговорных и арабском литературном языке во многом совпадают, но, тем не менее, между ними имеются и существенные отличия, так как утрата четкой алгебраичности структуры слова в ОРЯ, ослабление и разрушение границ словообразовательных моделей в разговорных языках привели к возникновению в них лексических единиц, невозможных и недопустимых в АЛЯ.

Типы простых четырёхбуквенных основ имён достаточно разнообразны, многие из них различаются по территориальным ОРЯ, что не может не привести к дальнейшему разграничению и обособлению этих ОРЯ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь. Изд.5. М., 1976.
2. Белкин В. М. Арабская лексикология. М., МГУ, 1975.
3. Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М., 2001.
4. Еланская А. И. Коптский язык. – "Языки Азии и Африки". Т. IV, кн. 2. М., 1993.
5. Завадовский Ю.Н. Арабские диалекты Магриба. М., 1962.
6. Кямилиев С.Х. Марокканский диалект арабского языка. М., 1968.
7. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. М., 2004.
8. эль-Массарани М., Сегаль В.С. Арабско-русский словарь сирийского диалекта. М., 1978.
9. Мишкуроев Э. Н. Алжирский диалект арабского языка. М., Наука, 1982.
10. Шарбатов Г.Ш. Новые тенденции в арабском диалектном словообразовании и словоизменении (к вопросу о расширении внешней суффиксации). В сб. "Тезисы докладов III Всесоюзной конференции семитологов, посвящённой памяти академика Г.В.Церетели. ИВ АН Гр. ССР", Тб., 1977.
11. Badawi S. M., Hinds M. A Dictionary of Egyptian Arabic-English. Librairie du Liban, 1986.
12. Al-Boustani B. Qatr al-Muhit. Tt. 1-2. Beyrouth (photooffs. 1869).

© М.А. Иванова, ( ivmariam@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ В 2007 - 2010 гг.

### THE BASIC TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN ECONOMIC PRESS IN 2007-2010

*N. Kirilenko  
E. Popova*

#### Annotation

The main trends of the development of Russian business press in 2007–2010. Based on the research, the authors prove that in 2007 – 2010 new economic trends emerged in the field of the development of Russian business press. As a result of the economic crisis the audience of business editions expanded and new approaches to analysis and explanation of the information needed. The authors analyzed the economic situation during the period of 2007 – 2010, examined a wide variety of Russian business editions (content, headings, target audience) and came to the conclusion that some of business editions didn't cope with the new economic conditions on the mass media market, lost their popularity among the readership and were closed. At the same time special business editions began to develop actively and enjoyed popularity.

**Keywords:** newspaper, magazine, economic crisis, media holding, professional editions, diversification, stagnation, recession.

*Кириленко Наталия Павловна  
К.филол.н., доцент,  
Российский университет  
дружбы народов  
Попова Елена Олеговна  
Аспирант,  
Российский университет  
дружбы народов*

#### Аннотация

Опираясь на исследования, авторы доказывают, что в 2007 – 2010 гг. в сфере развития российской экономической прессы зарождаются новые тенденции: в связи с экономическим кризисом расширяется аудитория экономических изданий, требуются новые подходы к анализу и пояснению распространяемой информации. Анализируя экономическую ситуацию, сложившуюся в рассматриваемый период, а также контент и направленность экономической прессы авторы приходят к выводу, что некоторые издания, не справившиеся с новыми экономическими условиями функционирования рынка массмедиа, а также потерявшие популярность у читательской аудитории, были закрыты. При этом активно развиваются и пользуются популярностью узкоспециализированные профессиональные экономические издания.

#### Ключевые слова:

Газета, журнал, экономический кризис, медиахолдинг, профессиональные издания, диверсификация, стагнация, рецессия.

**В** 2006 г. экономика Российской Федерации достигла максимальной отметки: рост ВВП, инвестирование государственных и частных проектов, увеличение строительного сектора экономики, замедленный рост цен на товары и экспорт, увеличение доходов населения. Топливо–энергетический сектор перестал быть основной единицей экономического развития страны. Экономическая стабильность и финансовый рост происходили за счет внутренних факторов и притока иностранного капитала.

В 2007 г. в США начинается ипотечный кризис, разрушивший мировую экономическую систему и спровоцировавший "великую рецессию". Высокорисковые ипотечные кредиты привели к банкротству крупнейших банков, как на территории США, так и в других странах. В 2008 г. начинается падение индексов мировых фондовых рынков, компании перестают получать доходы от торговли ценными бумагами, ипотечный кризис перерастает в мировую, снижаются цены на сырье, в первую очередь на

нефть, растет безработица, снижаются производственные объемы. Мировая экономика попадает в затяжную стагнацию.

По России кризис "ударил" в 2008 г., спровоцированный огромными займами частного сектора в условиях снижения уровня внешней торговли, снижения притока заемного капитала, кризиса ликвидности и масштабного оттока российского капитала за рубеж. Ситуация усложнялась и тем, что дестабилизация финансовой системы, падение цен на нефть и снижение ее экспорта сопровождалось обостренной политической ситуацией – вооруженным конфликтом в Южной Осетии в августе 2008 г.

Экономический кризис отразился и на развитии экономической прессы в России. Экономический застой провоцирует рост цен на полиграфию, с рынка исчезают инвесторы и издатели. Крупные медиахолдинги диверсифицировали медийные активы для дальнейшего перехода на мультимедиа–платформу. Например, медиахол–

динг "РБК" вкладывал средства в развитие проектов, запущенных на популярных интернет-сервисах, ИД "Эксперт" создал портал FinCake, посвященный личным финансовым вложениям, а ИД "Коммерсантъ" занялся разработкой приложений для чтения изданий на iPhone [1; 63].

Однако кризисная ситуация способствует тому, что начиная с осени 2008 г. крупные медиахолдинги терпят убытки, происходит слияние редакций и кадровая оптимизация, закрываются убыточные проекты, меняется периодичность выхода изданий. Например, капитализация медиахолдинга "РБК" была снижена в 7 раз, ИД "Коммерсантъ" начинает издавать журнал "Автопилот" (1994 г.) раз в квартал [4; 13].

Массовый читатель начинает интересоваться реальным положением дел в экономике страны, поэтому обращается к экономической прессе, но журналисты не были готовы отвечать запросам новой аудитории, не были готовы адаптировать привычную экономическую лексику под обычного читателя – непрофессионала. Это приносило убытки и провоцировало закрытие изданий, которые не выдерживали конкуренции. Например, еженедельный экономический и общественно-политический журнал "Профиль", издаваемый ИД "Родионова" потерял около 7% своей аудитории [4; 49]. Среди закрытых нерентабельных экономических изданий в 2008 – 2010 гг.: газеты "Дело" (1995 – 2008 гг.), издаваемая в Санкт-Петербурге, "Газета МГ" (1952 – 2010 гг.), издаваемая в Липецке; журналы "Best Life" (2008 – 2009 гг.), "Популярные финансы" (2003 – 2008 гг.), "Деловые люди" (2000 – 2008 гг.), "Карьера" (1998 – 2009 гг.), издаваемые в Москве, и т.д. [2; 8].

Сами экономические обозреватели и главные редакторы изданий такие, как Галина Щербо [3; 216 – 221], Андрей Чугунов [3; 208 – 211] отмечают, что экономическая пресса становится слишком политизированной.

Государственная поддержка бизнеса, промышленных отраслей, влияние политических решений на экономическую ситуацию в стране – все это делает экономическую прессу своеобразной колонкой в общественно-политической газете. При этом интерес массового читателя потребовал трансформации языка экономических изданий.

Несмотря на эти проблемы, развитие рынка прессы продолжается. Одной из важнейших стратегий его роста в 2007 – 2010 гг. становится формирование клиентских (B2C) и профессиональных (B2B) изданий таких, как "СFO", "Микроfinance+", "ЭЖ-Капитал" и других.

Мы не претендуем на полное освещение выбранной тематики, но постараемся на примере некоторых изда-

ний проанализировать состояние и проиллюстрировать принципы развития российской экономической прессы в 2007 – 2010 гг.

В 2007 г. выходит журнал "Политэкономика" – общественно-политическое и экономическое издание. В материалах издания пояснялись тенденции экономического развития страны, мировая экономическая ситуация, проблемы падения котировок, рассматривались способы модернизации экономики страны, публиковались интервью специалистов, давались советы предпринимателям.

Журнал "СFO" (2007 г.) – издание, ориентированное на работников финансовой сферы, руководителей и бизнесменов. В публикациях журнала оценивалось развитие международного рынка, рассматривался опыт крупнейших зарубежных и российских компаний, способы применения новых технологий, разъяснялись проблемы управления и способы устранения данных проблем в крупных компаниях, факторы, от которых зависит доход корпораций. Публиковались интервью с финансовыми директорами, руководителями и менеджерами российских фирм и предприятий, анализировалась проблематика российского инвестиционного климата.

В 2008 г. увидел свет первый номер журнала "Личные продажи". Материалы издания носят практический характер и направлены на предоставление специалистам по продажам информации о методиках и инструментах организации результативной службы сбыта товаров и услуг. В издании освещаются вопросы методов личных продаж, организации корпоративного обучения сотрудников, коучинг, рассказывается о технологиях, применяемых в службе продаж, рассматриваются способы привлечения клиентов, телефонные продажи и телевизионный маркетинг.

Журнал "ЭЖ-Капитал" (2008 г.) – издание, выпускаемое Издательским домом "Экономическая газета". Основная политика редакции журнала – снабдить экономистов, руководителей и собственников компаний необходимой практической и консультативной информацией по созданию бизнеса и руководству персоналом. В роли экспертов издания выступают работники государственного аппарата, аналитики, успешные бизнесмены. В материалах издания содержится информация о тенденциях в сфере финансового права, описывается опыт успешных западных и российских компаний, предоставляется обзор актуальных событий.

В 2008 г. появляется журнал "Микроfinance+". В нем подробно рассматриваются проблемы рынка микрофинансовых услуг, процесс кредитования со стороны МФО, а также кредитных организаций, кооперативов, банков, рассказывается о гибкой системе кредитования малых

предприятий, даются советы начинающим предпринимателям об эффективном капиталовложении, способах накопления капитала и увеличения финансов.

Журнал "Мир и мы" (2009 г.) – ежедневное издание, на страницах которого освещаются все грани внешнеэкономического и внешнеполитического сотрудничества Российской Федерации, также рассматривается социально-культурное взаимодействие с зарубежными странами. Аудиторию издания составляют политики, экономисты-аналитики, эксперты, представители СМИ.

Журнал "Financial one" (2010 г.) – издание, в котором публикуются материалы о бизнесе и выгодных инвестициях, банковские рейтинги, рейтинги брокеров и инвестиционных компаний России, анализ финансовых инструментов биржевого рынка, актуальная информация мира финансов, советы, как выгодно вложить деньги, как выгодно продать финансовые активы, как привлечь покупателя. В издании печатаются интервью со специалистами в области инвестирования и трейдинга.

Первый номер информационно-аналитического журнала "Retail Technologies" был выпущен в 2010 г. В издании освещаются вопросы торговли, рассматривается взаимосвязь экономических процессов и развития рынка товаров и услуг, анализируются аспекты технологического оснащения торговли.

Журнал "Наши деньги" (2010 г.) – ежемесячное из-

дание, в котором публикуется информация об инвестировании личных средств, рассматриваются способы вложения средств в недвижимость или бизнес, рейтинги надежности банков, паевых фондов, аналитические материалы, касающиеся налогов, пенсионного фонда, страхования, даются советы по выбору продукции.

О функционировании рынка Forex, фондовых, валютных, товарных рынков, рынка облигаций стран Азии, Европы и Америки можно узнать из журнала "Начинающий трейдер" (2010 г.). Редакция позиционирует издание как информационно-аналитическое и обучающее пособие для трейдеров. Материалы издания содержат актуальные материалы, интервью и беседы с опытными игроками на рынках валюты, ценных бумаг, фондовых рынках, оценку экспертов и аналитику.

Таким образом, мы утверждаем что, основными тенденциями развития экономической прессы в 2007–2010 гг. становятся: увеличение читательского интереса к экономическим изданиям и необходимость трансформации языка экономической прессы; процесс диверсификации собственности и, как следствие, отказ от убыточных сегментов бизнеса; начало активного развития рынка профессиональных и клиентских экономических изданий; уход многих игроков с рынка массмедиа, из-за кризиса не справившихся с новыми экономическими условиями развития сектора экономических печатных СМИ, а также не сумевших удовлетворить читательские запросы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зверева Е.А. Отечественный рынок журналов в период кризиса 2008 г.: стратегии и перспективы / Е.А. Зверева. – Тамбов: Вестник ТГУ, 2012, № 10 (114). – С. 58 – 67.
2. Казакова Ю. Российский рынок печатных СМИ: год кризиса. Обзор изменений и прогноз – 2010 четвертая волна мониторинга: ноябрь 2008 г. – ноябрь 2009 г./ Ю. Казакова. – М., 2009. – 46 с.
3. Панченко А.А. Ведущие отечественные газеты экономической направленности в условиях изменения типа экономической системы (1964 – 1985, 1985 – 1991, 1991 – 2010): Дис. ... канд. фил. наук /А.А. Панченко. – М.: МГУ, 2015. – 236 с.
4. Российский рынок периодической печати. Состояние, тенденции и перспективы развития. Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям/ Под ред. В.В. Григорьева. – М., 2009. – 100 с.

© Н.П. Кириленко, Е.О. Попова, ( e.o.porova@bk.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## РУССКИЕ КАК КОСМОС (ОТКРОВЕНИЕ И ПРОРОЧЕСТВО КАК ЖАНР ПУБЛИЦИСТИКИ У Е.Д. ЛУЧЕЗАРНОВОЙ И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО)

THE RUSSIAN PEOPLE AS THE SPACE  
(REVELATION AND PROPHECY  
AS A GENRE OF JOURNALISM  
IN THE WORKS FROM E.D. LUCHEZARNOVA  
AND F.M. DOSTOEVSKY)

*V. Kichigina*

*Annotation*

This article is devoted to comprehension of statements E. D. Luhezarnogo about Russia and Russians, are presented in the context of the Russian philosophical cosmism. The question is considered from the point of view of genre peculiarities of the text presented in the book "Thoughts and aphorisms", in relation to journalistic presentations of F. M. Dostoevsky in the magazine "writer's Diary". The author comes to the conclusion that to the reader – two revelations of Russia, made at intervals of fourteen decades. They have in common journalistic form of the utterance, its orientation towards the widest circle of readers. Both authors make the domain want to know their innermost thoughts. They are similar in the awareness of the paradoxical nature of the world mission of Russia that is associated with overcoming (in ourselves first, and then around him) the worst side of human nature. Their stylistic manner makes a few times to re-read already read, finding in it all new shades of meaning. However, the way the author presents in the text, is fundamentally different. If Dostoevsky is a writer, the prophet, suffered their gift price painful understanding of the contradictions of life, E. D. Luhezarnogo is deprived of the personify the impulse the brain of the reader to the mode of revelation.

**Keywords:** Russian, Russia, cosmism, journalism, context, prophecy, revelation, emptiness, consciousness, poetics, philosophy, novelty.

*Кичигина Виктория Викторовна  
К.филол.н., доцент,  
Белгородский государственный  
университете (НИУ "БелГУ")*

*Аннотация*

Данная статья посвящена осмыслению высказываний Е.Д.Лучезарновой о России и русских, представленных в контексте русского философского космизма. Вопрос рассматривается с точки зрения жанрового своеобразия текста, представленного в книге "Размышления и афоризмы", в сопоставлении с публицистическими выступлениями Ф.М.Достоевского в журнале "Дневник писателя". Автор статьи приходит к выводу, что перед читателем – два откровения о России, сделанных с интервалом в четырнадцать десятилетий. Их роднит публицистическая форма высказывания, обращённость к самому широкому кругу читателей. Оба автора делают достоянием желающих знать свои сокровенные размышления. Они близки в осознании парадоксальности мирового предназначения России, связанного с преодолением (сначала в себе, а затем вокруг себя) худших сторон человеческой натуры. Их стилистическая манера заставляет несколько раз перечитывать уже прочитанное, находя в нём всё новые оттенки смысла. Однако образ автора, представленный в тексте, принципиально отличен. Если у Ф.М.Достоевского это писатель–пророк, выстрадавший свой дар ценой мучительного осмысления противоречий жизни, то у Е.Д.Лучезарновой – это лишенный персонификации импульс, побуждающий мозг читателя к работе в режиме откровений.

*Ключевые слова:*

Русские, Россия, космизм, публицистика, контекст, пророчество, откровение, пустота, сознание, поэтика, философия, новизна.

**В**опрос о границах человека в его стремлении к самопознанию возникает совершенно естественно в любую эпоху. Что это за границы– тело, душа, дух, планета, ближний или дальний космос, вечность, бесконечность?.. На наш взгляд, всё разнообразие форм культуры зависит от ответа на этот вопрос. И будущее человечества в конечном итоге определяется тем, какие границы признает абсолютными большинство. Максимально раздвинуть стереотипное представление о мире и человеке предлагает автор книги "Размышления и афоризмы" Е.Д.Лучезарнова.

Е.Д.Лучезарнову трудно назвать просто писателем. Совмещая талант поэта, драматурга, прозаика и публи-

циста, она даёт целостную систему представлений о мире метафилософского характера. Неслучайно данная книга издана в серии "Современный русский космизм". Для русского космизма, по мысли А.Русских, характерны "преобладание целого над частями, телеология, идеализм, антропология, утверждающая эволюцию человека, публицистический и художественно–мистический способ философствования" [10, с. 9–10]. В истории отечественной литературы эта традиция просматривается от Ф.И.Тютчева и В.Ф.Одоевского до Д.Андреева. Особого внимания достойно творчество тех художников слова, кто пытался совместить или, точнее, выразить сложную философскую систему посредством художественных образов, – Ф.М.Достоевского, В.Соловьёва, того же Д.Андре-



ева. Естественно, что фундаментальное исследование творческого наследия русских космистов затруднено, хотя бы в силу того, что каждый из них опирается на собственный уникальный духовный опыт. Отчасти и поэтому единой ёмкой концепции русского космизма пока не существует, однако уже сейчас можно отметить, что "духовный, научный и творческий потенциал русского космизма, его проективная направленность и оптимистический взгляд на будущее делают это течение все более привлекательным для наших современников" см.: [3].

"Размышления и афоризмы" – это сборник высказываний автора на самые разные темы, затрагивающие жизнь современного человека: о безграничной Вселенной, о деньгах, религии, саморазвитии человека, добре и зле, времени, энергии и информации, власти, специфике культур и т.д. Одним из самых интересных аспектов размышлений автора, на наш взгляд, являются её высказывания о России и русских.

Тема России для сознания, выражающего себя на русском языке, всегда будет актуальна, однако, как показывает новая история, она актуальна и для других народов. Начиная с XVI века, в котором оформилась теория "Москва – третий Рим", и до настоящего времени проблема русской власти, русского бунта, русского характера, загадочной русской души и мирового предназначения России – от "империи зла" до "спасительницы мира" – стоит остро и нерешенно. Проекция русской культуры на мировую несомненна и необъяснима. Е.Д.Лучезарнова суть русских объясняет следующим образом: "Начнём с того, что русских нет, никогда не было и никогда не будет, потому что при приходе любого разума образуется вакуумная пустота. Русские являются пустотой..." [5, с.74]. "ни за один народ нет столько боли, поскольку быть ничем – это всегда очень больно, наверно. Всегда хочется прожить и сказать: "Как? Это же я" (с.83).

В этих коротких высказываниях сразу обращает на себя внимание их парадоксальность, которая заставляет мозг выйти из привычного стереотипа: как можно быть пустотой, если пустота – это то, чего нет? Автор объясняет – это больно, больно быть пустотой. И ты, как ни странно, соглашаешься, – да, это больно, поскольку ты русский, и эта боль – часть твоего личного опыта. А дальше, чтобы понять автора, необходимо следующий шаг сделать и представить себя пустотой, осознав, что нечто, находящееся между реальными опорами, тоже есть реальность, и она существует: "Если мы сравним сейчас все страны со звёздным небом, то все остальные народы есть звёзды, а русские – это то, что между звёздами" (с.83). И дальше – совершенно неожиданный в причинно-следственном поле вывод: "Поэтому из любого русского можно всё сделать; он будет прекрасным актёром, может сыграть огромное количество ролей..." (с.83). И ты снова соглашаешься со следствием, не понимая причины, – да, действительно, русские – прекрасные актёры с уникаль-

ной школой, – это есть в твоём опыте, значит, и причина тоже есть в нём, осталось только открыть её для себя.

Мысль автора иногда кажется антиномичной. "Русский – человек в высшей форме его существования, человек, который постоянно над Землёй" (с.80). Обыденному сознанию трудно связать это высказывание с предыдущим о том, что русских нет. "Но зато у него есть то, чего нет ни у кого больше на этой Земле: у него есть право на разум, право на обсуждение, у него есть право на логику" (с.81). Пытаясь соединить, казалось бы, несоединимое, ты своим отформатированным филологическим образом умом понимаешь, что должно быть нечто третье – то пространство, которое вмещает в себя и постулат о том, что русских нет, и о праве русских на логику. И в этом космосе постигаешь, наконец, что тело и имя, такие неразделимые с рождения, живут каждый по своим законам. И то, что очевидно для органов зрения, может быть совершенно неприемлемым для органов слуха. Этот вывод, казалось бы, прямо не следует из строк автора, но он следует из твоей попытки понять эти слова. И уже самому хочется войти между этими, такими вроде бы знакомыми, словами и уловить, наконец, ту самую пустоту, из которой эти слова рождаются.

Антиномичное письмо – не новость в истории философии. На стыке философии и литературы им прекрасно владел В.В.Розанов, который возвёл колебание в принцип, "единственный, который твёрд" [9]. Возможно, сам жанр – размышления и афоризмы – соотносящийся с розановскими "Опавшими листьями", диктует подобную форму выражения. Однако амплитуда "маятника" Е.Д.Лучезарновой выходит далеко за размеры привычного: "Почему здесь так много героев – потому что русские никогда не жили, не рождались и не умирали, они не представляют, что такое "смерть", для них её не существует. И даже если им говорится о страхе смерти, то он им просто может навязываться. На самом деле, у русских нет страха смерти, так же, как и нет страха жизни, потому что у них ничего нет" (с.79). Так через ничто автор объясняет, казалось бы, вечные загадки жизни и смерти и снова оставляет читателя перед большим вопросом: из какого измерения рождаются эти слова, почему при прочтении возникает смешанное желание прекратить и продолжить читать одновременно? Попытка определить закономерности языка и стиля Е.Д.Лучезарновой наталкивается на непривычные трудности – автор больше тебя, и реальность, которую он считает нужным проявить, является только частью огромного контекста, о котором ты пока не имеешь представления, но уже начинаешь о нём догадываться.

Впрочем, можно и не пытаться постичь причину, обнаружив знакомый смысл в этих простых по форме, но часто неуловимых по объекту и субъекту высказывания предложениях. Тогда раздражение и отторжение станет закономерным итогом прочтения данной книги. Она ад-

ресована всем, стоит недорого, приобретается легко, но доступна не каждому. Это ещё один парадокс текстов Е.Д.Лучезарновой. Возможно, поэтому число её читателей вполне соотносится с числом противников. Это не хорошо и не плохо, а показательно, поскольку "знания о мире и человеке, особенно те, что формируют ценности, нуждаются в постоянной перепроверке и, как сказал бы Карл Поппер, фальсификации. Истину убивает равнодушные, а не критика" [7, с.3].

Действительно, трудно остаться равнодушным, читая "запредельные" откровения автора "Размышлений и афоризмов". Возможно, откровение – это именно то определение, которое позволяет приблизиться к пониманию формы данных высказываний. В его семантическом поле заключен большой контекст, связанный с этапами духовного становления человека. Какой-то гранью смысла с ним соотносится и понятие "пророк". Именно в этом поле нам и хотелось бы провести следующее сопоставление.

Ещё во второй половине 19 века парадоксальность построения фразы, обращённость к читателю, способно увидеть целое за частностями жизни, невероятная, часто вызывающая возмущение стереотипной реакции правда о человеке и обращённость к идеальному, трудно постижимому образцу стала неотъемлемой частью поэтики Ф.М.Достоевского. Теперь уже трудно представить, какую бурю эмоций вызывали романы писателя и его публицистические выступления. Так, П.В.Анненков, например, писал И.С.Тургеневу: "Хорошо сделали, что отказались от намерения войти в диспут с одержимым бесом и святым духом одновременно Достоевским: это значило бы растравить его болезнь и сделать героем в серьезной литературе – пусть останется достоянием фельетона, пасквиля, баб, ищущих бога, и России для развлечения и студентов с задатками черной немощи, это его настоящая публика" [11, с. 578].

Таким образом, сами "собратья по перу" отказывали автору "Преступления и наказания", "Идиота", "Бесов", и уже даже "Братьев Карамазовых", в причастности к "серьёзной литературе".

Пройдет совсем немного времени после смерти писателя, и о его значении для собственного творчества с гордостью станут говорить американские и японские художники слова, французские экзистенциалисты; прямое влияние философии человека, сформулированной героями Достоевского, ощутит на себе Фридрих Ницше; отталкиваясь от пронзительных откровений "подпольных" людей, создаст систему психоанализа Зигмунд Фрейд. А автор теории относительности А.Эйнштейн скажет, что Достоевский дал ему "больше, чем любой научный мыслитель, больше, чем Гаусс" [8, с. 162], а ведь Гаусс – это великий математик и физик, чьи работы и формулы вошли во многие учебники и изучаются до сих пор.

Для читателей отечественной культуры не менее важен тот факт, что именно антропология Достоевского лежит в основе идей русского космизма, поэтому представляется особенно интересным сопоставить высказывания о России и русских двух таких оригинальных мыслителей, как Ф.М. Достоевский и Е.Д. Лучезарнова.

О пророческом даре Достоевского заговорили лишь в конце его жизни. "Я читала вещей "Братьев Карамазовых" Достоевского и наслаждалась психическим анализом (...), чувствуя, как в душе все перебирается и укладывается по уголкам, все хорошее и мелкое. Благодаря "Братьям Карамазовым" можно переработаться и стать лучше" (В.Н. Третьякова) [4, с. 124–127]. Сам Достоевский буквально повторяет слова В.Н. Третьяковой, делясь впечатлениями о вечере в Дворянском благородном собрании с А.Г. Достоевской: "... бездна людей, молодежи и седых дам бросались ко мне, говоря: вы наш пророк, вы нас сделали лучшими, когда мы прочли "Карамазовых"" [2, с.345].

Называя автора "Братьев Карамазовых" пророком, а сам роман вещим (а определения такого рода можно встретить неоднократно), многочисленная аудитория Достоевского имела в виду, вероятно, не только и не столько его провидческий дар (трудно судить о нем современнику), сколько способность увидеть сокровенный смысл в очевидной для всех истине, ведь в каноническом понимании пророк – это не только "лицо, одаренное божественным даром предвидения и предсказания", но и лицо, "возвещающее народу волю Божию", "создатель религиозно-нравственного уклада" [6].

Способность прозревать действительность читатели и исследователи Достоевского обнаружат много позже, уже в XX веке, соотнося его, в первую очередь, с историей и идеологией революции, удивительно точно прописанных в романе "Бесы" почти за 50 лет до октябрьского переворота.

Прижизненная же популярность во многом связана с публицистической деятельностью писателя. В последние годы жизни его журнал "Дневник писателя" пользуется колоссальным успехом, он во многом способствует тому, что читатели Достоевского приближаются к нему, могут побеседовать на интересные темы, не только связанные с вечными, но и самыми злободневными вопросами. На страницах "Дневника писателя" Достоевский высказывается прямо, размышляя о политике, экономике и литературе, о войне и мире, о настоящем и будущем Европы.

Именно здесь, в фокусе настоящего, неожиданно проявляется пророческий дар писателя, оценить который оказалось возможным только сейчас, почти через 140 лет, когда политическая карта мира, казалось бы, изменилась неузнаваемо. В "Дневнике писателя" за 1877 год

уделяется большое внимание славянскому вопросу в связи с очередной русско-турецкой войной 1877–1878 гг. Так называемый Восточный вопрос поднимался в связи с освобождением русскими Болгарии от турецкого ига. Несколько статей сентябрьского, октябрьского и ноябрьского номеров журнала посвящены размышлениям на эту тему. В настоящее время видимое отсутствие актуальности вряд ли привлекает большое количество современных читателей к данному тексту, однако именно здесь Достоевский прописывает судьбу России на ближайшее столетие.

"Хочу сказать одно совсем особое слово о славянах, которое мне давно хотелось сказать. Не будет у России, и никогда еще не было, таких ненавистников, завистников, клеветников и даже явных врагов, как все эти славянские племена, чуть только их Россия освободит, а Европа согласится признать их освобожденными! И пусть не возражают мне, не оспаривают, не кричат на меня, что я преувеличиваю и что я ненавистник славян!

Я, напротив, очень люблю славян, но я и защищаться не буду, потому что знаю, что всё точно так именно случится, как я говорю, и не по низкому, неблагодарному, будто бы, характеру славян, совсем нет, – у них характер в этом смысле как у всех, – а именно потому, что такие вещи на свете иначе и происходят не могут..." [1, с. 77–78]. Убежденность писателя такова, что, как у настоящего пророка, не нуждается в аргументах ("знаю, что всё точно так именно случится, как я говорю").

Завершающие строки этого слова стилистически акцентируют пророческий формат, указывая на ещё один возможный вариант развития: "Если нации не будут жить высшими, бескорыстными идеями и высшими целями служения человечеству, а только будут служить одним своим "интересам", то погибнут эти нации несомненно, окоченеют, обессилеют и умрут. А выше целей нет, как те, которые поставит перед собой Россия, служа славянам бескорыстно и не требуя от них благодарности, служа их нравственному (а не политическому лишь) воссоединению в великое целое. Тогда только скажет всеславянство свое новое целительное слово человечеству... Выше таких целей не бывает никаких на свете. Стало быть, и "выгоднее" ничего не может быть для России, как иметь всегда перед собой эти цели, всё более и более уяснять их себе самой и всё более и более возвышаться духом в этой вечной, неустанной и доблестной работе своей для человечества" (с. 82).

В этих словах обращают на себя внимание три момента. Во-первых, размышления о том, что освобожденные Россией "славянские племена" обязательно повернутся к ней своей худшей стороной; во-вторых, указание на высшее, бескорыстное служение России идеалам нравственности, а не сиюминутным политическим устремлениям и, в-третьих, осознание происходящего как

отражение неких, известных писателю, но неизвестных читателю закономерностей жизни ("именно потому, что такие вещи на свете иначе и происходят не могут"). Следовательно, общее, всенародное неприятие России – это часть её миссии, черта её уникальности и предназначение, проброшенное далеко в будущее\*.

\* О пророчестве как черте поэтики Ф.М.Достоевского более подробно см.:

Кичигина В.В. Пророчество как черта поэтики позднего Достоевского.// Научные ведомости Белгородского государственного университета. Научный рецензируемый журнал. Гуманитарные науки. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология, № 24 (221), вып.28. Декабрь 2015, с.25-30.

В "Размышлениях и афоризмах" Е.Д.Лучезарновой, есть следующие строки: "Мозг и разум обязаны быть пустотой. И только тот разум, который есть пустота, будет переходом, неким звёздным мостом между уже существующим и тем, что должно существовать всегда. Поэтому русские, эта нация, если можно её так назвать, постоянно пытается кого-то единить, и, присоединяя к себе, она теряет себя полностью и делает это с огромным удовольствием. И когда те малые народы потом от неё уходят каким-то образом, она совершенно теряется..." (с.76). Возникает ощущение, что эти слова – часть диалога, заданного в 1877 году, но расширяющего границы причинно-следственного поля Достоевского до наших дней.

Писатель девятнадцатого века приводит читателя к мысли о сакральной миссии, исполняемой Россией в общеевропейском и мировом контексте: "...для чего: для того, чтоб жить высшею жизнью, великою жизнью, светить миру великой, бескорыстной и чистой идеей, воплотить и создать в конце концов великий и мощный организм братского союза племен, создать этот организм не политическим насилием, не мечом, а убеждением, примером, любовью, бескорыстием, светом; вознести наконец всех малых сих до себя и до понятия ими материнского ее призвания – вот цель России, вот и выгоды ее, если хотите" (с.81). Таким образом, Ф.М.Достоевский расширяет круг малой семьи с её обыденными раздорами и склоками до понимания единой семьи славянских народов и функции России как матери этих подрастающих детей, объединяющей силой материнской любви в единое целое.

А Е.Д.Лучезарнова выводит происходящее на планете на уровень проявленной Вселенной: "Предназначение России – быть очень избирательными, и от каждого народа вбирать лучшее. Если же русские становятся неразборчивыми, они, к сожалению, берут совсем не то. Так что основное предназначение русских – от каждого народа взять самое-самое главное и всё это состыковать вместе в красивую гармонию светил, чтобы каждому было место, у каждого было какое-то пространство свободное. Как небо, оно же прекрасно, и ни одну звезду нельзя оттуда изъять, ни одну нельзя вставить (с.72).

Перед нами два откровения о России, сделанных с интервалом в четырнадцать десятилетий. Их роднит публи-

цистическая форма высказывания, обращённость к самому широкому кругу читателей.

Оба автора делают достоянием желающих знать свои сокровенные размышления. Они близки в осознании парадоксальности мирового предназначения России, связанного с преодолением (сначала в себе, а затем вокруг себя) худших сторон человеческой природы. Их стилистическая манера заставляет несколько раз перечитывать уже прочитанное, находя в нём всё новые оттенки смысла. Однако образ автора, представленный в тексте, принципиально отличен. Если у Ф.М.Достоевского это писатель-пророк, выстрадавший свой дар ценой мучительно-го осмысления противоречий жизни, то у Е.Д.Лучезарновой – это лишенный персонификации импульс, побуждающий мозг читателя к работе в режиме откровений.

Ощущение преемственности – одна из важнейших опор для преодоления кризиса. Трагедия происходит тогда, когда распадается связь времён. Время меняется, и каждый мыслитель ощущает его по-своему, но все они едины в постижении закономерностей проявления человека в мире, осознанием своего предназначения в нём. В этом процессе "русская" тема даёт возможность и ощутить, и раздвинуть границы самоидентификации, выводя её в контекст русского космизма. Используя метафору Е.Д. Лучезарновой можно сказать, что на этом небе сияют звёзды разной величины.

Яркость и спектр их излучения различны, но все они необходимы человеку, желающему вырваться за пределы обыденной реальности для того, чтобы, обернувшись, увидеть в ней отражение своего звёздного начала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. XXVI. Л.: "Наука", 1984. Далее цитирую по этому изданию с указанием страницы в скобках.
2. Достоевский Ф.М., Достоевская А.Г. Переписка. Л.: Наука, 1976. – 490 с.
3. Исакова Н. В. Феномен глобальности в философии русского космизма: Автореферат Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03: Краснодар, 2004.
4. Литературное наследство, том 86. М., "Наука", 1973.
5. Лучезарнова Е.Д. Размышления и афоризмы./Е.Д.Лучезарнова, Авторский Центр "РАДАТС". – М.: Академический проект, 2016.– 256 с. Далее цитирую по этому изданию с указанием страницы в скобках.
6. Малый энциклопедический словарь. Т.П. вып. IV–й. Изд-е Брокгауз–Эфрон. Спб., 1909. С. 1095
7. Мезенцев С.Д. Об авторе и его философии. // Лучезарнова Е.Д. Размышления и афоризмы./Е.Д.Лучезарнова, Авторский Центр "РАДАТС". – М.: Академический проект, 2016. С.3–7.
8. Мошковский А. Альберт Эйнштейн. Беседы с Эйнштейном о теории относительности и общей системе мира. М.: Раб.просв., 1922.
9. Розанов В.В. Литературные и политические афоризмы.// Новое время, 1910, 25 ноября. Цит.по: Розанов В. В. Религия. Философия. Культура. М., 1992.
10. Русских А. Русский космизм: генезис и современность.// Лучезарнова Е.Д. Размышления и афоризмы./Е.Д.Лучезарнова, Авторский Центр "РАДАТС". – М.: Академический проект, 2016. С.8–19
11. Тургенев И.С. Собр. соч. в 12–ти тт.: Т.12. Письма /примечания/. М., 1956. С. 578.

© В.В. Кичигина, [ vikdara@rambler.ru ], Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## КАТЕГОРИЯ ИМЕНИ В ТВОРЧЕСКОЙ СУДЬБЕ ГОГОЛЯ

### CATEGORY NAME IN THE CREATIVE DESTINY OF GOGOL

*Yu. Kondakova*

#### Annotation

The article examines the name conversion that occur during the creative path of Gogol. An attempt was made to explain the concentration of these metamorphoses is the transformation of creative consciousness of the writer.

**Keywords:** picture, onomatology, poetics, Gogol, anthropology.

*Кондакова Юлия Васильевна*

*К.филол.н., профессор,  
Уральский государственный  
архитектурно-художественный  
университет, г. Екатеринбург*

#### Аннотация

В статье исследуются преобразования имен, которые происходят на протяжении творческого пути Гоголя. Предпринята попытка объяснить концентрацию этих метаморфоз трансформациями творческого сознания писателя.

#### Ключевые слова:

образ, ономастика, поэтика, Гоголь, антропология.

Имя позволяет задуматься над тайнами своего "я", и в то же время смещает центр внимания с замкнутости человека на себе на интерес к миру. Характерно, что оним (имя, прозвище или псевдоним писателя) способен определенным образом маркировать характер и открыть даже далёкие последствия в судьбе его обладателя. С помощью имени преодолевается пропасть между макрокосмом внешнего мира и микрокосмом человеческой души. В процессе именования реализуются не только интеллектуальные способности именуемого субъекта, но и весь спектр его эмоций, переживаний духовно-практического опыта, бессознательных конфликтов. Именно из подобных ощущений формируется предчувствие своего пути, творческой судьбы, открывающей перспективу на всю противоречивую полноту бытия.

Как заметил философ Н.А. Бердяев, Гоголь всю жизнь "скрывал себя и унес с собой в могилу какую-то неразгаданную тайну" [2, 77]. Действительно, необычным представляется изобилие псевдонимов в начале творческого пути писателя, богобоязненного человека, трепетно относящегося к выбору имени для своих персонажей. Изначально ряд произведений Гоголя – в том числе его первое опубликованное произведение ("Италия", 1829 г.) – вообще появился в печати без указания имени автора. Эта анонимность не является проявлением ни имперсональности, которая так характерна для писателей прежних времен, ни своеобразного ономастического нигилизма, но маркирует страх творца, только начинающего заявлять о себе в литературе. Как отмечает П.А. Кулиш, "Гоголь боялся гласности и прокладывал себе дорогу к литературным успехам тайком даже от ближайших друзей своих" [3, 108].

В дальнейшем Н.В. Гоголь прибегает к своеобразной ономастической маскировке, изобилие псевдонимов этого писателя на данном этапе творческого пути (В. Алов, П. Глечик, Г. Янов, ОООО, \*\*\* , N.N и др.) отмечают многие исследователи его творчества. Однако следует обратить внимание на удивительную безликость этих имен, которая скрывает подлинную суть своего носителя – писателя, находящегося в процессе творческого поиска. На экспериментальный характер переименования автором своего имени указывает то, что трансформируется не только фамилия, но и имя; они заменяются то аббревиатурой ("oooo", согласно интерпретации В.П. Гаевского [3, 134], отражает все буквы "о" имени и фамилии Николай-Гоголь-Яновский), то своеобразным шифром (\*\*\*). В данной связи нелишним будет напомнить точку зрения исследователя гоголевского творчества О.В. Зырянова, состоящую в том, что "психологический склад личности самого писателя (склонность к самоанализу, предрасположенность к меланхолии и мизантропии), привел Гоголя к созданию особого художественно-антропологического эксперимента" [9, 17]. Выбор не только имени, но и фамилии в рамках этого эксперимента равнозначен выбору судьбы.

Фамилия – отпечаток памяти семьи и рода, является не только отметкой семейной связи, но знаком глубокого проникновения во всю историческую и духовную жизнь клана, отростком "корня" коллективного опыта. Таким образом, каждая конкретная фамилия является некой матрицей с определенными заложенными свойствами, которые связаны с представлениями об архетипическом "первоносителе". Однако фамилия "Гоголь" – особая. Примечательно, что "Гоголь" для рода Яновских – оним мифического толка. Как известно, отец писателя Васи-

лий Афанасьевич носил фамилию Гоголь–Яновский, так как дед Афанасий Демьянович Яновский, "получив потомственное дворянство, придумал себе мифическую родословную, восходящую к мифическому казацкому полковнику Андрею Гоголю, будто бы жившему в середине XVII века" [10, 202].

Наверняка Н.В. Гоголь, рано заинтересовавшийся историей Украины и Юга России, не был чужд приобщению к познанию семейной истории и семейным мифам. Интерес к истокам, позволяющий ощутить свои корни, естественен для любого человека, и этот интерес для Гоголя – глубоко личный. Представляется не случайным тот странный факт, что Гоголь оставил себе забавную птичью фамилию, дающую повод для прозвищ (так, Жуковский называл его Гогольком), являющуюся к тому же иллюзорным онимом, довольно легко отбросив ее вторую, достаточно изысканную часть – "Яновский". Двойные фамилии такого рода, характерные для польского культурного ареала (общее имя–гербы, указание на своеобразный клан + индивидуальная фамилия семьи), указывали на дворянское происхождение. Подобные фамилии издавна являлись прерогативой аристократов, "двойные фамилии появились давно, они прослеживаются к различным хронологическим слоям. Вплоть до XX в. двойная фамилия... считалась социально престижной" [13, 310]. Отказаться от такого явного свидетельства знатного происхождения – поступок чрезвычайно странный для человека, которому, казалось бы, небезразличен его статус. По свидетельству П.В. Анненкова, Гоголь "после издания "Вечеров", проезжая через Москву... на заставе устроил дело так, чтоб прописаться и попасть в Московские ведомости не "коллежским регистратором", каковым был, а "коллежским ассессором". – Это надо... – говорил он приятелю, его сопровождавшему" [6, 28]. Впрочем, Гоголь словно целиком состоял из странностей. Как отмечал его товарищ по Нежинской гимназии В.И. Любич–Романович, "Гоголь не любил подражать кому бы то ни было, ибо это была натура противоречий. Все, что казалось людям изящным, приличным, ему, напротив, представлялось безобразным, грубым... Вообще Гоголь шел наперекор всем стихиям" [6, 26–27]. Противоречивость являла себя даже внешне. По свидетельству Л.И. Арнольди, Гоголь то одевался то не по моде и неряшливо, то поражал необыкновенным щегольством, то стриг волосы в скобку и причесывался "a la toujik", то завивался "в Москве у куаферов" [6, 19].

Отказ от имени (хотя бы и от части его) связан с духовным перерождением, обретением самого себя. Беспокоящийся об искоренении страстей, стремящийся к духовному самосовершенствованию писатель вполне мог путем отказа от статусной части фамилии бороться с пороком гордыни. Стоит вспомнить, что Гоголь в своем творчестве нередко обыгрывает социально престижные двойные фамилии комически, составляя их из фамилий распространенных или вульгарных, давая их персонажам, не принадлежащим к аристократическому сословию: Во-

роной–Дрянной ("Мертвые души"), Деркач–Дришпановский ("Майская ночь или Утопленница"), Ляпкин–Тяпкин, Сквозник–Дмухановский ("Ревизор"). Особенно много подобных имен в "Мертвых душах", не случайно многие переводчики отмечают сложность перевода онимов этого произведения, ведь необходимо передать и их смысл, и характер звучания, и иронию автора (так, например, эту проблему затрагивает, Б. Шлецер, отмечающий трудности перевода гоголевского ономастикона на французский язык [15]). Показательно, что в набросках к несохранившимся главам "Мертвых душ" Гоголь выводит фантастический персонаж с "тройной" фамилией – "приехавшую одним разом из Лондона, из Вены, из Парижа к нам какую–то загадочную Шприц–Флоден–Файк" [5., 655]. Представление таинственной особы напоминает вывеску "Иностранец из Лондона и Парижа", выставленную шившим фрак Чичикову петербургским портным, который "двумя городами разом хотел заткнуть глотку всем другим портным" [5, 466]. Пародией на "двойные" фамилии выглядят и прозвища крестьян из "Мертвых душ" – Неужай–Корыто и Доезжай–не–доедешь.

Разумеется, проще всего было бы предположить, что выбор авторского имени сделан в пользу украинской фамилии, а не польской только в силу того, что сам Гоголь малоросс. Вместе с тем, отвергнутая фамилия "Яновский", обладающая благочестивой семантикой (от "Янов" Ян Иоанн – "из др.–евр., йоханан Бог милует" [12, 192], казалось бы, смотрится более выигрышно по сравнению с фамилией Гоголь с ее наивной семантикой ("дикая утка" [13, 225]). Кроме того, Гоголь не забывал не только об украинских, но и о польских своих корнях – читал попольски, интересовался польской культурой. В детстве и юности Гоголь позиционирует себя именно как Яновский, подписывает некоторые свои письма родителям "Н. Яновский". Под этой фамилией его знали соученики из Нежинского лицея – именно так будущий писатель значился в официальных списках, так его звали товарищи. Примечательно в этом плане воспоминания писателя Н.В. Кукольника, сотоварища Гоголя по гимназии: "Кстати, замечу, что в гимназии Гоголь, как между товарищами, так и по официальным спискам – Гоголем не назывался, а просто Яновским. Однажды, уже в Петербурге, один из товарищей при мне спросил Гоголя: "С чего ты это переименовал фамилию?" – "И не думал". – "Да ведь ты Яновский". – "И Гоголь тож". – "Да что значит гоголь?". – "Селезень". – отвечал Гоголь сухо и свернул разговор на другую материю" [6, 175]. Можно вспомнить, его высказывания в адрес учеников (в 1831 г. Гоголь давал частные уроки): "Зачем называете вы меня Яновским?.. Моя фамилия Гоголь, а Яновский только так, прибавка; ее поляки выдумали" [6, 201].

У неожиданной резкости, однозначности Гоголя в ономастическом усечении своей фамилии имеется и политическая подоплека. После восстания Польши 1830–1831 гг. (примечательно, что одним из его руководителей был генерал Яновский) в России начались гонения на лиц польского происхождения (так, некоторое время дей-

ствовал запрет брать поляков на государственную службу). Тем не менее, возможно, что основание ономастического выбора Гоголя скрывается и в апелляции к скромной, на первый взгляд, птице гоголю, что превратило фамилию в подобие таинственного "говорящего" онима: "Гоголь – кличка, прозвище, имя птицы, селезня, франта" [8, 8].

"Гоголь" – имя писателя, избранное им самим, представляет собой не только ономастический знак, но символ. Гоголевская фамилия чрезвычайно выразительна, но в то же время отличается ономастической сдержанностью: в фамилии содержится не полная характеристика её носителя, а лишь намёк на неё. Гоголь "часто не договаривал того, что хотел сказать, опасаясь, что ему не поверят, и что его истина останется не принятой. Из-за этого он получил прозвище "мертвой мысли", т.е. человека, с которым умрет все, что он создал, что думал, ибо он никогда не изрекал ни перед кем того, что мыслил" [3, 83–84]. Словно парящая в воздухе семантика имени писателя двойственна: она представляет собой как экспрессивное выражение жизненной силы взмывающей вывись птицы, так и источник самоиронии, комических ассоциаций франтовства, щегольства.

Действительно, "составленный из резких противоположностей щегольства и неряшества" [3, 136] Гоголь представлял собою живую иллюстрацию своей фамилии: "В Петербурге некоторые помнят Гоголя щеголем; было время, что он даже сбрил себе волосы, чтобы усилить их густоту, и носил парик. Но те же самые лица рассказывают, что у него из-под парика выглядывала иногда вата, которую он подкладывал под пружины, а из-за галстука вечно торчали белые тесемки" [3, 172]. Фамилия "Гоголь" забавна, словно уже сама по себе представляет повод рассказать веселую историю, анекдот о своем обладателе – человеке с птичьим хохолком на макушке, "с походкою, которую всего лучше выражает слово п е т у ш к о м" [3, 98], но за смехом скрывается предельная серьезность. Это имя Гоголь высек в Шильонском подземелье, мечтая о необыкновенной будущности своей книги "Мертвые души": "Я вздохнул и нацарапал русскими буквами мое имя, сам не отдавши себе отчета, для чего" [3, 246]; "Внизу последней колонны, которая в тени, когда-нибудь русский путешественник разберет мое птичье имя (курсив мой. – Ю.К.), если не сядет на него англичанин" [3, 247]. Некогда стоически относящийся к насмешливым прозвищам ("таинственный карла", "пигалица"), сам относящийся к людям саркастически, любящий от души пошмеяться и давать прозвища товарищам (Расстрига Спиридон, София Ге, Жюль Жанен, Возвышенный и др.) Гоголь не случайно избирает себе фамилию-прозвище, вызывающую смех – он не раз использовал потрясающие возможности своего имени в плане языковой игры. Приведем лишь один характерный пример: по воспоминаниям А.П. Стороженко, Гоголь использовал птичьи образы, сравнивая себя как творца с Пушкиным "Утром я застал Гоголя в саду пишушим. Гоголь сознался, что писал стихи. попросил прочесть. Настойчивость моя пере-

силила застенчивость Гоголя. Он стал читать. "Охота вам писать стихи, – сказал я, когда он кончил. – Что вы, хотите тягаться с Пушкиным? Пишите лучше прозой". – "Пишут не потому, чтоб тягаться с кем бы то ни было, но потому, что душа жаждет излиться ощущениями. Впрочем, не робей, воробей, дерись с орлом". Я хотел было также отвечать пословицей: "дай Бог нашему теляти волка поймай", но Гоголь продолжал: "Да! Не робей, воробей, дерись с орлом!" [3, 79].

Обратим внимание, что в ряде мифов птица символизирует свободу духа от телесных оков. Посредством птицы изображают покидающую тело душу, переход из бренного мира в вечный. По свидетельству самого писателя, неизбежный уход каждого человека в вечность Гоголя интересовал еще тогда, когда он был пятилетним мальчиком – уже тогда ему кажется, "что стук маятника был стуком времени, уходящего в вечность" [3, 35]. Интуитивное детское мироощущение много позже будет соответствовать мировосприятию зрелого человека, с надеждой устремленного в будущее, стремящегося оставить потомкам великие труды, утвердить свое имя в вечности: "Я совершу... Я совершу. Жизнь кипит во мне. Труды мои будут вдохновенны. Над ними будет веять недоступной земле божество! Я совершу!.." [3, 181].

Ярким свидетельством углублённого отношения Гоголя к определенности цели человеческой жизни в глобальной неопределенности мира, к месту человека в истории является целый ряд произведений писателя, среди которых значимое место занимают "Арабески". В этот сборник входят такие части, как глава из незавершённого исторического романа "Гетьман", первая часть которого была написана и сожжена; статья "О преподавании всеобщей истории"; переработанная вступительная лекция из курса по истории средних веков – статья "О средних веках"; лирико-философский этюд "Жизнь", который можно назвать стихотворением в прозе и т. д. Гоголевская статья "Жизнь" отражающая интерес общества к первоисточкам, к вечному вопросу, откуда пришло и куда идет человечество, поражает высокой художественностью изложения.

Автор мастерски строит композицию, охватывая и величественный мрачный Египет, и привольно раскинувшуюся Грецию, и суровый Рим, и благословенный край, в котором родился Спаситель. Перспективное сокращение размеров стран, высокий горизонт, изображение неба и поверхности воды, словно с высоты птичьего полета, создают ощущение пространственной глубины. Возвышенность образов сообщает этому маленькому произведению величавую торжественность, придает ему монументальное звучание. Откровенная эскизность, недоговорённость "Жизни" отнюдь не означает её незавершённости. Мимолётность остановленного мгновения, быстрота этюда, та мера незаконченности, которая допустима здесь, наполняют произведение ощущением жизненного трепета. В статье "Жизнь" Гоголь выстраивает своеобразную концепцию Новой истории, отсчёт которой начинается от рождения Спасителя. Таким образом, с точки

зрения писателя смысл истории заключается в последовательном движении человечества к Богу, в ходе чего формируется свободная, как птица в полете, личность, преодолевающая свою зависимость от страстей.

Представление о творчестве как о полете, волнующем выходе в сферу вечности лежит в основе взглядов Гоголя на реальность. В "Арабесках" он приоткрывает нам ту "кухню" художника, которая обычно не видна зрителям, "орудия производства", "материалы", с которыми тот работает. В эссе "Скульптура, живопись и музыка" Гоголь воспеваает эти три вида искусства. В скульптуре выражается чувственность материального мира, так как скульптурное изображение представляет собой торжество телесной вещественности. Иным искусством Гоголю представляется живопись, соединяющая чувственное и духовное начала. Гоголь пытается найти внутренние связи между восприятием живописного полотна и его психологическим, духовным воздействием на смотрящего. Высшим искусством, по Гоголю, является музыка. Если скульптура воспеваает материальную, чувственную красоту, а живопись способна передать вдохновение своего творца, то музыка относится к сфере чистого духа. Она выполняет катарсическую функцию, вызывая у слушателя чувство возвышенного просветления и очищающего изумления перед духовной красотой.

Как очевидно, Гоголь – птица редкого полета. Суть его мироощущения сводится к двойственности мироздания. За привычным, обыденным в творческом мире писателя угадывается иное бытие. Высшая реальность проявляет себя, облегчая бремя необходимости, освобождая дух от желаний плоти. Познаётся она путём вчувствования, приобщения к тайне человеческого предназначения. Художественное сознание Гоголя имеет мистико-религиозную направленность. Как отмечал П.В. Анненков, "в первую пору своего развития Гоголь был совсем свободным (от мистицизма) человеком, искусно пробивавшим себе дорогу, а то, что кажется в нем порывами в иной мир, чем действительный, должно считать не более, как маленьким, невинным плутовством, отводившим глаза и потешавшим людей, иначе настроенных, чем он. Мистическим субъектом (курсив мой. – Ю.К.) он сделался вполне только тогда, когда успехи его внушили ему идею об особенном его призвании на Руси..." [3, 198–199]. Действительно, Гоголь придавал огромное значение интуиции, воспринимая мир в единстве видимого и невидимого, причём события первого в каждый момент зависят от второго. У. Джеймс в своей работе "Многообразие религиозного опыта" выделяет четыре главных признака мистических переживаний: "неизречённость, интуитивность, кратковременность и бездеятельность воли" [7, 297]. Характерно, что все они свойственны Н.В. Гоголю. Как показывают его письма и свидетельства очевидцев, творческое озарение этого художника являлось результатом мистического опыта.

Само слово "мистика" (от греч. – "таинственный") связано с глаголом "мыин", значение которого восходит к семантике безмолвия. Первоначальный смысл слова

"мистика" был связан с посвящением человека в тайные культы, поэтому наиболее важным признаком мистических переживаний издревле является неизречённость. Сложные внутренние переживания мистика не находят адекватного выражения в обыденности. Человек, прошедший через мистический опыт, не может изложить свои ощущения на обычном языке. В не раз Гоголь писал о пошлости сокровенных чувств, облакаемых в слова. Нередко он характеризует свои переживания не иначе, как с помощью символов, в частности, используя символику цвета. "Неслучайны в поэзии краски, звуки и образы; первая фаза всех творческих процессов – отбор; краски, образы, звуки вполне безошибочны у мастеров слова... цвет не отчленим от жизни образа" [1, 132–133], – писал Андрей Белый, исследовавший эволюцию цветового спектра произведений Гоголя. От "Вечеров" до "Мёртвых душ" происходит изменение цветовой гаммы: на смену чистым и ярким цветам приходят неопределённые (например, "медвежьего цвета", цвета "наваринского дыма с пламенем"), смешанные ("зелёно-мучнистого цвета"), бесцветные ("лишённый цвета", "неопределённого цвета"). А. Белый связывает изменение цветового спектра у Гоголя "с градацией фигур гиперболы: от гиперболы дифирамба через гиперболу иронии к... фигуре фикции" [1, 133]. Однако следует увидеть в этом спектральном изменении перемену не только приёма, но и философии творчества. Наблюдение С.М. Соловьёва, рассматривающего цветовую палитру Достоевского, как нельзя кстати подходит и к особенностям цветописы в различных творческих фазах Гоголя: "...переход в описании от мира внешнего к миру внутреннему есть переход от явлений красочных к бесцветным... По отношению к цвету мир внутренний и мир внешний пребывают в конфликте, и переход к внутреннему миру характерен не ослаблением, а вытеснением цвета" [11, 129]. Переход от красочных "Вечеров" к неопределённым в цветовом отношении "Мёртвым душам" был отмечен переходом от лубочных персонажей с именами-кличками к героям со сложным внутренним миром, к раскрытию страстей, которые овладевают человеком.

Неизречённость – это один из двух базовых признаков мистического опыта. Другим его фундаментальным признаком является интуитивность. Мистик проникает в истины, закрытые для трезвого рассудка. Это состояние особого просветления, озарения. Интуиция – дар предвосхищения событий, это духовное дерзновение, прорыв в иную реальность, которая открывает человеку то, что ему не может дать ни аналитическая традиция, ни наличный жизненный опыт. Гоголь неоднократно писал об особом состоянии творческого озарения, имеющего своим источником высшие силы. Так, в 1836 году Гоголь повеял свои предчувствия Жуковскому: "Мне ли не благодарить пославшего меня на землю! Каких великих, каких торжественных ощущений, невидимых, незаметных для света, исполнена жизнь моя! Клянусь, я что-то сделаю, чего не делает обыкновенный человек. Львиную силу чувствую в душе своей..." [3, 240–241]. В этом же году



Гоголь писал Жуковскому о своих предчувствиях, связанных с работой над "Мёртвыми душами": "Огромно, велико моё творение, и не скоро конец его. Ещё восстанут против меня новые сословия и много разных господ; но что ж мне делать. Уж судьба моя враждовать со своими земляками. Терпение... Знаю, что моё имя после меня будет счастливее меня, и потомки тех же земляков моих, может быть, с глазами, влажными от слёз, произнесут примирение моей тени" [3, 249].

Третий признак мистического опыта – это кратковременность. Состояние приобщённости к вечным истинам мимолётно. Мистическое сознание на мгновение устраняет границу между реальностью и миром грёз. Человек совершает кратковременный визит в иное бытие, но время этого необычайного контакта очень насыщенное и динамичное, – у человека, прошедшего через мистический опыт, возникает поток идей, масса новых, необычных мыслей. В 1835 году Гоголь писал М.П. Погодину: "Уже не детские мысли, не ограниченный прежний круг моих сведений, но высокие исполненные истины и ужасающего величия мысли волновали меня... Мир вам, мои небесные гости, наводящие на меня божественные минуты в моей тесной квартире, близкой к чердаку! Вас никто не знает, вас вновь опускаю на дно души до нового пробуждения; когда вы исторгнетесь с прежнею силою и не посмеет устоять бесстыдная дерзость учёного невежи, учёная и неучёная чернь, всегда соглашающаяся публика... и проч. и проч..." [3, 218–219]. Доверительное отношение к "высоким истинам", мгновенно посещавшим и оставлявшим Гоголя, характеризует его склонность не к рассудочному, но к тому скоротечно-чувственному познанию действительности, которое характерно для мистического опыта.

Наконец, четвёртый признак мистического опыта – это бездеятельность воли. Мистик проникает в истины, закрытые для обычного человека, причём чувствует свою

волю как бы парализованной и даже находящейся во власти некоей высшей силы. Так, в 1842 году Гоголь писал Жуковскому, что в его душе "живёт глубокая, неотразимая вера, что Небесная Сила поможет взойти мне на ту лестницу, которая предстоит мне, хотя я стою на низжайших и первых её ступенях" [4, 46] (ср. также последнее слова Гоголя, сказанные перед самой смертью о лестнице). Творческий акт с точки зрения мистика является уходом от внешнего мира, где человек – замкнутая частичка вселенной, и созданием собственного мироздания, которое отражает духовную реальность: человек – микровселенная, обладающая всеми качествами большой вселенной. Создания художника особым образом "воплощаются" в действительности, они могут занимать все помыслы автора, владеть сердцем и умом читателя. Однако творчество Гоголя не оправдало его надежд – он желал направить силу своего творчества на создание идеала, а ему был дан талант изображения зла. Исследователь гоголевского творчества Б. Хэлдт сравнивает "Мёртвые души" с каталогом болезней и полагает, что противоречия, неразрешимые на нравственном уровне, соответственно, не могут найти разрешение и во "внутренней структуре" произведения, свидетельством чего является знаменитое сожжение второй части поэмы (см. подробнее об этом: Heldt B. *Dead Souls: Without Naming Names* [14]).

Само по себе имя Гоголь – концентрат гоголевской иронии и тоски, тяжких мук и легкости. Оно не есть некий яркий, но своеобразный мистический "мост" между сферой земного и небесного, представляющий собой и частичку брэнного человеческого существования, и частичку вечности. Это имя не дает определённой моральной оценки качествам своего обладателя, но, маркируя онтологический статус, является неким вектором развития творческой судьбы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белый А. Мастерство Гоголя. – М.: МАЛП, 1996. – 351 с.
2. Бердяев Н.А. Души русской революции // Бердяев Н.А. О русских классиках. – М.: Высшая школа, 1993. С. 78–98.
3. Вересаев В. Гоголь в жизни: Систематический свод подлинных свидетельств современников. В 2 кн. Кн. 1. – СПб.: Лениздат, 1995. – 396 с.
4. Вересаев В. Гоголь в жизни: Систематический свод подлинных свидетельств современников. В 2 кн. Кн. 2. – СПб.: Лениздат, 1995. – 382 с.
5. Гоголь Н.В. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М.: Астрель Аст, 2006. – 766 с.
6. Гоголь без глянца. Сост. П. Фокин. – СПб.: Амфора, 2008. – 430 с.
7. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Наука, 1993. – 411 с.
8. Золотусский И. Гоголь. – М.: Молодая гвардия, 2009. – 485 с.
9. Зырянов О.В. Роль антропологического эксперимента в художественном мире писателя // Гоголь как герменевтическая проблема. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2009. С. 16–32.
10. Соколов П.В. Гоголь. Энциклопедия. – М.: Алгоритм, 2007. – 736 с.
11. Соловьев С.М. Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского. Очерки. – М.: Советский писатель, 1974. – 352 с.
12. Суперанская А.В. Словарь русских личных имен. – М.: Издательство АСТ, 1998. – 528 с.
13. Унбэнгаун Б.–О. Русские фамилии. – М.: Прогресс, 1995. – 443 с.
14. Heldt B. *Dead Souls: Without Naming Names* // Nikolay Gogol: Text and Context. Macmillan, 1989. P. 83–90.
15. Scholezer B. Introduction // Gogol N. *Les aventures de Tchitchikov ou les Ames Mortes*. Paris, 1966. – 352 p.

## КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОФФЛАЙН И ОНЛАЙН СМИ

### OFFLINE AND ONLINE MEDIA'S CROSS-CULTURAL FEATURES

*V. Kutsenko*

#### Annotation

The article explores the concept of cross-cultural communication and its impact on content creation in glossy online and offline media. Analyzing the processes of interaction between cultures and the results of these interactions. The purpose of this article is to review the most significant cross-cultural features and their impact on the transformation of the form of material's presentation and the role of the author of glossy press in digital and printed formats, as well as the identification of the most significant trends of this process.

**Keywords:** glossy magazine, cross-cultural communication, communication strategy, online media, offline media.

*Куценко Вероника Валерьевна*  
Аспирант,  
Российский университет  
дружбы народов, РУДН

#### Аннотация

В статье рассматривается понятие кросскультурной коммуникации и его воздействие на создание контента в глянцевого онлайн и оффлайн СМИ. Анализируются процессы взаимодействия культур и результаты данных взаимодействий. Задачей данной статьи является провести обзор наиболее значимых кросскультурных особенностей и их влияния на трансформацию формы подачи материала и роли автора глянцевого журнала в цифровом и печатном форматах, а также выявить наиболее значимых тенденций характерных для данного процесса.

#### Ключевые слова:

Глянцевый журнал, кросскультурная коммуникация, коммуникационная стратегия, онлайн СМИ, оффлайн СМИ.

Понятие "кросскультурная коммуникация" ввели ученые Г. Трейгер и Э. Холл в своей работе "Культура как коммуникация. Модель анализа" (1954). Термин означал цель, к которой должен стремиться человек, в желании адаптироваться в окружающем виде. Впоследствии, понятие межкультурной коммуникации было углублено и развито, были определены его характерные черты. Из них можно выделить, что участники коммуникативного акта должны принадлежать к разным культурам и осознавать свое отличие культур. Понятие такой коммуникации охватило такие области, как обучение иностранным языкам, культурология, теория перевода и международная журналистика.

На сегодняшний день, феномен коммуникации сосредотачивается на поведении людей, сталкивающихся с различиями в языковой сфере и последствиями этих различий.

М.Б. Бергельсон в своей работе "Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: Лингвистические методы изучения кросс-культурных взаимодействий" утверждает, что коммуникативные взаимодействия могут быть успешными или могут закончиться коммуникативным провалом и это зависит от культурно обусловленной взаимной коммуникативной компетентности участников коммуникативного события, а также от баланса между общим и различным в процессах восприятия и символических системах. Культу обусловленные различиями

приводят к особой разновидности коммуникации, называемой межкультурной, при которой коммуниканты из разных культур используют при прямом контакте специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии [1].

Взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений. Взаимодействие культур – это взаимообусловленный, двусторонний процесс, т.е. изменения состояния, содержания, следовательно, и функций одной культуры в результате воздействия другой. Подобные процессы обязательно должны сопровождаться изменениями в другой культуре. Иными словами, взаимодействие имеет двусторонний характер. Отсюда следует, что форму связи исторического прошлого национальных культур с современным состоянием культуры не совсем верно считать взаимодействием, потому что в наличии только односторонняя связь, так как настоящее не влияет на прошлое [2].

Данные различия могут быть применимы к оффлайн и онлайн СМИ, которые направлены на определенную культуру, однако конвергентные и печатные издания существенно отличаются между собой.

В печатных СМИ, особенно тех, которые насчитывают многолетнюю историю, а название журнала представляет собой узнаваемый бренд. Оно собирает вокруг себя своих поклонников. Специализация большинства глянцевых

вых изданий такова, что они включают в себя региональное деление. Отличие печатного издания, выпускаемого в одной стране базируется, прежде всего, в сосредоточенности на одном направлении, а в Интернет-издании любое направление становится лишь частью, ведь на сайт может зайти абсолютно любой читатель. Рейтинг онлайн-издания напрямую зависит от количества посещений, а потому излишняя локальность приведет к потере цитируемости, а, значит, и к потере веса в сети.

Кроме того, и это самое важное, печатные глянецовые издания отличаются большей аналитикой, профессиональным подходом в сфере. Первое, на что следует обратить внимание – это то, что автор становится центральной фигурой всех печатных статей в глянце. Это связано с тем, что авторы работающие, в редакции печатной версии СМИ более имениты и высокооплачиваемы, если не брать в расчет специализированные колонки, а отталкиваться от простого наполнения онлайн СМИ. В то же время, именно в глобальном пространстве есть возможность взаимодействовать напрямую с автором. Любому журналисту, работающему в данной сфере, должен одновременно быть и ценителем и оппонентом. Из его уст читатели знакомятся с реалиями жизни, его мнением. В случае с печатным локальным глянецом изданием мы имеем дело еще и со специалистом, который имеет право судить о предмете беседы и делать выводы на основании своих глубоких знаний в конкретном месте. Его материалы – мнение эксперта.

В этом случае читатель – либо младший товарищ-ученик автора (с которым можно общаться на его языке), либо его коллега и единомышленник (последнее для глянца наиболее значимо, так как глянец – издания "по интересам"). Авторское "я" чаще всего синонимично "мы", но в значении "журнал плюс аудитория", а не "автор плюс аудитория". Также "мы" употребляется относительно к эмоциональной информации и манере поведения и оценки, указывая на сформированное закрытое сообщество. В сети то же самое издание менее пристрастно, статьи реализуют себя менее эмоционально и менее субъективно. Форма подачи материала в Интернет изданиях такова, что для читателя всегда оставляют место.

Взаимодействие "автор-читатель" фактически содержит в себе информационную основу материалов изданий для узкой аудитории. Наличие функции комментирования позволяет читателю стать соавтором материала, таким образом, вовлеченность аудитории резко возрастает, а роли перераспределяются. Также стоит отметить, что статьи играют роль своего рода агента социализации, формируя кортеж читателя. Следовательно, тексты в подобных изданиях полностью открыты в коммуникационном плане и закрыты в кортежном.

При этом в печатной версии глянецового издания действует другая коммуникативная схема, апеллирующая к другим культурным ценностям. Невозможность прямого комментирования и рецензирования материала, напечатанного в глянце, компенсируется удовольствием от чувства принадлежности к закрытому и элитарному сообществу читателей журнала – тех, кто полностью согласен с мнением автора. Следовательно, личность в печатной версии глянецового издания может быть присуща только автору, а тексты являются закрытыми в кортежном плане. Ни одна текстовая единица, относящаяся к кортежу, не объясняется с позиции более широкого социального контекста. На фоне "отсутствия личности" читатели вводятся автором в состояние некомпетентности, происходит процесс манипуляции его мнением и способностью к здравой оценке информации. Эффект от причастности к закрытому клубу "понимающих", а также создание эффекта "культуловости" для объекта рецензии означает создание автором собственного кортежа.

Использование специфических коммуникационных стратегий – почти все из них призваны убедить читателей, что они присутствуют или участвуют в "живом" разговоре, динамичном и полифоничном.

Актуализированные коммуникативные стратегии автора в конвергентной глянецовой прессе – нападение, продажа, наименование (создание картины мира). Стремление стилистически сблизиться с аудиторией. Очевидно, что Интернет глянец также опирается на равноправное общение с читателем. Журналист, конечно, знает несколько больше, чем читатель, но он не стоит намного выше своего читателя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. М.Б. Бергельсон Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: Лингвистические методы изучения кросс-культурных взаимодействий. [www.russcomm.ru/rca\\_biblio/b/bergelson-text06.doc](http://www.russcomm.ru/rca_biblio/b/bergelson-text06.doc)
2. Н.В.Кокшаров Взаимодействие культур: диалог культур [http://portalus.ru/modules/philosophy/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1108501879&archive=0211&start\\_from=&ucat=&](http://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108501879&archive=0211&start_from=&ucat=&)

## ПОСЕССИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АНТИНОМИЯ

### POSSESSIVE RELATIONS AS LINGUOCULTURAL ANTINOMY

*A.M. Milovanova  
Yu. Linkova  
A. Arzhanovskaya*

#### Annotation

The article is analyzed the possessive antinomial model in the Russian and English linguocultures, and presented the semantic analysis of verbs, representing the given model. Also it is identified national and cultural peculiarities of perception of saving features of the object by linguocultures' representatives.

**Keywords:** Possessive antinomial model, Russian and English linguocultures, intra-vector, extra-vector, konsituatsiya.

*Милованова Марина Васильевна  
Д.филол.н., профессор, Волгоградский  
государственный университет  
Линькова Юлия Игоревна  
К.ф.н., доцент, Волгоградский  
государственный университет  
Аржановская Анастасия Валерьевна  
К.ф.н., ст. преподаватель,  
Волгоградский государственный  
университет*

#### Аннотация

В статье анализируется посессивная антиномичная модель в русской и английской лингвокультурах, представлен семантический анализ глаголов, репрезентирующих данную модель. Выявлены национально-культурные особенности восприятия представителями лингвокультур особенностей сохранения и потери объекта.

#### Ключевые слова:

Посессивные отношения, посессивная антиномичная модель, русская и английская лингвокультуры, интра-вектор, экстра-вектор, конситуация.

Категория посессивности относится к числу универсальных и включает в себя широкий спектр отношений. Несмотря на интерес лингвистов к проблемам репрезентации в языке посессивности (см.: Бондарко 1996; Селиверстова 2004; Herslund, Varon 2001 и др.), многие аспекты этой сложной категории еще не получили должного освещения в науке.

В самом широком смысле посессивность, является языковым выражением отношений между двумя сущностями – посессором и объектом посессивности, первый видится имеющим некоторые отношения со вторым, находящимся в непосредственной близости или под контролем первого. Между посессором и объектом посессивности могут существовать различные типы отношений, но эти отношения, как правило, выводятся из лексического значения посессора и объекта посессивности (Милованова, 2011).

Категория посессивности выражается в языках различными разноуровневыми средствами. Традиционно посессивность с точки зрения средств выражения делят на атрибутивную и предикативную. Следует отметить, что типология предикативных средств выражения категории

посессивности в научной литературе представлена фрагментарно. Однако глаголы широко используются для передачи самых разнообразных отношений посессии. Исходя из поступательного развития отношений одушевленного субъекта с объектами, окружающими его в действительности, мы считаем, что категориальные отношения посессивности имеют сложную фреймовую структуру (Милованова, 2007). Традиционный подход к исследованию языковых единиц (в частности семантический анализ), объединенный с методом фреймового моделирования, позволяет четко и всесторонне описать национально-культурные особенности восприятия и осмысления категории посессивности в неблизкородственных языках (Аржановская, 2014). Фрейм *посессивности* включает в себя субфреймы: *начальная стадия посессивных отношений* – непосредственно обладание субъекта объектом – *конечная стадия посессивных отношений*, представленные слотами, обозначающими последовательно различные фазы обладания, внутри которых, в свою очередь, выделяются терминалы, "заполняемые" соответствующими способами репрезентации данных фаз обладания. В силу специфики отношений посессии мы считаем данный фрейм динамическим по своему характеру. Ядерными средствами его репре-

зентации в языке выступают глагольные единицы.

Как свидетельствует фактический материал, посессивные отношения представляют собой развивающийся во времени, разнонаправленный процесс. Именно разнонаправленность посессивных отношений (приобщение–отчуждение) позволяет выделить внутри фрейма посессивности определенные антиномичные модели. Данная модель представляет собой тип субъектно–объектных отношений, имеющих разновекторный характер (Линькова, 2013). В структуре антиномичной модели мы выделяем два разнонаправленных вектора – вектор, направленный к сфере субъекта (интра–вектор) и вектор, направленный от сферы субъекта (экстра–вектор). Интра–вектор представлен следующими структурными компонентами: субъект приобщающий; объект приобщаемый; действие–, процесс–, отношение–приобщение; конситуация осуществления приобщения. Экстра–вектор – субъект отчуждающий; объект отчуждаемый; действие–, процесс–, отношение–отчуждение; конситуация осуществления отчуждения. Под конситуацией нами понимается детерминированность, сопровождающий фон осуществления данного посессивного отношения.

Интра–вектор и экстра–вектор репрезентируют глагольные единицы, которые можно охарактеризовать как посессивные конверсивы: интра–вектор – глаголы *заработать (зарабатывать), копить, накопить (накапливать), нажать (наживать)* и др., экстра–вектор – глаголы *тратить, расходовать, издерживаться* и др. Инвариантная антиномичная модель "приобщение – отчуждение" включает в себя следующие составляющие: субъект, объект, посессивное действие – процесс.

Остановимся на характеристике первого компонента модели – субъекте приобщения. Субъект может быть одушевленный, конкретный, активный, поскольку именно им предпринимаются продолжительные действия для получения объекта в сферу своего владения: *Вскоре он начал копить и откладывать кое–какие рубли про черный день, как это делают в старости...* (Маканин). В качестве объектов могут выступать как материальные (денежные средства, имущество, земля), так и нематериальные (абстрактные).

Глагол *нажить (наживать)* является ключевым для носителей русского языка, так как прямого эквивалента в английском языке мы не находим. Субъект может приобщать в процессе жизни ценности, денежные средства, определенные свойства: *А то как бы какого греха не нажать...* (Шолохов). Глаголы *копить, накопить (накапливать)* имеют более узкое значение, так как в качестве объекта при данных глаголах выступают, как правило, денежные средства: *Сам он стыдился копить деньги и складывал их в сберегательную кассу по моей книжке* (Горький).

Следующим структурным компонентом модели выступают отношения приобщения. Анализируемые глаголы объединены общей категориальной семой 'собственно владение'. В семантической структуре глаголов *нажить (наживать), заработать (зарабатывать), копить, накопить* релевантной является интегральная сема 'средство приобщения', которая реализуется в дифференциальном признаке 'с помощью зарабатывания', где речь идет не только о профессиональной деятельности, но и о других видах деятельности, в результате которых субъект может получать объекты: *Для того ль, чтоб, их схоронив, новых нажать – жену да детей, и тоже потом без гроша и без куска оставить?* (Достоевский). В семантической структуре глагола *заработать (зарабатывать)* эксплицируется интегральная сема 'способ приобщения' в дифференциальном признаке 'двунаправленный', так как субъект отдает определенное количество сил, энергии, умений для получения необходимого объекта в свое владение: *Почти шесть десятков лет работал человек, приобрел всемирную славу, а – покоя душе не мог заработать* (Горький).

Рассмотрим последний компонент модели – конситуация осуществления приобщения. Конситуация в рамках интра–вектора включает следующие лингвокультурные характеристики: *причина: Жил он скупо: недоедал, недопивал, одевался бог знает как, словно нищий, и всё копил и клал в банк* (Чехов); *обстоятельства: Ради того, чтобы скопить на мотоцикл, мужик будет ходить в последних штанах* (Распутин); *темпоральность: Нужно копить факты скромно и осторожно. Собирать факты, а не высасывать из пальца идеи, подобно идеалистам в физике* (Гранин); *сопровожающие эмоции: Кузнецова четко знала: чтобы не копить зло, нужно иногда поскандальить для разрядки* (Акимов); *внутреннее состояние: Сам он стыдился копить деньги и складывал их в сберегательную кассу по моей книжке* (Горький); *средства: Я недоедал и недопивал на его службе, но зато накопил в пять месяцев семьдесят гульденов* (Достоевский); *количество: Много работал и хорошо зарабатывал* (Распутин).

Рассмотрим структурные компоненты в рамках экстра–вектора. Субъект отчуждения представлен как одушевленный, конкретный, активный: *Кажется, только теоретически, – скучающим жевательным движением ответил Рубин. – И безумно люблю тратить деньги! – Но их у вас...* (Солженицын). Второй компонент модели представлен материальными и нематериальными объектами. Объект при глаголе *тратить* имеет неодушевленный конкретный характер, в роли объекта выступают денежные средства, предметы, которые субъект утрачивает в силу определенных обстоятельств: *Одним словом, приходилось тратить полтора рубля там, где у домовитого хозяина выходило не больше рубля* (Салтыков–Щедрин). Объект также может быть представлен нематериальными

сущностями, характеризующими интеллектуальную деятельность, чувства, которые субъект частично "отчуждает" от себя: *Больше тратить в себе ей нечего, все истратила – пусто* (Распутин). Немногочисленно представлен объект, имеющий одушевленный характер: *Не стану тратить людей, – говорил он самарским казакам, – а выморю город мором*" (Пушкин). В семантике префиксальных глаголов *истратить, растратить, потратить* объект представлен как совокупный, речь идет о полной утрате объекта из сферы субъекта.

Остановимся на характеристике третьего компонента модели – процессе отчуждения. В семантической структуре глагола *тратить* релевантной является интегральная сема 'способ отчуждения', реализуемая в дифференциальном признаке 'постепенное утрачивание объекта из сферы субъекта'. Интегральная сема 'характер отчуждения' может быть представлена как 'целесообразный, желательный' и 'нецелесообразный, нежелательный'. В семантической структуре глагола *расходовать* данная сема имеет еще и темпоральный характер: *Но я надеюсь, что ты позволишь мне на основании нашей старой дружбы подарить твоему милому мальчику вот этот рубль, который ты будешь расходовать на его маленькие невинные забавы* (Куприн).

Глагол экономить занимает отдельное место в русском языке, он не является исконно русским и вошел в систему языка довольно поздно. В семантической структуре данного глагола актуализируются не качественные, а количественные характеристики объекта, однако, в отличие от глагола *тратить*, в данном случае интегральный признак 'способ отчуждения' представлен как 'постепенное утрачивание малой части совокупного объекта' и, соответственно, 'характер отчуждения' определяется как 'умеренный, целесообразный': *Она видела, как он страдает оттого, что они вынуждены экономить каждый рубль, оттого, что живут в общежитии, и ее трогали эти тайные, милые доказательства его любви* (Гранин); *Нет, право, смешно: экономить, рассчитывать, биться за каждую копейку, когда на твоих же глазах эта копейка, как по манию фокусника, сама лезет в купеческий карман* (Андреев); объект может носить также и абстрактный характер: *Но – многое делает меня благодарным и заставляет экономить силы* (Короленко).

В рамках последнего компонента модели – конституации – представлены следующие лингвокультурные характеристики: *причина: Враги пробились уже туда, и Любченеву приходилось тратить драгоценные заряды, незаконно уничтожая нелюдей по одному* (Елизаров); *количество: Он сердился на себя за то, что истратил на путешествие тысячу рублей* (Чехов); *сопровождающие эмоции: Эти деньги он отдавал на женщин и тратил их медленно, со вкусом, стараясь как можно более продлить и удешевить наслаждение* (Куприн); *обстоятельств-*

*ва: Настасья Тимофеевна (вздыхая). Не хочется зря деньги тратить, Андрюшенька... Нюнин* (Чехов); *внутреннее состояние: Потратить последние минуты перед расставанием на спор о каких-то рублях!* (Гранин).

Нам представляется интересным обращение к сопоставлению особенностей репрезентации выделенной инвариантной посессивной антиномичной модели в русской и английской лингвокультурах, являющихся неблизкородственными. В фактическом материале английского языка данная модель представлена глаголами *to save, to store up, to earn, to gain* и др. – *to spend, to expend* и др. Базовыми глаголами являются *to save – to spend*. Говоря о глаголах, выражающих ситуацию постепенного приобщения в английском языке, можно отметить, что они представлены немногочисленно. У представителей русской лингвокультуры процесс постепенного накопления объекта в сфере субъекта выражен более детально благодаря таким глаголам, как *наживать, накапливать*. Для представителей английской лингвокультуры важен сам факт владения либо отчуждения объекта из своей сферы, в связи с этим глаголы *to save – to spend* обладают очень широкой семантикой.

Первый компонент модели – субъект приобщения – может быть одушевленный, конкретный, активный: *Throwin' good money after bad! We must save! Conserve energy that's the only way* (Galsworthy) – *Бросанье денег на ветер! Мы копить должны! Сохранять энергию – вот единственный выход*.

С анализируемым глаголом представлены материальные и нематериальные объекты. В качестве материальных чаще всего выступают денежные средства. Актуализация значения происходит контекстуально, именно употребляемый с глаголом объект конкретизирует значение: *Dont you be afraid that I'll save it and spare it and live idle on it. There wont be a penny of it left by Monday: I'll have to go to work same as if I'd never had it* (Shaw) – *Вы, может, думаете, что я зажму их в кулак и стану жить на них понемножку, ничего не делая? Будьте уверены: к понедельнику от них ни пенни не останется, и я отправлюсь себе на работу, как будто у меня их никогда и не бывало; выражение I will save it означает "зажму в кулак, буду копить"*. В семантической структуре глагола *to save* релевантной является сема 'характер приобщения' – целесообразный, желательный, для глагола *копить* актуальным является способ приобщения.

Для носителей русского языка одним из ключевых, как мы уже отмечали, является глагол *нажить*, прямого эквивалента в английском языке не обнаружено. Глагол *to gain* близок по значению: "increase in value" (Oxford, 2000: 214) – букв.: *увеличиваться в стоимости*, но в своем значении не передает процесса постепенности накопления, темпоральной характеристики процесса.

Следующий рассматриваемый глагол *to earn* (зарабатывать) в своем значении "obtain (money) in return for labor or services: he earns his living as a lorry drivers" (Oxford, 2000: 124) – получать деньги за работу и услуги: он зарабатывает на жизнь, работая водителем грузовика – выражает двунаправленный процесс, при котором человек получает необходимые объекты только благодаря труду или предоставляемым услугам. Объекты, представленные с этим глаголом, носят материальный характер – это, как правило, деньги, необходимые для жизни (*to earn for a living*). В английском языке также существует синонимичная конструкция, выражающая процесс получения денежных средств для жизни, – *to get a living*.

В русском языке с глаголом *нажить* могут быть представлены и одушевленные объекты: *нажить врагов, нажить друзей*; в английском языке используются фразы: *to make friends, to make enemies* (букв.: иметь друзей, иметь врагов). В данных словосочетаниях акцент сделан на собственно владение объектами, а не становлении данных отношений в течение длительного времени.

Охарактеризуем последний компонент модели в рамках интра-вектора – конситуацию приобщения в английском языке, которая включает следующие лингвокультурные характеристики: причина: *We must save! Conserve energy that's the only way* (Galsworthy) – Мы копить должны! Сохранять энергию – вот единственный выход; темпоральность: *Improve career and find new job with potential. Save up money in form of savings. Poss start pension-also* (Fielding) – Заняться карьерой и найти новую работу с перспективой. – Копить деньги путем экономии. М.б., также начать откладывать на старость; обстоятельство: *"No; to save two and a half on the railroad ticket* (London) – Нет, сэкономлю два с половиной доллара на железнодорожном билете; интенсивность: *Don't you be afraid that I'll save it and spare it and live idle on it?* (Shaw) – Вы, может, думаете, что я зажму их в кулак и стану жить на них понемножку, ничего не делая? средство: *The rest of them do earn their bread – you live on my charity!* (Bronte) – Все в доме хоть зарабатывают свой хлеб – ты у меня живешь из милости.

Экстра-вектор представлен глаголами *to spend, to expend*. Первый компонент модели – субъект приобщения – может быть одушевленный, конкретный, активный: *She would live fifteen or twenty years after he was gone, and might spend a lot of money; she had always had extravagant tastes* (Galsworthy) – Она проживет еще пятнадцать – двадцать лет после него, истратит массу денег; у нее всегда были такие экстравагантные вкусы.

С анализируемым глаголом представлены материальные и нематериальные объекты. В качестве материальных чаще всего выступают денежные средства: *Was*

*it for this that he was going to spend some ten thousand pounds?* (Galsworthy) – Ради этого он готов выбросить десять тысяч фунтов? В данном контексте глаголом *to spend* предана высокая интенсивность производимого действия (выбросить деньги).

Конситуация осуществления отчуждения может включать в себя следующие лингвокультурные характеристики: причина: *Even though he spent money on her, she might not wish to bother with him* (Dickens) – Хотя он и готов тратить на нее деньги, но, может быть, лучше с ним не связываться; обстоятельства: *All my skills have gone to that, I have spent my strength on it* (Lessing) – Все мои знания ушли на это, я потратил на это всю свою силу; темпоральность: *But he must be very good, and not lose his temper, or spend his money foolishly* (Wilde) ? Только он должен быть хорошим, не кипятиться и не транжирить денег; количество: *She would live fifteen or twenty years after he was gone, and might spend a lot of money; she had always had extravagant tastes* (Galsworthy) – Она проживет еще пятнадцать – двадцать лет после него, истратит массу денег; у нее всегда были такие экстравагантные вкусы; интенсивность: *Was it for this that he was going to spend some ten thousand pounds?* (Galsworthy) – Ради этого он готов выбросить (потратить) десять тысяч фунтов?

Подведем некоторые итоги. В русском языке глаголы *тратить* и *истратить* различаются в выражении интенсивности, глагол *истратить* передает более высокую степень осуществления действия. В английском языке для передачи данного значения используется выражение *to spend much money*, которое указывает не столько на интенсивность действия, сколько на количество денег, которые тратятся, либо ситуация уточняется в контексте. Для носителей английского языка важным становится не качественный, а количественный аспект действия.

Говоря о высшей степени проявления действия в рамках рассматриваемой антиномичной модели, стоит сказать о русском глаголе *транжирить* и его синониме *промотать*, которые носят разговорный характер. Согласно словарю Ефремовой, *транжирить* – это "нерасчетливо, неразумно тратить, расходовать (обычно деньги)". В семантической структуре данного глагола релевантной является сема 'характер отчуждения', реализующаяся в признаке 'нецелесообразно, нежелательно': *Чем по заграницам деньги транжирить, – говорит он, – лучше свое, отечественное, поощрять... так ли?* (Салтыков-Щедрин).

Прямого эквивалента в английском языке для данного глагола нет, выражение *to piss away* – "waste something, especially money or time" (Oxford, 2000: 681), букв.: *тратить что-то, особенно деньги или время, наибо-*

лее точно отражает процесс отчуждения объектов, данное выражение также относится к разговорному варианту языка и не находит отражения в анализируемом фактическом материале: *We have enough money to piss away from now until the day we die* (Oxford, 2000: 681) – *Нам хватит денег, чтобы их транжирить, до конца дней своих.*

В процессе репрезентации установленной антиномичной посессивной модели в сопоставляемых языках отмечены сходные и различающиеся лингвокультурные характеристики, в частности, в русском языке в рамках интра-вектора выявлены такие характеристики, как желание обогатиться (причина), хлопоты, трудности (обстоятельство), долго (темпоральность), негативные эмоции (эмоциональное состояние), скрытность, стыд (внутреннее состояние), усилия (средства); в английском языке – специально (средства), постепенно (темпоральность), до предела (интенсивность), много (количество); в рамках экстравектора в русском языке – желание обогатиться, сильное желание, порыв, трудности, усилия (причина), нерезультативность, рациональность (обстоятельства), позитивные, негативные эмоции (эмоциональное состояние), слабость, неумение, глупость (внутреннее состояние); в английском – усилия, вынужденность, трудность, бесцельность (обстоятельства).

При сопоставительном анализе нами было выявлено, что в русском языке процесс становления отношений владения объектами передан более детально; такие глаголы, как *нажить*, *накопить* в русском языке представлены более многочисленно. Для носителей английского языка важен не сам процесс накопления, а процесс сохранения объектов в своей сфере. Мы можем сделать

также вывод о частотном употреблении глаголов *нажить*, *накопить* в текстах девятнадцатого века, в текстах современного периода они употребляются значительно реже, связано это прежде всего с изменениями экономических условий. Такие явления, как инфляция, дефляция заставляют людей осторожнее относиться к денежным средствам; в наше время также все более популярным становится процесс "займа денег в банке", что минимизирует необходимость иметь накопления в денежной форме. С анализируемыми глаголами также употребляются и абстрактные объекты (ум, опыт, знания), которые человек всегда стремится приумножить и сохранить.

Таким образом, мы можем отметить следующее. В русском языке экспликации в большей степени, чем в английском языке, подвергается необдуманное, нерациональное утрачивание объектов, что находит отражение в сфере литературного, а также нелитературного употребления (*промотать*, *транжирить*). Представители английской лингвокультуры более бережно относятся к собственности, которая зарабатывается, сохраняется, поэтому должна осторожно расходоваться. Процесс утрачивания, как и процесс накапливания, в русском языке представлен более детально, учитываются не только качественные, но и количественные характеристики утрачивания объекта. В английском языке антиномичную модель можно представить в виде бинарной оппозиции *to save – to spend*; в русском языке данная оппозиция представлена более широко вследствие детального описания процесса приобщения объекта в сферу субъекта, в связи с чем интра-вектор в русском языке более четко структурирован, чем в английском языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аржановская А.В. Структура фрейма "растяжимость" в русском и английском языках / А.В. Аржановская // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. Т. 6, Часть 2. – № 6. – Краснодар. – С. 46–49.
2. Бондарко А.В. Посессивность: (вступительные замечания) // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – С. 89–100.
3. Милованова М.В. Семантика глагольных единиц в аспекте отражения особенностей моделирования посессивных отношений в русском языке (в сопоставлении с немецким языком) // Сибирский филологический журнал. – № 4. – Новосибирск, 2007. – С. 120 – 130.
4. Милованова М.В. К характеристике понятий отчуждаемой и неотчуждаемой посессивности // Слово в языке и тексте. Сборник статей к 85-летию со дня рождения С.П. Лопушанской. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – С.295– 304.
5. Линькова Ю.И. Антиномическая модель "купля-продажа" в русской лингвокультуре // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №3(40). – С. 263–266.
6. Селиверстова О. Н. Труды по семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с. – (Studia Philologica).
7. Baron I., Herslund M. Semantics of the verb HAVE // Dimensions of possession. Typological Studies in Language 47. – Copenhagen, 2001. – P. 2–25.
8. Oxford – Оксфордский словарь английского языка / под ред. Маркуса Уиллера. – М.: Издательство "Весь мир", 2000. – 1007 с.



## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА И.Я. ДОРОНИНОЙ РОМАНА ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ "ПО КОМУ ЗВОНИТ КОЛОКОЛ" И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ЧИТАТЕЛЯ

PECULIARITIES AND SIGNIFICANCE  
OF IRINA DORONINA'S TRANSLATION  
OF ERNEST HEMINGWAY'S NOVEL  
"FOR WHOM THE BELL TOLLS"

*Yu. Smirnova*

**Annotation**

The article is devoted to the comparative analysis of the E. Hemingway's novel "For whom the bell tolls" translations completed at different periods of time. The author of the article defines the linguistic features of translations on the basis of translating techniques. The analysis involves names and toponyms, abbreviations, spoken speech, metaphors and phraseological units comparison.

**Keywords:** translation peculiarities, translating techniques, ideology, controversial topics.

*Смирнова Юлия Валентиновна*

*К.филол.н., доцент,*

*Санкт-Петербургский государственный  
университет промышленных  
технологий и дизайна*

**Аннотация**

Статья посвящена сравнительному анализу переводов романа Э.Хемингуэя "По кому звонит колокол". Автор статьи выделяет особенности выполненных в разное время переводов на основании переводческих приемов. Анализу подвергаются имена и топонимы, аббревиатуры, разговорная речь героев, метафоры и фразеологизмы.

**Ключевые слова:**

Особенности переводов, приемы перевода, идеология, неоднозначные вопросы.

**В** 2015 году состоялась встреча читателей с известным произведением американского писателя Э. Хемингуэя "По кому звонит колокол" ("For Whom the Bell Tolls") в переводе И. Я. Дорониной. Это издание позиционируется как первая версия "в полном объеме", тогда как в СССР "роман издавался с сокращениями и искажениями из-за вмешательства идеологической цензуры" [10].

Имя Э. Хемингуэя, знаменитого американского романиста, писателя и журналиста XX века, лауреата Пулитцеровской и Нобелевской премий, автора многих произведений, хорошо известно в России. Честь открытия Э.Хемингуэя для советского читателя принадлежит И.А. Кашкину – поэту, литературоведу, переводчику и члену его переводческой школы В.М.Топер, О.П. Холмской, Е.Д. Калашниковой, М.П. Богословской, Н.А. Волжиной, М.Ф. Лорие, Н.Л. Дарузес и др.

В Советском Союзе в середине 50-х годов этот писатель стал настоящим властителем дум. Произведениями "По кому звонит колокол", "Прощай, оружие!", "Старик и море" зачитывалась молодежь шестидесятых.

Роман Э. Хемингуэя "По кому звонит колокол" ("For Whom the Bell Tolls"), посвященный гражданской войне в Испании (1936–1939), был опубликован в Америке в 1940 году и рассказал людям о бесчеловечной сущности фашизма. В нашей стране его перевели в 1941 го-

ду, но до широкого круга читателей путь его был долгим. Роман по целому ряду причин не оправдал надежд многих зарубежных читателей, в том числе бывших интербригадцев, и вызвал резкую оценку прогрессивной печати, как произведение, неверно отразившее описываемые события и роли коммунистов в них. Публикация романа состоялась лишь в 1968 году в издательстве "Художественная литература". Перевод вышел почти без купюр под редакцией К. Симонова и с его вступительной статьёй.

Долгое время роман "По кому звонит колокол" был известен только в переводе Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой. В этом варианте анализировался многими советскими литературными критиками: Б.Грибановым, Н. Анастасьевым, Р. Орловой, А. Воронцовым и др.

Со времени первого полного переводного советского издания прошло 47 лет. Это значительный исторический период, за который изменилась страна, изменилась читательская аудитория, для которой предназначено новое издание, что следует учитывать при сопоставлении переводов. Новый перевод романа Э. Хемингуэя "По кому звонит колокол" оказался востребованным и был переиздан в следующем (2016) году, сопровождаемый вступительной статьёй Н.А. Анастасьева.

Э. Хемингуэя в России читают и перечитывают. Кто-то познакомился с романом впервые, кто-то перечитал

его в новом переводе. На форумах любителей чтения, а также на сайтах издательств можно узнать мнение читателей об этом произведении. Отзывы самые разные: от восторженных ("Лучший роман Хемингуэя"), до негативных ("Весьма тягостное чтение"). К достоинствам романа относят свободу, реалистичность произведения, искренность в изображении реалий войны. Читателей восхищают характеры героев, их героизм и бесстрашие. К недостаткам относят "простоватый язык повествования", считают роман "не самым легким чтивом" [6]. Уже хорошо то, что, с одной стороны, современный читатель знакомится с произведением, которое сегодня актуально по своей тематике, с другой стороны, узнает истинное отношение Э. Хемингуэя к советскому руководству периода войны в Испании.

Новая работа И.Я. Дорониной – это подробный перевод, близкий к тексту романа Э. Хемингуэя, в котором, по мнению Н. Анастасьева, "верность оригиналу соблюдена неукоснительно" [10]. Сохраняется структура романа, которая насчитывает 43 главы, выведенные И.Я. Дорониной в оглавление. Нет расхождений в выражении основной идеи романа: "человек не отделим от человечества, он отвечает за всех, и все в ответе за трагедию, переживаемую каждым из людей" [7], вынесенной в эпиграф.

В советское время почти все издания "Колокола" сопровождалось вступительными статьями. Н. Анастасьев называет их "конвойными". Иначе, считает критик, "многих книг мы не прочитали бы в свое время" [10]. Использовался так называемый внетекстовый прием, с помощью которого советскому читателю поясняли "заблуждения" автора, подстраивали неудобные места произведения к советской идеологии. По мнению Б.Гиленсона, мало кто задумывался над замыслом автора, воспринимая его произведение "как политический трактат" [9].

Э. Хемингуэй, по мнению Б. Грибанова, "считал, что приверженность к политическим доктринам приведет к творческой потере писательской независимости, сузит его возможности как художника говорить то, что он считал правдой" [3].

Э. Хемингуэй ориентировал текст на широкую эрудированную аудиторию, знакомую с испанской культурой и американской историей, имеющей представление о гражданской войне в Америке, а, самое главное, его роман был обращен к людям, которые понимали негативное значение зарождавшегося в Европе фашизма.

Обратимся к особенностям современного перевода И.Я. Дорониной, сравнив его с переводом, выполненным в советский период Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой, в переводе имен собственных и топографических названий, аббревиатур, разговорной речи. Советские переводчики Н.А. Волжина, Е.Д. Калашникова и И.Я. Доронина, решая сложные переводческие задачи, применяют разные стратегии и приемы перевода.

Как бы не были похожи переводы, различия все же имеются, и они заключаются не только в купюрах, которые наблюдались в советских изданиях и о которых нам

стало известно благодаря литературной критике.

Купюры, имеющие место в издании 1968 года, переносились из одного издания в другое. Они касались идеологических, политических, религиозных, сексуальных тем. В переводе И.Я. Дорониной сокращений нет.

Уже на начальном этапе войны в Испании в ней участвовали интернациональные бригады из 54 стран мира, в том числе из России. Руководство военными действиями, по мнению Э. Хемингуэя, осуществлялось советскими генералами. Отношение к военному руководству и вообще русским у Э. Хемингуэя и многих испанцев, судя по примерам из романа, было отрицательным. Обратимся, например, к диалогу Гольца (Сверчевского), одного из военных генералов, который отдает Роберту Джордану приказ о взрыве моста. В произведении Э. Хемингуэя читаем:

"You never think about only girls. I never think at all. Why should I? I am General Sovietique. I never think. Do not try to trap me into thinking" [8].

Перевод И. Дорониной: "Вы думаете не только о девушках. Я – вообще никогда не думаю. С какой стати. Я – General Sovietique (советский генерал.) Я никогда не думаю. И не пытайтесь заставить меня думать" [10].

В переводе Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой последние признания Гольца отсутствуют.

Причиной, по которой роман долгое время не издавался, было мнение интербригадцев и руководителя КПИ Д. Ибаррури, считавших, что автор романа недостаточно высоко оценил роль коммунистов в борьбе за Республику. В романе Э. Хемингуэй посвятил Д. Ибаррури несколько неприятных страниц. Испанским коммунистам, например, не нравилось, что их Пасионария изображена в "Колоколе" "болтливой, восторженной теткой" [2]. Вот один из примеров купирования текста относительно Пасионарии. "Not for nothing," Karkov said in a dull voice. "You better write it for Izvestia now, before you forget that last beautiful lead."

"That is a woman that is not to joke about. Not even by a cynic like you," <...> "If you could have been here to hear her and to see her face".

"That great voice," Karkov said. "That great face. Write it," he said. "Don't tell it to me. Don't waste whole paragraphs on me. Go and write it now" [8].

Перевод Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой:

"<...> – Запишите это, – сказал Карков. – Не говорите все это мне. Не тратьте на меня целые абзацы. Идите сейчас же и пишите.

– Зачем же сейчас?

– Я вам советую не откладывать, – сказал Карков и посмотрел на него, а потом отвернулся" [9].

И.Я. Доронина переводит: "<...> – Вам бы следовало начать писать статью для "Известий" прямо сейчас, пока это восхитительное впечатление не потускнело.

– Шутить над этой женщиной неуместно. Даже такому цинику, как вы, <...> – Были бы вы здесь – сами бы увидели это лицо и услышали бы этот голос.

– Этот великий голос, – сказал Карков. Это великое лицо. Опишите же все это. Не надо рассказывать мне. Не

растрчивайте на меня целые абзацы готовой статьи. Идите и сейчас же все запишите" [10].

В высокопарных словах русского журналиста о Пасионарии читатель чувствует неприкрытую иронию, что, конечно, являлось неприемлемым по отношению к испанской коммунистке ни со стороны автора произведения, ни со стороны издателей, а потому было купировано. По мнению Е. Кузнецовой, "причины купирования, как правило, вполне очевидны: политическая целесообразность или нарушение норм приличия (зачастую и то, и другое вместе). Значительная часть неприемлемого содержания, таким образом, не доходила до читателя" [5, с.157].

Или, например, при описании внешности симпатичного главному герою советского эмиссара Каркова отсутствует такая деталь, как "bad teeth"/ "гнилые зубы". Читая в оригинале: "Karkov was the most intelligent man he had ever met. Wearing black riding boots, gray breeches, and a gray tunic, with tiny hands and feet, puffily fragile of face and body, with a spitting way of talking through his bad teeth <...>" [8].

В переводе Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой эта деталь отсутствует, нет ее и соответственно в других изданиях: "Карков – самый умный из всех людей, которых ему приходилось встречать. Сначала он ему показался смешным – тщедушный человечек в сером кителе, серых бриджах и черных кавалерийских сапогах, с крошечными руками и ногами, и говорит так, точно сплевывает слова сквозь зубы" [9].

Перевод И.Я. Дорониной: "Он оказался самым умным из когда-либо встречавшихся ему людей...он представлялся ему фигурой комической: в черных кавалерийских сапогах, серых бриджах и сером кителе, с крохотными руками и ногами, одутловатым хрупким лицом и телом, с манерой выговаривать слова так, словно он выплевывает их сквозь свои гнилые зубы"[10].

Еще одна деталь относительно Каркова. Образ советского журналиста должен был быть безупречным, поэтому речь о любовнице Каркова в советском издании просто не шла. Читаем в оригинале: "<...> Then it lighted again as he saw the mahogany-colored head and the love-lazy face of the well-constructed girl who was his mistress and he strode with short, precise steps over to her and bowed and shook her hand in such a way that no one could tell it was not a mimicry of his greeting to his wife" [8].

Перевод И.Я. Дорониной в отличие от перевода Н.А. Волжиной и Е.Д.Калашниковой соответствует оригиналу: "<...> Но тут же вернулась, как только он заметил темно-рыжую копну волос и чувственно-томное лицо хорошо сложенной девушки, которая была его любовницей; он подошел к ней быстрым четким шагом, поклонился и пожал руку так, что невозможно было не заметить подражания тому, как он приветствовал жену" [10].

Сокращения касаются, например, библейского персонажа Онана, о котором главный герой вспоминает в последнюю ночь перед боем:

"I'll need all of that there is tomorrow. There are no pine needles that need that now as I will need it tomorrow. Who

was it cast his seed upon the ground in the Bible? Onan. How did Onan turn out? He thought. I don't remember ever hearing any more about Onan. He smiled in the dark" [8].

Перевод Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой: "Завтра мне понадобится все, что только у меня есть. Он улыбнулся в темноте" [9].

В переводе И.Я. Дорониной читаем: "Завтра мне понадобится все, что у меня есть. Ни одна сосновая иголка не нужна мне сейчас так, как будет нужна завтра. Кто там в Библии "изливал семя на землю"? Онан. И чем закончил Онан? – подумал он. Не помню, чтобы когда-нибудь еще что-нибудь слышал об Онане. Он улыбнулся в темноте" [10].

Скорее всего, цензоры опасались за непристойные ассоциации, вызванные этим образом. Но, из-за опущения в переводе исключен целый смысловой пласт, возможно, не соответствующий идеологии того времени.

Перевод И.Я. Дорониной снабжен довольно подробными комментариями, которые касаются имен собственных, испанских слов и выражений. В переводе И.Я. Дорониной на первой странице романа помещено посвящение, которого нет в переводе Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой: "This book is for Martha Gellhorn". И.Я. Дорониной дает подробный комментарий этому посвящению. Марта Эллис Голхорн была третьей женой Э. Хемингуэя, известная американская журналистка, которая освещала все крупные мировые конфликты. Известно также, что и она посвятила Э. Хемингуэю свою книгу "Выжженная земля", которая вышла в свет в 1940 году, то есть за полгода до выхода романа Э. Хемингуэя "По ком звонит колокол".

Произведение Э. Хемингуэя изобилует именами вымышленных героев и исторических личностей. Все исторические личности переведены переводчиками идентично. При переводе вымышленных имен расхождение встречается в имени Primitivo. У Э. Хемингуэя персонаж характеризуется как "the flat-faced man, who was named Primitivo" и далее в романе героя называют только Primitivo. У Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой имя – Примитиво. При переводе этого имени используется прием транслитерации, при этом теряется смысловое значение говорящего имени. В данном случае не понятно – имя это или прозвище плосколица человека.

И.Я. Дорониной обращает на это особое внимание: "человек с плоским лицом Primitivo – Простак", и далее по тексту только Простак. В интерпретации И.Я. Дорониной это не имя, а прозвище.

Расхождение встречается в ласковом обращении Роберта Джордана к Марии "rabbit" (крольчонок). Н.А. Волжина и Е.Д. Калашникова при переводе этого слова находят аналог в русском языке – зайчонок, следуя традициям русской культуры. В переводе И.Я. Дорониной Роберт Джордан называет Марию "крольчонком", так как переводчик придерживается принципа дословного перевода.

Имя литературного персонажа Don Juan Tenorio, о любовных авантюрах которого известно много устных

легенд и написано несколько художественных произведений (Тирсо де Молина, Ж.Б. Мольер, А.С.Пушкин, Дж.Г.Байрон, В.А. Моцарт). Н.А. Волжина и Е.Д. Калашникова переводят как Дон Жуан, следуя традиции русской литературы. Любой читатель узнает этого персонажа с его личными качествами и поймет, о ком идет речь. И.Я. Доронина не русифицирует имя и при переводе использует транскрипцию с испанского дон Хуан Тенорио, и тем самым сообщает о происхождении героя.

Как пишет Т.А. Казакова, "применение транскрипции к переводу встречающихся в тексте имен требует предварительного культурологического анализа, призванного определить возможных традиционных форм того или иного имени, уже утвердившихся в мировой или переводящей культуре и требующих воспроизведения именно в той форме, в какой они существуют" [4, с. 77].

Таким образом, в переводе Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой имена более адаптированы для отечественных читателей.

Для человека, не знающего Испанию, географические названия мало что говорят. Названия городов и провинций для Э. Хемингуэя являются осознанными, знакомыми, близкими, осязаемыми, поэтому он представляет географические названия не на английском, а на испанском языке. Говоря о топонимах, можно отметить, что в разных изданиях их переводят идентично, но есть расхождения в склонении географических названий.

К примеру, *Varco-de-Avila* у Н.А. Волжиной и Е.Д. Калашниковой употребляется как Барко-де-Авила (Меня зовут Ансельмо, я из Барко-де-Авила), у И.Я. Дорониной – "Меня зовут Ансельмо, я из Барко-де-Авилы. Стоит отметить, что у Э. Хемингуэя перед названием этого населенного пункта не стоит артикль "el", хотя по правилам испанского языка должен быть. Однако на перевод это не повлияло – в русском артикли не используются, они заменяются указательными словами или передаются контекстом.

На страницах романа можно встретить немало аббревиатур, которые переданы в переводах по-разному. Переводчики успешно справляются с решением поставленной задачи – не только донести до читателя смысл, но и пополняют словарный состав русского языка.

Н.А. Волжина и Е.Д. Калашникова передали буквенный состав аббревиатур с использованием русских букв, создавая новые аббревиатуры (U.H.P. – С.Д.Ш.), а И.Я. Доронина приблизила свой вариант к оригиналу текста (U.H.P. – U.H.P.), заимствуя иностранные сокращения с сохранением латинского написания и пунктуации, а также используя пояснительный перевод в комментариях для современного читателя.

Трудность в художественных произведениях обычно составляет перевод разговорной речи, которая может содержать архаизмы, метафоры, фразеологизмы. Переводы монологов и диалогов действующих лиц в романе разных переводчиков интересны по-своему.

Читаем в тридцатой главе: "But that heads business was quite a thing all the same, he told himself" [8].

Н.А. Волжина и Е.Д. Калашникова переводят: "Но эта история с отрубленными головами – это уже слишком, сказал он самому себе" [9].

И.Я. Доронина предлагает другой вариант перевода: "И всё равно эта история с отрубленными головами – это уже ни в какие ворота, сказал он себе" [10]. И в том, и в другом случае переводчики не только сумели найти и выделить фразеологизм "quite a thing", но и правильно его растолковать, чтобы перевести на русский язык. Выражение "это уж слишком" не является фразеологизмом в русском языке. Есть фразеологизм "этого ещё не хватало" – возглас, выражающий негодование, возмущение, неодобрение по поводу чего-либо нежелательного, которое является аналогом выражению "это уж слишком", "это чересчур". Фразеологизм "ни в какие ворота" является незаконченным. Есть фразеологизм "ни в какие ворота не лезет", что означает "очень плохо, никуда не годится, не укладывается в общепринятые нормы, не выдерживает никакой критики" [11, с. 223]. Другими словами, эти оба варианта удачны и понятны читателю.

Стиль Э. Хемингуэя отличается краткостью, лаконичностью и точностью, однако это не мешает ему использовать множество интересных метафор. Метафора определяется как "скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго" [1, с. 124].

Среди ярких примеров можно выделить "I am more wolf than thee" [8]. Э.Хемингуэй наделяет этой метафорой речь сурового Пабло. Между Пабло и Ансельмо в начале романа состоялся грубый диалог, в котором Ансельмо сравнивает Пабло с лисицей, которая хитрит, чтобы выжить. Для серьезного дела, по мнению Ансельмо, нужен волк. Если лисица хитрая и изворотливая, а эти качества, как показывает дальнейшее повествование, присутствуют у Пабло, то волк – это хищник, смелый, дерзкий, беспощадный, возможно, вожак. Этими качествами Пабло когда-то обладал. Но все же речь Ансельмо обидела его, и Пабло отвечает: "I am more wolf than thee" [8].

Н.А. Волжина и Е.Д. Калашникова переводят: "Скорее я волк, чем ты". Данная фраза является полным переводом исходного текста.

Перевод И.Я. Дорониной: "Я – волк посерьезней, чем ты" сохраняет сравнительную конструкцию *more... than*, но слово "посерьезней" все же нехарактерно для употребления его крестьянином, то есть употребление его стилистически не оправдано.

Другими словами, при переводе разговорной речи И.Я. Доронина не всегда придерживается принципа дословного перевода, да это и невозможно. "Точный перевод практически невозможен уже в силу того, что разные языки отличаются как по грамматическому строю, так и по простому количеству слов, не говоря уже о различии культур, что тоже может иметь влияние на способ и результаты перевода <...>" [4, с. 9].

Подводя итог, следует сказать, что в настоящее время современный читатель имеет возможность познако-

миться с романом Э. Хемингуэя "По ком звонит колокол" и сравнить новый перевод с уже известным. Н.А.Волжина и Е.Д. Калашникова жили и работали в советское время, и на их перевод повлияли требования времени. Следуя цензурным идеологическим требованиям, они все же дали возможность советскому читателю познакомиться с всемирно известным романом.

Главное слово, которое определяет период творчества И.Я. Дорониной, – свобода. Работу делал свободный человек для свободного читателя, и перед переводчиком стояла сложная задача: увлечь читателя и расширить читательскую аудиторию, чтобы реакция читателя перевода, соответствовала реакции читателя оригинала.

Перевод И.Я. Дорониной можно считать более близким к оригиналу, чем перевод, осуществленный в советское время, но при этом он сложнее для восприятия. Перевод рассчитан на широкую аудиторию, в том числе молодежную и школьную. Современной читательской аудитории необходимо разобраться в авторской позиции произведения, поэтому в тексте перевода И.Я. Дорониной включено много пояснений в виде переводческого комментария. Издатели стремились обеспечить достаточный уровень понятности текста. Особенно это касается биографий военных и политических деятелей. Не исключено, что сопровождение перевода комментариями было решением составителей, а не переводчика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2009. – с.124
2. Воронцов, А. Победитель, не получивший ничего. Хемингуэй и смерть//Наш современник, – №7. 2014, – с.147
3. Грибанов, Б. Эрнест Хемингуэй: герой и его время. – М.: "Художественная литература", 1980. – 170 с.
4. Казакова, Т.А. Практические основы перевода: English–Russian [Электронный ресурс]/Е.А. Казакова. – СПб: Издательство Союз, 2001. 320 с. Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/61706.html>
5. Кузнецова, Е. Способы идеологической адаптации переводного текста: о переводе романа Э. Хемингуэя "По ком звонит колокол" [Электронный ресурс]/ Е. Кузнецова//Логос. – Москва, 2012–№3. – С.153–171. Режим доступа: [http://logosjournal.ru/arch/22/art\\_164.pdf](http://logosjournal.ru/arch/22/art_164.pdf)
6. Лаборатория Фантастики [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://fantlab.ru/work261141>
7. Сергеев, А. Анализ романа "По ком звонит колокол" Э.Хемингуэя [Электронный ресурс]/А. Сергеев. Э. Хемингуэй По ком звонит колокол. Праздник, который всегда с тобой. М.: Правда, 1988. Предисловие к изданию. Режим доступа: <http://hemingway-lib.ru/analiz-proizvedenii/sergeev-predislovie-k-izdaniyu-romana-po-kom-zvonit-kolokol-e-khemingueya.html>
8. Хемингуэй, Э. По ком звонит колокол / Э.Хемингуэй: роман на англ. яз. с предисловием Г.П. Злобиной – М.: Прогресс, 1981 – 560 с.
9. Хемингуэй, Э. По ком звонит колокол /Э.Хемингуэй: /Э. Хемингуэй пер. с англ. Н.Волжиной, Е.Калашниковой с предисловием Б.А. Гиленсона – СПб.: Азбука–классика, 2005. – 672 с.
10. Хемингуэй, Э. По ком звонит колокол /Э.Хемингуэй: пер. с англ. И.Я. Дорониной со вступительной статьей "Третий раунд" Н.А. Анастасьева – Москва: Издательство АСТ, 2016. – 704 с.
11. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей/ Сост. Л.В. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова. – 3-е стереотип. Изд. – М.: Русский язык, 1978. – 543 с.

© Ю.В. Смирнова, ( June06@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДНОЗНАЧНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ В ТЕКСТЕ

### REALIZATION OF SEMANTIC POTENTIAL OF MONOSEMANTIC INTERJECTIONS IN TEXT

*T. Tarelkina*

#### Annotation

The article deals with semantic potential of the interjections in text. Author examines the extraordinary facts of the usage of the interjections in texts and colloquial language revealing the context indexes. The research identified the possibility of usage of the monosemantic interjection in uncharacteristic meaning depending on its lexical-grammatical class. As examples are used materials of the Russian National Corpus, data of artistic and publicistic texts.

**Keywords:** interjection, semantics, monosemantic interjections, context, context indexes, text.

*Тарелкина Татьяна Игоревна*  
Аспирант,  
Московский педагогический  
государственный университет

#### Аннотация

Статья посвящена раскрытию семантического потенциала междометий в тексте. Автор рассматривает нехарактерные случаи употребления междометий в тексте и живой разговорной речи, выявляя контекстные показатели. В ходе исследования была выявлена возможность употребления однозначного междометия в несвойственном значении в зависимости от его лексико-грамматического разряда. В качестве примеров использованы материалы Национального корпуса русского языка, данные художественных и публицистических текстов.

#### Ключевые слова:

Междометие, семантика, однозначные междометия, контекст, контекстные показатели, текст.

На современном этапе развития лингвистики междометие определяется как часть речи, которая кратко выражает волеизъявления и эмоции, не называя их: *ура, фи, ах, ой, увы* и др. [1, с. 259–261; 2, с. 341; 6, с. 279; 7, с. 732; 8, с. 182; 9, с. 158]. Вследствие своего особого статуса в грамматической системе языка междометие не относится ни к служебным, ни к знаменательным частям речи.

Рассматриваемый класс слов обладает широким спектром значений. Например, междометие *ой* в зависимости от ситуации и коммуникативных установок говорящего выражает радость, испуг, удивление, восторг, сожаление о чём-либо [4, с. 707; 5, с. 416]. Вместе с тем наряду с многозначными междометиями, выражающими самые разные, а порой прямо противоположные эмоции, в русском языке существуют междометия, семантический диапазон которых сводится к единственному значению: *ура, алло, bravo, бис, спасибо, увы* и др.

Настоящая статья направлена на выявление нестандартных случаев употребления однозначных междометий, не зафиксированных в толковых словарях. При определении смысловых функций междометий в текстах необходимо рассмотреть междометие как "форму передачи ограниченного набора вокальных жестов" и учесть следующие контекстные показатели: 1) описание ситуации, вызвавшей эмоциональную реакцию; 2) "авторскую

интерпретации и характеристики вокального жеста": а) "номинацию вокального жеста": *вздыхнуть, вскрикнуть, хмыкнуть, зацокать языком*; б) "номинацию эмоционального состояния": *удивился, обрадовался, восхитился, огорчился*; 3) описание жестов и мимики, сопровождающих эмоциональный восклик: *всплеснуть руками, покачать головой, раскрыть рот*; 4) описание как речевого, так и внеречевого поведения субъекта эмоции [10, с. 150–152].

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой иноязычные междометия *bravo, бис* и *ура* являются однозначными: *Браво*, межд. 'возглас, выражающий одобрение, восхищение' [5, с. 54]; *Бис*, межд. 'обращённый к исполнителю возглас, требующий повторного исполнения: *сыграть на бис*' [Там же. С. 4–46]; *Ура*, межд. 'боевой клич войск при атаке, а также восклицание, выражающее воодушевление, восторженное одобрение' [Там же. С. 777].

По сравнению с толковым словарём С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой в Большом толковом словаре у междометий *ура* и *bravo* выделено два близких значения, отличающихся друг от друга ситуативной обусловленностью: *Браво*, межд. '1) возглас, выражающий восхищение исполнением, игрой артиста (артистов) и т.п. (обычно сопровождается аплодисментами зрителей, слушателей); 2) выражает похвалу, одобрение: *Браво! Один ноль в нашу пользу; Прекрасное решение, bravo!*' [4, с. 94]; *Ура*,

межд. <sup>1</sup>) боевой клич при атаке: *Атакующие кричали "ура"; Над полем боя гремело "ура" // клич воинов, выражающий одобрение чего-л., восторг по поводу чего-л.: Войска крикнули "ура" генералу, принимающему парад;* 2) восклицание, выражающее воодушевление, восторженное одобрение: *Публика кричала "ура" актёру!* [Там же. С. 1395–1396]. В связи с отмеченной близостью значений за рассматриваемыми междометиями следует признать только одно значение, которое реализуется в повседневной жизни и в театре (см. межд. *браво*) или в армии (см. межд. *ура*).

Междометия *браво* и *бис* выражают восхищение зрителей игрой актёров в спектакле, номером представления, исполнением музыкального произведения [4, с. 94; 5, с. 45–46, 54], например: *Она по-прежнему нравится всем честным девушкам, она устраивает громкие премьеры, и мы по-прежнему кричим ей: "Браво! Бис!"* (М. Перова. Театр теней и румян); *Смерть главного героя. Но ведь так же он и счастливый... справедливость восторжествовала, злодеи наказаны! Его главная цель, мечта и его идея победила! Bravo маэстро! Бис! Меня поразило все* (коллективный. Рецензии на фильм "V значит вендетта") [3].

Наряду с отмеченным значением междометие *браво* употребляется в разговорно-бытовой речи, выражая следующие эмоции:

**1. Восхищение, восторг:** *Выпьем, чтобы тучи остались позади!.. – Bravo! – закричали родственники. – Молодец, орёл, джигит!..* (С. Довлатов. Наши); *"Издали вела машину, сэр", – сказал старику Александр. "Это Эмми вела, – строго ответил тот. – Я больше не вожу, но девочка делает это превосходно". – "Bravo! – воскликнул Саша. – Из Нью-Хемпшира до Калифорнии!* (В. Аксенов. Новый сладостный стиль) [3]. На эмоцию восхищения в приведённых нами контекстах указывает оценочная лексика: *молодец, орёл, джигит; превосходно;*

**2. Иронию:** *– Не знаем мы, куда он ездит, а только у Пупсика после его приездов какие-то боли внизу живота, а у неё отродясь такого не было! – вдруг выступила скрипучим голосом родная няня. "Какой экспромт! Bravo!" – взмахнула родительница Пупсика пушистыми ресницами. – Катюша! Да что ты! (Т. Соломатина. Девять месяцев, или "Комедия женских положений"); – Она из всех сил старалась соответствовать избранному тону беседы, и надо отдать должное <...>, у неё это неплохо получалось. – Bravo! – прокомментировал Серёга с лёгким оттенком лести (Т. Соломатина. Ойти в сторону и посмотреть) [3]. В последнем случае ирония совмещена с лестью: с лёгким оттенком лести. В обоих случаях ирония построена на несоответствии узаконенного словаря значения междометия *браво* речевой ситуации несогласия с чем-либо или отрицания.*

Междометие *ура* используется для выражения радости, ликования и восторга [4, с. 1395–1396; 5, с. 777],

например: *Гриша, дрожащий от нетерпения, как щенок перед утренней прогулкой, завопил счастливым голосом: – Ура! Мы едем в Шереметьево!* (Л. Улицкая. Пиковая дама); *Но в данном случае произошла неожиданная неприятность. Произошло... (что бы такое придумать?) ... непредвиденное происшествие. В типографии книгу набрали, но... (ура, придумал!) ... обвалился потолок. Вы представляете! Вот так они работают, наши хваленые строители* (В. Войнович. Иванькиада, или рассказ о вселении писателя Войновича в новую квартиру); *Перед нами – крупный художник, основатель нового направления в живописи. Может быть, мы ещё увидим его полотна в Третьяковской галерее. Ура, товарищи! – Ура! – закричали гости* (И. Грекова. На испытаниях) [3]. В первом примере на выражаемую эмоцию указывают следующие показатели: *дрожащий от нетерпения, счастливый голос*. Во втором описан процесс создания литературного произведения, и междометие *ура* выражает радость чело- века от интересной придумки: *придумал. Фраза ура, придумал!* является вставной конструкцией, прерывающей повествование. В третьем случае слово *ура* употреблено в ситуации пафосной речи на банкете.

Единичный случай не совсем типичной функции междометия *ура* представлен в тексте: *Минут через пять, когда я поняла, что он [Игоряша] сбежал, я пошла и заперла дверь. На тумбочке у дверей я увидела его связку ключей, которая у Игоряши была много лет на всякий случай. Он ею пользовался только если приводил детей из школы, а меня дома не было, что случалось крайне редко. Я подбросила ключи на руке. Ура? Я ведь столько лет этого хотела? Для себя – да. Но не для детей* (Н. Терентьева. Училка). В приведённом примере междометие *ура* выражает непонимание и растерянность. Героиня находится в затруднении: с одной стороны, она хотела, чтобы Игоряша ушёл, а с другой – не знает, радоваться случившемуся или огорчаться. Употребление междометия *ура* в вопросительном предложении приводит к появлению новых оттенков в семантике междометия.

С целью выявления новых значений научный интерес представляет употребление "этикетных" междометий: *спасибо, здравствуйте (здрасьте), пожалуйста*.

Междометие *спасибо* в большинстве случаев используется для выражения благодарности [4, с. 1246; 5, с. 699]: *"...Коллектив газеты творчески подходит к своему делу, это особенно ощущается в последнее время. Спасибо за умную, лишённую дешёвой конъюнктуры, такую "свою", семейную газету. Молодцы!" И вам спасибо, наши дорогие читатели, что вы остаётесь с нами, так внимательны к газете и к труду журналистов* (Из почты "МП". За нашу газету!); *– Ирина, вы совсем не выглядите замужней дамой... – Спасибо, значит, я хорошо сохранилась, несмотря на то что многие годы отдала большому спорту* (Н. Зуев. Ирина Слуцкая – снежная королева) [3].

Вместе с тем, междометие *спасибо* в зависимости от коммуникативных установок говорящего выражает следующие семантические функции:

1. используется для выражения вежливого отказа: – Ну что, по маленькой? – Нет, спасибо... Жаль его обижать, да неудобно как-то сейчас пить (Б. Окуджава. Но-венький как с иголочки) [3];

2. входит в этикетную формулу *спасибо, хорошо*. В этом случае оно утрачивает значение благодарности, т.к. формулы вежливого обращения не предполагают не-пременного наличия соответствующей эмоции: – Ну и как ваше здоровье? – Спасибо, хорошо, – поблагодарила она, – а ваше? – Мое плохо, – признался он (Т. Устинова. Подруга особого назначения) [3];

3. выражает укор, совмещённый с недовольством: *Македонцы корят: ну спасибо, русские, помогли оружием! Поди им растолкуй, что самолёты наши переданы немцам в аренду, что это не мы вооружаем НАТО против братьев...* Мы снова говорим на разных языках (И. Сви-наренко. Умытая Россия) [3]; – *Спасибо, что разбил чашку, – с укоризной сказала Катя; – Спасибо, что пролил на блузку чай, – недовольно произнесла молодая девушка* (из разг. речи). На это указывают следующие контекстные показатели: *корят, с укоризной, недовольно*. Не-соответствие семантики междометия речевой ситуации создаёт иронию.

*Междометие пожалуйста* в своём обычном значении используется:

1. для выражения вежливой просьбы [5, с. 507]: *Лек-ции читаются не у нас, а в конференц-зале главного корпуса. Не опаздывайте, пожалуйста* (А. Шляхов. Док-тор Данилов в морге, или невероятные будни патологоа-натомы); – *Пожалуйста, снимите своего ребёнка с бор-дюра, – вежливо объясняю я мамочке, которая подвеси-ла своего мальчугана чуть ли не над самым вольером. – Вы таблички видите? Написано же: "Детей не огражде-ния не ставить!"* (Московский комсомолец, 8.08.2013);

2. для вежливого ответа на благодарность [Там же. С. 507]: – *Мой телефон... Откуда он у вас? Ах, это же вы... Вас я не запомнила, но вот сумку вашу... Спасибо!* – *По-жалуйста!* – ответил Данилов (А. Шляхов. Доктор Дани-лов в морге, или невероятные будни патологоанатома); – *Спасибо, что заняли мне место. – Пожалуйста* (из разг. речи).

Наряду с указанными выше семантическими особен-ностями употребления междометие *пожалуйста* выра-жает:

1. достижение желанной, но трудно реализуемой це-ли: *А они, лётчики, так же как железнодорожники... туда-сюда. Только что – летают. А с другой стороны – они хо-тели быть лётчиками – и пожалуйста – летают. И форма у них...* (Е. Гришковец. ОдноврЕмЕнно) [3]; *Сперва весть о том, что она [Кейт Мидлтон. – Т.Т.] ждёт ребёнка <...> пронеслась от британских морей до тайги и степей. За-тем весь мир, затаив дыхание, следил за её беременно-*

*стью, едва ли не подсчитывая дни до родов. Потом ре-портёры дежурили у стен роддома – и вот пожалуйста, наконец-то принца и принцессу можно поздравить! Ро-дился мальчик* (Московский комсомолец, 24.07.2013). Это значение помогают раскрыть следующие контек-стные показатели: *хотели быть [лётчиками]; затаив ды-хание, следил, едва ли не подсчитывая дни, дежурили;*

2. обиду / досаду и несогласие с чем-либо: – *Я всё равно буду действовать и поступать так, как считаю нуж-ным. Ты меня не переубедишь, мама!* – Ну и пожалуйста! – с горечью сказала Елена Ивановна. – Только не гово-ри потом, что я тебя не предупреждала; – *Я считаю, что ты не прав в этом вопросе. – И пожалуйста! Однако я ос-танусь при своём мнении, – с досадой произнёс Петя* (из разг. речи). В обоих случаях обиженная сторона твёрдо убеждена в своей правоте: *не говори, что я не предуп-реждала; останусь при своём мнении*. Семантику выра-жаемых эмоций передают слова: *с горечью, с досадой;*

3. результат / следствие: *Например, по его пред-ставлениям, люди всегда знакомятся с новым словом в его письменном виде; кто-то неправильно его прочёл – и пожалуйста: слово изменилось* (А. Зализняк. Лингвисти-ка по А.Т. Фоменко); *Так что если у человека есть деньги и он хочет поехать [в Японию смотреть футбол] – пожа-луйста, а если денег нет – это хороший стимул их зара-ботать* (К. Гетманский, Е. Зуенко. Команда на вылет. У сборной России по футболу отныне нет ни жен, ни само-летов // "Известия", 16.05.2002)[3].

В обычном значении междометие *здравствуй* (здрасьте) используется для выражения приветствия (см. 1 знач. в: [4, с. 361; 5, с. 212]. – Т.Т.): *Все трое во-шли и поздоровались. – Здравствуй! Очень рады вас видеть! С наступающим Новым годом! – И вас!* (С. Коз-лов. Новогодняя сказка // "Мурзилка", 2003); *Лейте-нант впился глазами в полную дымящуюся миску. "Здрасьте... Доброе утро... Вот завтрак ваш", – с трудом выговаривал Алёша. Офицер не шелохнулся* (О. Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // "Октябрь", 2001) [3].

Наряду с указанным значением анализируемое меж-дометие служит средством выражения и других эмоций:

1. возмущения и негодования: *Когда Эля сказал ей, что собирается жениться, она была вне себя. Как же это так?! Она столько здоровья положила на него, а тут по-явилась какая-то, хвостом вильнула и, здрастьте, отдавай ей сына* (М. Хайкин. Эля из Парижа Истории Гончарной улицы) [3]. Семантику этой эмоции раскрывают: а) во-просительно-восклицательное предложение: *Как же это так?!*; б) слова, характеризующие состояние человека: *вне себя, столько здоровья положила*; в) оценочная лек-сика: *появилась какая-то*;

2. удивления из-за того, что кто-то не знает очевид-ных вещей (см. 2 знач. в: [4, с. 361; 5, с. 212]. – Т.Т.): – *Вы что же думаете, если дети приемные, то они меньше лю-бят своих родителей, чем родные? Как у вас вообще*



язык повернулся такое спросить? Вот тебе здрасьте! Дети приемные? Это интересно (А. Маринина. Последний рассвет); – А рядом с тобой это Югов? – Ага! – Вы знакомы? –Здрасьте! Лучшие друзья (В. Аксенов. Пора, мой друг, пора) [3]. На это указывают контекстные показатели: как язык повернулся такое спросить? Дети приёмные? Это интересно; лучшие друзья.

Научный интерес представляет междометие-фразеологизм здрасьте-пожалуйста, объединившее в себе два междометия – здрасьте и пожалуйста. Оно способно к выражению следующих эмоций:

**1. недоверия и удивления:** "Здрасьте, пожалуйста – Гретхен! – пронеслось у меня в голове. – Ни за что не поверю, что отец у неё был первый! И вообще – что за бред! При чём здесь Гретхен?!" (В. Белоусова. Второй выстрел); Как они радовались полуторке, все время ходили и спускали воду из бачка и слушали, как набирается вода снова. И здрасьте, пожалуйста, получите трехкомнатную! Правда, уже есть трое девчонок! Тоже здрасьте, пожалуйста! Как же это у него получилось – тройня? Это значит, особенность какая-то в нем есть? Что-то не такое, как у всех? (Г. Щербакова. Реалисты и жлобы)[3]; [Корр:] А как по части дрессуры? [В. Якубов:] С маками проще, конечно. Потому что Митя умнее [Митя – гамадрил. – Т.Т.]. [Корр:] Здрасьте-пожалуйста, Митя умнее, но дрессируется хуже?[В. Якубов:] Вот поэтому и хуже, что умнее. Его просто так не заставишь (Московский комсомолец, 21.12.2015). В приведённых примерах семантика междометного фразеологизма раскрывается благодаря вопросительным предложениям: Причём здесь Гретхен?!; Как же это получилось? Это значит, особенность какая-то в нем есть? Что-то не такое, как у всех?; Умнее, но дрессируется хуже?, – а также за счёт слов и их сочетаний, содержащих в себе сему 'недоверие': ни за что не поверю, что за бред!;

**2. обиды:** – Я и так почти слепая, мне нельзя пить. Я через неделю к Федорову на операцию лечу, мама уже договорилась. А вы идите, – она печально улыбнулась Валентине, – я сама разберусь. "Здрасьте, пожалуйста, – с обидой подумала Валентина, – стараешься, заступаешься, а тебе ни спасибо, ни до свидания" (А. Саед-Шах. Заступница) [3]. Значение этой эмоции выражено при помощи контекстных показателей: с обидой; стараешься, заступаешься, а тебе ни спасибо, ни до свидания;

**3. возмущения и негодования:** Тот, кто был с лычками старшины, маслянистый такой жлоб с покатым лбом, спрашивает: – Солдат, почему честь не отдаешь старшему по званию? Здрасьте, пожалуйста! Сами со спины зашли, как я мог их увидеть? Но не нарываюсь, стараюсь уладить конфликт миром. – Виноват, товарищ старшина (А. Лукьянов. Палка. Рассказ // "Октябрь", 2001) [3]. Данное значение устанавливается благодаря вопросительному предложению Сами со спины зашли, как я мог их увидеть? и словоформам и словосочетаниям не нарываюсь, стараюсь уладить конфликт;

**4. неожиданности совершения действия:** Тогда в Чека людей не хватало. Посылали нас <...> Интересно, знаете ли, до чертиков. Ночью, бывало, нагрнем – здрасьте пожалуйста! Вот мы раз выловили этих эсеров ваших (В. Ходасевич. Горький) [3]. Указанное значение выражает словосочетание ночью нагрнем.

Императивные междометия в художественных текстах, как правило, реализуют значения, зафиксированные в толковых словарях (в частности, в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой; в Большом толковом словаре), и не привносят в них ничего нового: Затем возвратился, пригладил взбитые волосы (шапку потерял) и приказал: – Хватит, поохотились. Айда домой! Повернули к Москве (А. Пашкевич. Сим победиши // "Сибирские огни", 2013); Мальчик накинуд куртку, переобулся в валенки и вышел на крыльцо с куском колбасы в руках. – Кис-кис-кис! – позвал он. Котёнок бросился к нему и, не обратив внимания на лакомство, сделал несколько шагов от крыльца, будто приглашая мальчика идти за собой (Е. Каретникова. Зимняя сказка); – Эй, отец, ты чего разлётся? Дегенеративного вида парень ледяной рукой трогает мои голые ноги (С. Юрский. Бумажник Хофманна) [3]. В приведённых примерах междометие айда обозначает приглашение пойти куда-нибудь [4, с. 31; 5, с. 19], при помощи кис-кис подзывают кота [5, с. 255], а эй является междометием оклика [4, с.1514; 5, с. 841].

В зависимости от коммуникативных установок говорящего некоторые императивные междометия характеризуются более широким семантическим диапазоном.

Обычно междометия алло и алё употребляются при отклике на телефонный звонок [4, с. 35; 5, с. 21]: Телефон звонил. Права Нина Михайловна, права: ну просто удивительно упрямые попадают люди. – Алло! – сказал я, отпив. – Да, да... есть такая квартира... Нет, не свободна. Альтернатива (А. Волос. Недвижимость // "Новый Мир", 2001); Ирина сняла трубку и отозвалась: – Алё!.. – Попросите, пожалуйста, Джамала, – прозвучал приятный мужской голос (В. Токарева. Своя правда // "Новый Мир", 2002) [3]. Однако встречаются случаи, когда представленные междометия употребляются для привлечения внимания собеседника, непосредственно присутствующего при разговоре: – Алё, ты меня слышишь? – теребила девушка подругу, задумавшуюся о чём-то своём и не реагирующую на сообщение (из разг. речи); После лекции я бегу домой. Александр Николаевич сам открывает мне дверь. Я вхожу и радостно говорю: "Алло, вот и я!" (Л. Вертинская. Синяя птица любви); Всё уже было окончено <...> и только грязно одетая женщина, наклонённого лица которой не было видно, мыла ступени лестницы. – Эй! Алё! – коротко окликнул прораб, – и женщина перестала мыть и посторонилась, давая дорогу на одного и не поднимая лица от ведра с тряпкой. Прошёл прокурор. Прошёл прораб (А. Солженицын. В круге первом) [3]. В последнем примере междометие алё совме-

щает в себе два значения: привлечение внимания собеседника наряду с междометным предложением *Э!* (*окликнул*) и просьбу посторониться, чтобы дать пройти людям (*женщина посторонилась; Прошёл прокурор. Прошёл прораб*).

Междометие *брысь* служит для того, чтобы прогонять кошку [4, с. 99; 5, с. 57]: *Пуджик [кот], дожидаясь подачи, истомился бродить между ножек стола и табуреток, словно в лесу, прыгнул Наде на колени и сразу сунул усы в ее тарелку с "пятаками". Надя стукнула его по лбу: – Брысь! Я тебе перед уходом полкило куриных шей скормила!* (А. Иванов. Географ глобус пропил) [3].

Интересный случай употребления междометия *брысь* представляет текст, в котором указанное междометие обладает синкретичной семантикой, так как относится к коту-роботу: *На подоконник вскочил желтый кот, сверкнул глазами и спрыгнул в спальню. – Брысь! – завопил Джонсон и пнул кота. Тот ударился о шкаф и удивленно встряхнул головой. – Проклятый робот!* (Я. Кудлак. Фантастический рассказ. "Кот, который вернулся" // Юный техник, 2010) [3]. С одной стороны, Джонсон прогоняет

кота (*пнул кота*), а с другой – это неодоушевленный робот, который не понимает обращенных к нему слов и команд (*удивленно встряхнул головой; проклятый робот!*).

В некоторых случаях *брысь* применяется в значении 'уйди / уходи отсюда' к человеку: – <...> *Что ты умничаешь все время? – Брысь, Игорь, – сурово прервал его Борис Порфирыч, – щенок, а уже твякаешь на родную мать!* (Ю. Мамлеев. Конец света / Валюта) [3].

Таким образом, наибольшей способностью к выражению новых значений обладают эмоциональные и этикетные междометия, что во многом обусловлено речевой ситуацией, интонацией, а также коммуникативным намерением говорящего. В то же время императивные междометия в художественных текстах в основном реализуют значения, закреплённые в толковых словарях. Их способность к передаче новых значений очень низкая, что связано с общим значением приказа, принуждения, повеления, свойственным всем междометиям данного разряда. Однако некоторые императивные междометия в разговорной речи способны употребляться в несвойственной им ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова С.М. Современный русский язык. Морфология. М.: Юрайт, 2015. 297 с.
2. Краткая русская грамматика. М.: Русский язык, 1989. 639 с.
3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> [НКРЯ].
4. Новейший большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт; М.: Рипол классик, 2008 [БТС]. 1535 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО "А ТЕМП", 2013 [СОШ]. 874 с.
6. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. М.: Айрис пресс, 2010. 448 с.
7. Русская грамматика: в 2 т. М., 2005. 1 т. 792 с.
8. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц / Под ред. Е.И. Дибровой: в 2 ч. М.: Academia, 2006. 2 ч. 624 с.
9. Учеваткин А.А. Междометие как объект лингвистических исследований // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 157 – 159.
10. Шаронов И.А. Междометия в речи, тексте и словаре. М.: РГГУ, 2008. 296 с.

© Т.И. Тарелкина, (lady-x-18@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК НОСИТЕЛЬ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД

## A LANGUAGE PERSON AS CARRIER OF VALUES: SEMANTIC-COGNITIVE APPROACH

*O. Fisenko  
L. Gura*

### Annotation

In article the maintenance of the concept "language personality" from a position of various directions reveals. semantic-and-cognitive approach to studying the language personality is proved. The structure of the language personality, its semantic-front level of the organization reflecting hierarchy of both universal values, and individual values is described.

**Keywords:** language personality, the language personality study directions, verbal and semantic-and-cognitive level of the language personality, mental space of the language personality, language consciousness, universal values, individual values, semantic-and-cognitive approach.

*Фисенко Ольга Сергеевна*

*К.ф.н., доцент,*

*Российский университет*

*дружбы народов*

*Гура Лидия Михайловна*

*К.пед.н., доцент,*

*"Севастопольский государственный*

*университет"*

### Аннотация

В статье раскрывается содержание понятия "языковая личность" с позиции различных направлений. Обосновывается семантико-когнитивный подход к изучению языковой личности. Описывается структура языковой личности, ее семантико-структурный уровень организации, отражающие иерархию как общечеловеческих ценностей, так и индивидуальных ценностей.

### Ключевые слова:

Языковая личность, направления изучения языковой личности, вербально-семантический и когнитивный уровень языковой личности, ментальное пространство языковой личности, языковое сознание, общечеловеческие ценности, индивидуальные ценности, семантико-когнитивный подход.

## ВВЕДЕНИЕ

Языковая личность как фактор языка, культуры и сознания представляет собой универсальную категорию, обеспечивающую сохранность национальной самобытности этноса. Особую актуальность изучение языковой личности приобретает в связи с развитием антропоцентрического подхода в языкознании: нельзя изучать язык сам по себе, не обращаясь к языковой личности как носителю и создателю языка с присущими ей этническими, религиозными, историко-социальными и психолингвистическими особенностями. Языковая личность в российском языкознании последних десятилетий является ключевым понятием не только психолингвистики, но и когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и ряда смежных наук. Особую актуальность приобретает исследование, направленные на изучение языковой личности как носителя общечеловеческих ценностей. Отсутствие единства в представлениях о содержании и структуре базовых ценностей приводит к духовно-идеологическому кризису нации, поэтому проблема их экспликации языковой личностью приобретает особую ак-

туальность в современном поликультурном мире.

## Постановка задачи

Значительный вклад в концепцию языковой личности в российском языкознании внес Ю.Н. Караулов. Согласно ученому, языковая личность – это личность, выраженная в языке (текстах) и через язык... реконструированная в основных чертах на базе языковых средств" [9, с. 38]. Языковая личность представляет собой "совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью" [8, с.3]. Как видим, проблема изучения языковой личности взаимосвязана с многогранностью самого понятия "языковая личность", не поддающегося однозначной категоризации. Анализ научно-исследовательской литературы показывает, что изучение языковой личности – это сложная далекая от решения задача, стоящая перед современными филологами-русистами.

Данная статья направлена на обоснование семантико-когнитивного подхода к исследованию языковой личности как носителя общечеловеческих ценностей, предполагающего исследование ментальных процессов, происходящих при познании действительности языковой личностью и форм их ментальных репрезентаций. Исследование языковой личности как носителя общечеловеческих ценностей предполагает использование ряда положений смежных научных подходов: 1) в основе знаний о мире лежит ментальная единица, обеспечивающая выход на концептосферу социума (положение когнитивной лингвистики, изучающей язык как когнитивный механизм, служащий для кодирования и трансформации информации [12, с.53–55]; 2) речевая деятельность рассматривается как целое, которое возможно моделировать комплексно (положение психолингвистики); 3) изучение национальной концептосферы возможно от культуры к сознанию (положение лингвокультурологии).

Соответственно, объектом исследования является языковая личность как носитель языка, выполняющий кумулятивную (накопительную) функцию, сохраняющую и передающую знания, накопленные народом.

#### Направления изучения языковой личности

*Можно выделить ряд направлений изучения языковой личности.*

1. Исследования, направленные на уточнение терминологического статуса категории "языковая личность". Языковая личность – это носитель сознания как высшей формы психического отражения, которая рассматривается как "сложная система, способная к развитию и саморазвитию, несущая в своих структурах присвоенный субъектом общественный опыт, моделирующая мир и преобразующая его в деятельности" [16, с.5–6].

2. Исследования, направленные на изучение взаимосвязи языка и сознания личности. Признавая тот факт, что "язык – это один из способов видения мира" [6, с.349], исследователи полагают, что область языка не совпадает с областью мысли: "В середине человеческого развития мысль может быть связана со словом, но в начале она, по-видимому, еще не доросла до него, а на высокой степени отвлеченности покидает его, как не удовлетворяющее ее требования и как бы потому, что не может вполне отрешиться от чувственности, ищет внешней опоры только в произвольном знаке" [17, с.36]. Безусловно, язык зависит от мышления, но и мышление зависит от языка. Термин языковая личность указывает нам на привязку к языку, на отражение действительности посредством языка. Следует оговориться, что не все может быть вербализовано. Часть информации, относящейся к области когнитивного сознания, никогда не будет иметь языковую форму.

3. Исследования, направленные на решение проблемы разграничения содержания понятий "языковая лич-

ность", "мышление" и "сознание". Например, И.А. Стернин под сознанием понимает статический аспект явления, а под мышлением – динамический [20, с.140]. Языковая личность включает в себя динамический и статический элемент, поскольку не только отражает действительность в готовом виде, но и воздействует, преобразуя ее.

4. Исследования, связанные с изучением национальной языковой личности: "в языке находят отражение черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующихся этим языком и, в частности, значением слов, носителей языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры" [26, с.12].

#### Семантико-когнитивный подход к изучению языковой личности

Описание языковой личности предполагает характеристику семантико-структурного уровня ее организации, реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности, выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержания, а также в особенностях восприятия чужих текстов [9, с. 43].

Семантико-когнитивный подход предполагает изучение феномена языковой личности с позиций ее языковой способности, языкового сознания и языковой компетенции. "Языковая способность" восходит к идее Л.В. Щербы о психофизиологической речевой организации индивида как системе потенциальных языковых представлений [27]. А.М. Шахнарович полагает, что "языковая способность – многокомпонентная функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерации) элементов системы родного языка. Это своего рода конструктор, функционирующий по определенным правилам, некоторая система элементов и правил их реализации", способ "хранения языка в сознании" и одновременно "способ реализации отраженных сознанием элементов системы языка" [24, с. 214]. Языковая способность является механизмом, регулирующим речевую деятельность. По мнению А.Н. Ростового, вслед за языковой способностью и на ее основе возникает языковое сознание [19, с. 37]. Языковое сознание – сложное явление, которое по мнению И.А. Стернина, можно рассматривать как "совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека" [21, с.144]. Следующим необходимым компонентом речевой деятельности является языковая компетенция. Данная категория еще не имеет четкого определения. Наиболее удачной с нашей точки зрения является трактовка языковой компетенции, предложенная Е.Д. Божович. Языковая компетенция – это целостное образование, включающее три компонента: знания о языке, речевой

опыт интуитивный компонент речи – чувство языка, которое "возникает на "стыке" опыта и знаний, при их взаимопроникновении" [4, с. 64]. Ведущую роль в этом играет система этнокультурных ценностей, представляющая особый вид смысла, закрепленный в общественном сознании. Общечеловеческие ценности являются кодом или ядром лингвокультуры, который содержит передаваемые от поколения к поколению представления о хорошем и плохом, добре и зле, правильном и неправильном, общепринятые традиции и негласные правила, нормы морали, религии, права и др. Понятие о добре и зле, ценном, неценном и антиценном вырабатываются в общественном сознании. Языковая личность придает значение ценности также средствам и ресурсам, но они имеют более низкий ранг. Общечеловеческие ценности как многомерное понятие исходят из установки на "культурный синтез", "схождение культур" у языковых личностей определенного этноса. Принадлежность к единому смысловому пространству является связующим звеном между жизнью отдельной языковой личности и историческим процессом, интеллектуальной рефлексии и коллективным бессознательным. С точки зрения Д.А. Леонтьева, ценности представляют собой общественные идеалы [13, с.22]. Общественное сознание понимается как социальная ценность, комплекс устойчивых убеждений, который отражает установки общества и личности, накладываемые культурой. Социальные ценности связаны с идеалом, смыслом, значимостью и оценкой. Без ценностей "жизнь общества была бы невозможна: функционирование социальной системы не могло бы сохранять направленность на достижение групповых целей; индивиды не могли бы получить от других то, что им нужно в плане личных и эмоциональных отношений; они бы также не чувствовали в себе необходимую меру порядка и общности целей" [10]. Ценность представляет особый вид смысла, который закреплен в общественном сознании. Синонимом ценности является "значимость" (Г. Лотце), не зависящая от опыта и не играющая роль в познании.

Языковая личность  
в системе ценностных координат

Вербально-семантический и когнитивный уровни языковой личности включают единицы когнитивного уровня, в качестве которых выступают понятия, идеи, концепты, которые отражают иерархию ценностей. Языковая личность усваивает общечеловеческие ценности в процессе социализации, расширяя их семантическое наполнение на протяжении всей своей жизни. Ценности для языковой личности представляют "своеобразные маяки, помогающие заметить в потоке информации то, что наиболее важно для жизнедеятельности человека, для его поведения. Что противоречит ценностям, будет неизбежно игнорировано – либо невниманием, либо невосприятием, либо неразделением информации" [15, с. 471]. Ценности по форме выражения могут быть субъективными –

ми – личностными, индивидуальными и объективными – групповыми, общечеловеческими, коллективными: "ценность есть субъектно-объектное отношение", следовательно, "ценностное отношение человека к миру имеет объективную сторону – ценность – и субъективную сторону оценку" [22, с. 92]. По мнению М.С. Каган, "ценность нельзя увидеть, услышать, пощупать, она устанавливается непосредственно переживанием, а затем пониманием; ее можно описать на том или ином языке – как это делают идеологи или художники, но она существует вне и до таких описаний" [7, с.84]. Личностные ценности возникают в социокультурном пространстве, к которому принадлежит определенная языковая личность и имеет проявление в ценностных ориентациях личности. Будучи внутренними стимулами, ценности побуждают личность к определенным поступкам и действиям. Не зависит от ее восприятия человеком только объективная компонента ценности. На личностную ценность оказывает влияние множество факторов. Люди по-разному оценивают одни и те же объекты, явления и предметы независимо от их принадлежности к одному социуму. Подчеркнем, что ценности общества, личности и социальных групп не всегда совпадают. Личностные ценности (или личностные ориентации) являются основной характеристикой языковой личности.

Вполне закономерно возникновение вопросов о соотношении в ментальном пространстве языковой личности истины и ценности, полезности и ценности. П.А. Флоренский обратил внимание на различные смыслы, которые вкладываются в понятия истины. В славянской культуре славян истина имеет онтологический смысл, в греческой культуре – гносеологический, в римской – юридической, в древнееврейской культуре – теократический.

*Ценность следует отличать от "полезности", поскольку первое – более универсальное понятие, не сводимое ко второму.*

Благодаря изучению ценности происходит осмысление специфики человеческой деятельности, своеобразие не только общества и культуры, но и специфики ценностных ориентаций языковой личности. Исследователи под ценностями понимают высший уровень интересов и потребностей человека. При этом регулятивами ценностного практического и духовного освоения мира являются социокультурные концепты, которые служат категориально-понятийной матрицей. Они и определяют категории самосознания (этического) языковой личности. Система ценностных ориентиров языковой личности формируется на основе аксиологических представлений.

Отметим, что понятие "ценностные ориентации" оформилось в зарубежной науке в начале XX века в трудах Ф. Знанецкого и У. Томаса. И было описано как социальная установка личности, которая регулирует ее поведение, т.е. как "социальный антипод". Более поздние социологические исследования определяют ценностные ориентации личности как установки на социальные ценности, т.е. установки на труд, учебу, семью, заработок. От

ценностных ориентаций, которые стоят за любой теорией и системой взглядов, зависит благосостояние общества. Так, согласие по основным жизненным вопросам приводит к спокойной мирной жизни и труду, а рассогласованность – к волнениям и социальному дискомфорту.

Ценностные ориентации как элементы внутренней структуры личности задают смысложизненные цели.

Исследователи ценностных ориентаций считают, что ценности и нормы общества сначала навязываются индивиду и только потом идет их творческое активное усвоение [14, с.64–65]. Подчеркнем, что установки личности позволяют ей поступать, ориентируясь на значимые ценные объекты. Они задают мотивированность и направленность человеческих поступков. Составляя доминантный элемент характеристики языковой личности, определяют ее отношение к окружающей действительности. Но ценностные ориентации языковой личности не всегда совпадают с ценностями общества. Часто система индивидуальные ценности языковой личности, формируясь, безусловно, на общечеловеческих и этнических системах ценностей, имеет собственную субъективную систему ценностей. Благодаря освоению язык, человек включается в систему общественных отношений, но по-своему воспринимает отражает окружающий мир, что находит отражение в языковых средствах, служащих для овнешнения их. Каждый человек индивидуально принимает решение, что и когда что делать. Данные системы ценностей включены психологами в структуру личности и понимаются как "переживания, отношения" [2, с. 205]. Посредством ценностным ориентирам человек включается в процесс ценностного постижения мира. Благодаря значимости происходит демонстрация личностного отношения как к предметам, так и к объектам, складывающимся в процессе общественной практики. Значимостью может обладать субъект и объект. Объекты осознаются человеком как ценность или антиценность.

*Можно выделить три аспекта ценностных ориентиров:*

1. люди, ориентированные на ценности прошлого,
2. люди, ценящие то, что есть сейчас, и
3. люди, считающие главными ценностями те, которые будут достигнуты в будущем.

Элементы такой системы ценностей иерархизированы: они занимают определенное место, выполняют функции, взаимодействуют с другими элементами, могут быть высшими, низшими или рядоположенными. Ранжирование ценностей осуществляется с объективных и субъективных, идеальных и реальных позиций. Базовые ценности имеют статус "абсолютных ориентиров" [23, с.9]. Они составляют основное содержание социокультурной среды.

Языковая личность репрезентирует общечеловеческие и индивидуальные ценности различных уровней и групп. М. Рокич противопоставляет ценности–средства и

ценности–цели. Он говорит о том, что ценности могут быть терминальные (признание того, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) и инструментальные (утверждение, что какой–то образ действий или свойство личности являются предпочтительными в любой ситуации) [18].

Отметим, что разнообразие классификации ценностей связано с критериями, положенными в их основу. В работах философов распространена классификация, которая основывается на формальных критериях. Согласно которым ценности делятся на субъективные и объективные, относительные и абсолютные, позитивные и негативные. Согласно с содержательными критериями выделены этические, эстетические, предметные и логические ценности.

В классификации словацкого ученого В. Брожика [5] выделяются ценности духовные и материальные, воображаемые и действительные, апостериорные и априорные, прошлые, нынешние и будущие, инструментальные и финальные, эстетические, утилитарные, религиозные, правовые и другие.

*Австрийский психиатр и психолог В. Франкл [1990] трактовал ценности как смысловые универсалии. Он выделил 3 группы ценностей, которые делают жизнь людей осмысленной:*

1. ценности творчества (что мы даем жизни);
2. ценности переживания (что мы берем от мира);
3. ценности отношения (позиция человека по отношению к судьбе).

*На основе иерархии строит свою классификацию ценностей отечественный ученый С.Ф. Анисимов [3]:*

- ◆ высшие ценности (человечество и человек);
- ◆ ценности материальной жизни (природные ресурсы, орудия и продукты труда, необходимые для существования человека);
- ◆ ценности социальной жизни (семья, нация, государство, различные общественные образования);
- ◆ ценности духовной жизни и культуры (научные знания, философские, нравственные, эстетические и другие представления, идеи, нормы, идеалы).

Описание языковой личности предполагает характеристику семантико–строеного уровня ее организации, реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности, выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержания, а также в особенностях восприятия чужих текстов [9, с. 43]. Основные мотивы устремлений личности определяют ценности. Они рассматриваются как внутренние стимулы, побуждающие личность к определенным действиям и поступкам. Объективная компонента ценности, как правило, постоянна и не зависит от ее восприятия человеком. На формирование личностной ценности оказывает влияние

множество факторов. Одни и те же объекты, предметы и явления люди оценивают по-разному независимо от их принадлежности к одному социуму. "Следует отметить, что ценности личности, социальных групп и общества не всегда совпадают. Личностные ценности (или личностные ориентации) являются основной характеристикой личности. В социальных исследованиях выделяются ценности общества и социальных групп и ценности личности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, языковая личность как носитель общественных и индивидуальных ценностей является перспективным объектом исследования с точки зрения семантико-когнитивного подхода к анализу языка. Значимость изучения ценностной структуры языковой личности возрастает с каждым годом, так как ценности, являясь центральными компонентами концептосферы социума,

обеспечивают стабильность лингвокультуры этноса. Часто понятия ценность и концепт сближаются, но ценность имеет гораздо объемнее семантическое пространство, нежели пространство концепта. Семантическое пространство ценности расширяется за счет межценностных семантических связей на уровне индивидуальной и групповой языковой личности. Выступая как ментальные образования, ценности выражают смысловое содержание посредством языка и служат структурированию сознания языковой личности. Языковая личность, принимающая групповые ценности, обеспечивает относительно устойчивое существование социума и способствует сохранению его национальной самобытности, культуры.

Ценностно-смысловая структура иерархична на индивидуальном и на групповом уровне, что способствует формированию ценностных ориентиров языковой личности, группы и общества в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Adonina L.V., Lazarev S.V., Fisenko O.S., Chernova N.V. Universal values: semantic-cognitive approach // Journal of Language and Literature. – 2015. – Т.6. – № 4. – P.393–396
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 457с.
3. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые. – М.: Мысль, 1970. – 183с.
4. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М., 2002. – 228 с.
5. Брожик В. Марксистская теория оценки. – М.: Политздат, 1982. – 110с.
6. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.:Прогресс, 1985. – 448 с.
7. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
8. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8
9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
10. Клакхон К.М. Зеркало для человека. Введение в антропологию: пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 362 с.
11. Kornilova T.V., Matveenko V.E., Fisenko O.S., Chernova N.V. The role of audio and video means in the training of foreign philologists concerning national vocabulary of russian language // Journal of Language and Literature. – 2015. – Т.6. – № 4. – С. 390–392
12. Краткий словарь когнитивных терминов /Е.С. Кубрякова. – М.: Филол. фак-т МГУ, 1997. – 243 с.
13. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15–26
14. Маруценко Т.Г. Установка и ценностные ориентации личности как регуляторы социального поведения. – Грозный: Веда, 1986. – 94 с.
15. Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности / Социология в СССР. – Изд. В 2 тт. –Т.1. – М.: Мысль, 1966. – 532 с.
16. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 230 с.
17. Потебня А.А. Мысль и язык. – Киев: СИНТО, 1993. – 189 с.
18. Рокит М. Природа человеческих ценностей. – М.: Нью-Йорк, 1973. – 276с.
19. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). – Томск, 2000. – 193 с.
20. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2002. – 228 с.
21. Стернин И.А. Язык и национальное сознание. – М., 2005. – №2 (49). – С. 140–155
22. Столович Л.Н. Об общечеловеческих ценностях // Вопросы философии. – 2004. – №7. – С. 86–96
23. Фисенко О.С. Общечеловеческие ценности как социокультурные концепты // Социокультурные концепты в социальной работе. Сборник научных и учебно-методических статей. – М.: Издательство "Перо", 2015. – С. 3–32
24. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сб. статей. – М.: Инт-т рус. яз. РАН. – М., 1995. – С. 213–223
25. Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 413 с.
26. Шмелев А.Д. Лексический состав русского языка как отражение "русской души" // Русский язык в школе. – М., 2002. – №4. – С. 12
27. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428с.
28. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

## ПАРЕМИЙНЫЕ ТРАНСФОРМАНТЫ: К ВОПРОСУ О РАСШИРЕНИИ ГРАНИЦ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

### PAREMIOLOGICAL TRANSFORMANT: TO THE QUESTION OF EXPANSION OF PAREMIOLOGICAL SPACE

S. Shustova  
E. Platonova  
E. Shalgina

#### Annotation

The paper deals with questions of variation and meaning-changing transformation of proverbs on the example of Russian, German and English languages with the involvement of the French language. The authors focus on paremiological transformants which expand paremiological space and are of vital importance for research.

**Keywords:** proverb, paremiological transformant, paremiological space, transformation, variation.

**Шустова Светлана Викторовна**

Д.филол.н., профессор,

Пермский государственный национальный  
исследовательский университет

**Платонова Елена Анатольевна**

К.филол.н., ст. преподаватель,

Пермский государственный национальный  
исследовательский университет

**Шалгина Екатерина Анатольевна**

Ст. преподаватель,

Пермский государственный национальный  
исследовательский университет

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы вариативности и трансформаций паремий русского, немецкого и английского языков с привлечением французского языка. В фокусе внимания авторов находятся паремийные трансформанты, способствующие расширению границ паремиологического пространства и представляющие актуальный материал для изучения.

#### Ключевые слова:

Паремия, паремийный трансформант, паремиологическое пространство, трансформация, вариативность.

Паремии порождаются устным народным творчеством, они обобщают опыт народа, связанный с его социальной практикой; паремии рассматриваются как минитексты, выражающие определенные воззрения. функционируют в определенной ситуации, но не обозначают деталей, а фиксируют закономерность. Паремический смысл представляет собой семантическую категорию, которая актуализируется посредством паремических средств и обладает обобщенным значением. Паремии имеют относительную независимость значений от контекста употребления и способны сохранять "прозрачность" внутренней формы высказывания в условиях разных событийных фонов [7; 12, с. 168; 13]. Живое употребление языковых единиц стимулирует их варьированность. Все единицы языка представлены в виде множества вариантов, это обусловлено присутствием им свойством "экземпляриности". Каждая единица существует в виде множества экземпляров, оставаясь при этом собой. Само бытие отдельной единицы языка есть её варьирование, сосуществование множества ее вариантов [14, с. 81; 1, с. 216]. В этой связи особую актуальность приоб-

ретают вариативность паремий, их трансформации.

В языкознании существуют разные обозначения для модифицированных пословиц: трансформации [9], квазипословицы [3], антипословицы [4], Antispruchworter [16], anti-proverbs [18]. О.Н. Антонова использует термин "паремийный трансформ", понимая его как "трансформированный вариант узуальной пословицы или поговорки, претерпевающий изменения на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях и сохраняющий ассоциативную связь с узуальным прототипом паремии" [2].

С.И. Гнедаш различает понятия "провербиальная вариация" и "провербиальная трансформация":

1. Ohne Fleiß kein Preis,
2. Ohne Schweiß kein Preis,
3. Ohne Fleiß kein Reis,

4. Ohne Erwartungen keine Frustr. К вариантам исследователь относит случаи 1 и 2, к трансформантам – 3 и 4 [5]. Г. Браузингер фиксирует следующие модификации:

*Lugen haben kurze Beine:*



*Liegen haben kurze Beine.  
Lugen haben kurze Finger.  
Lugen haben kurze Beine, aber einen gewaltigen  
Wagenpark.  
Unter den Lugen, denen man kurze Beine nachsagt, gibt es  
vorzugliche Langstrecklerläufer [15, S. 91].*

В настоящей статье модификации паремий мы называем паремийными трансформантами, при этом мы имеем в виду сохранение ассоциативной связи с прототипической формальной и смысловой структурой ивариантной паремии. Трансформации паремий могут быть ироничными, гротескными, абсурдными, это обусловлено тем, что предыдущая модель не отвечает особенностям новой действительности. В качестве средств модификации выступают игра слов, гиперболоизация, пояснение, искажение:

*Ende gut - alles gut → Magen gut - alles gut;  
Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm → Ein voller Bauch fällt  
nicht weit vom Stamm;  
Erst die Arbeit, dann das Spiel → Erst die Ehe, dann der Job;  
Mit vollem Bauch denkt man schwer > Mit vollem Bauch denkt  
man schwer, aber loyal;  
Neue Besen kehren gut → Neue Besen kehren nicht nur gut,  
sie sind auch hubscher, als alte;  
Besser ein Spatz in der Hand, als eine Taube auf dem  
Dach → Besser ein Onkel, der Gutes bringt, als eine Tante,  
die bloß Klavier spielt [11, с. 22–30].*

Известный исследователь-паремиолог В. Мидер приводит следующие примеры антипословиц (в нашей терминологии – паремийный трансформант) к паремии

*Wer andern eine Grube grabt, fällt selbst hinein:  
Wer andern eine Grube grabt, krummt sich beizeiten (Richard  
von Schaukal. Gedanken, 1931).  
Ein Mensch fällt jah in eine Grube,  
Die ihm gegraben so ein Bube.  
Wie denkt der Mensch, das kann nicht sein:  
Wer Gruben grabt, fällt selbst hinein. -  
Das mag vielleicht als Regel gelten:  
Ausnahmen aber sind nicht selten (Eugen Roth. Samtliche  
Menschen, 1983).  
Auch wer andern eine Grube grabt, wird nach tarif bezahlt  
(Volker Erhardt. Auch der Kannibale schätzt den  
Menschen am höchsten, 1979).  
Wer andern eine Grube grabt, wird nach Leistung bezahlt (Zarko  
Petan. Mit leerem Kopf nickt es sich leichter, 1979).  
Wer seine Grube selbst grabt, weiß wenigstens, wo sie liegt (Axel  
Schulze. Aphoristisches, 1979).  
Wer andern eine Grube grabt, ist Bauarbeiter (Willi Hay. Es  
wird Zeit, dass wir lieben, 1982).  
Wer andern eine Grube grabt, wird selber Chef (Rene  
Hilbrandt. Arbeit macht Spaß! Spruche, Verse und  
Reime, 1982).  
Wer andern eine Grube grabt, lässt sich das gut bezahlen (Klaus  
Mockel. Kopfstand der Farben, 1982).*

*Wer andern eine Grube grabt, ist noch lange kein  
Tiefbauingenieur (H. und G. Lubke. In Morgenpost, 1983).  
Wer andern eine Grube grabt, vergesse die Leiter nicht, die ihm  
nach getaner Arbeit heraushilft (Peter Oprei. Bedenkliches –  
Unbedenkliches. Aphorismen, 1983).  
Wer andern eine Grube grabt, muss dafür nach dem Tarif der IG  
Bau, Steine, Erden bezahlt werden (Richard Mahkorn.  
Buro–Spruche, 1985).  
Wer andern eine Grube grabt, ist auch Totengraber seines eigenen  
Charakters (Gerhardt Uhlenbruck. Alles kein Thema! Ein  
Thema für alle, 2000).  
Wer andern eine Grube grabt, fällt selbst hinein. Drum tu es nicht  
(Wilhelm Junge. Seiten mit Aphorismen, Weisheiten und  
Witzen, 2005).*

По словам А.А. Потебни, "действительная жизнь слова ... совершается в речи. ... слово в речи каждый раз соответствует одному акту мысли ..." [8, с. 3]. Эта мысль относится и к паремийным трансформантам, они проникают во все сферы жизни человека и демонстрируют смысловую вариативность в различных видах дискурса. Интересный материал для исследования представляют паремийные трансформанты, встречающиеся в сети Интернет. Компьютерные технологии в последнее время стали определять жизнь современного человека. Компьютер используется не только как рабочий инструмент, но и как средство для решения различных коммуникативных задач [6, с. 217–218; 7, с. 106–110].

На русскоязычном и англоязычном форумах, посвященных компьютерной тематике, были выявлены паремийные трансформанты, которые являются модификациями оригинальных пословиц и поговорок:

*"Бан без причины - признак дурачины" ("Смех без причины – признак дурачины");  
"Бань своих, чтоб чужие боялись" ("Бей своих, чтоб чужие боялись");  
"Google шельму индексирует" ("Бог шельму метит");  
"СУП (SUP) - всему голова" ("Хлеб – всему голова");  
"Пьяному блогеру и абьюз-тим не страшен" ("Пьяному и поклон не в честь", "Пьяному и море по колено");  
"Юзер с канала - провайдеру легче" ("Баба с возу – кобыле легче");  
"Спамерам фаг не писан" ("Дуракам закон не писан");  
"Без меня меня залогинили" ("Без меня меня женили");  
"Было бы комьюнити, будут и флудеры" ("Было бы болото, а черти будут");  
"Тысячник тысячника видит издалека" ("Рыбак рыбака видит издалека");  
"Мал тэз, да значим" ("Мал золотник, да дорог");  
"Home is where you hang your @" (Дом – это место, где ты ставишь значок собачка) – 'Home is where the heart is' (Твой дом там, где твое сердце);  
"A journey of a thousand sites begins with a single click" (Путешествие по тысячам сайтов начинается с одного клика) – 'A journey of a thousand miles begins with a single step' (Путешес-*

твие на тысячу миль начинается с одного шага);

"*You can't teach a new mouse old click*" (Новую мышь старым щелчкам не научишь) – "*You can't teach an old dog new tricks*" (Старую собаку новым фокусам не научишь);

"*C: is the root of all directories*" (Диск С – основа всех каталогов) – "*Money is the root of all evil*" (Деньги – корень зла) [19].

Анализ показал, что в русских и английских примерах грамматическая структура остается неизменной, но имеет место субституция отдельных лексических компонентов, при этом в паремийном трансформанте сохраняется общая смысловая нагрузка пословицы-инварианта. Данные модификации являются примером языковой игры, которая рассматривается как некоторая языковая неправильность (или необычность) и, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая. Намеренная неправильность вызовет не досаду и недоумение, а желание поддержать игру и попытаться вскрыть глубинное намерение автора, эту игру предложившего [10, с. 23].

Паремииологический фонд языков постоянно обновляется в связи с адаптацией узуальных паремииологических единиц путем их вариативности или трансформированного употребления к изменениям общественного и индивидуального сознания носителей языка. Создавая новые паремииологические единицы на базе старых, люди обогащают язык, закрепляя в нем новые и яркие способы выражения мысли. Существует ряд приемов, с помощью которых осуществляется модификация паремий. Частотной является замена лексических элементов в паремийном трансформанте.

**Бабушка надвое сказала** (*Grandmother said ambiguously (said in two ways)*). *Бельгия надвое сказала (Belgium said ambiguously)* (Парламентские выборы в Бельгии, во время которых фламандская партия получила большинство голосов, разделили страну на два блока);

*Ивановская гордуга надвое сказала (Ivanovo city hall said ambiguously)*; *Политика надвое сказала (Politics said ambiguously)* (дискуссия о будущем страны);

*Власть надвое сказала (Those in power said ambiguously)*; *Комиссия надвое сказала (Committee said ambiguously)* [18, р. 9–11];

**Кто про что, а вшивый все про баню** (*No matter what other people are talking about, a person who has lice will talk only about the bath-house*). *Кто про что, а Тимошенко про свою победу на выборах; Кто про что, а мы про кулеры* (реклама кулеров) [18, р. 11–12];

**Аппетит приходит во время еды** (*Appetite comes with eating*). *Аппетит приходит ... в момент кражи (Appetite comes at the moment of stealing)* (Ограбление магазина продолжалось всю ночь);

*Аппетит приходит во время побед (Appetite comes with victories)* (анализ результатов голосования предвыборной кампании);

*Робот приходит во время еды (Robots come with eating)* (новое поколение роботов все больше и больше похоже на человека, включая и потребление еды для генерации энергии);

*Диоксид приходит во время еды (Dioxide comes with eating)* (пищевые добавки);

*Гепатит приходит во время еды (Hepatitis comes with eating)* (инфицирование населения гепатитом через воду и продукты питания);

*Числа приходят во время еды (Numbers come with eating)* (в некоторых ресторанах Москвы во время ужина разыгрывают потерю);

*Профицит приходит во время еды (Surplus comes with eating)* (обсуждение федерального бюджета в парламенте);

*Знакомство приходит во время еды (Knowing comes with eating)* (женщины определяют тип мужчины, анализируя, как он ест) [18, р. 1–4];

*Аппетит приходит во время поста (L'appetit vient en jeunant)* [22].

**Бедность – не порок** (*Poverty is not a flaw*). *Бедность – не порок, но может стать поводом для лишения родительских прав (Poverty is not a flaw, but it can be the reason to deprive their custody of the children)*;

*Бедность – не порок, а несчастье (Poverty is not a flaw, but a disaster)* (ситуация на Украине);

*Бедность – не порок, а особенность нашего инвестиционного климата (Poverty is not a flaw, but Our investment climate)* (экономическая ситуация в странах);

*Бедность – не порок, но недуг (Poverty is not a flaw, it is a disease)* (Бедные люди умирают раньше);

*Бедность – не порок, но вещь очень неприятная. И распространяется (Poverty is not a flaw, but it is very unpleasant. And also very widely spread)* (распространение бедности и нищеты по всему миру);

*Бедность – не порок, порочна система ее порождающая (Poverty is not a flaw, the flaw is in the system that produce poverty)* (экономический анализ изменений в социальной сфере);

*Бедность – не порок, но бороться с ней надо всем миром (Poverty is not a flaw, but we should fight it altogether)* (борьба с бедностью) [18, р. 16–19];

*La pauvreté n'est pas un crime! Бедность – это не преступление!* (По случаю всемирного Дня отказа от страдания, Движение Эммаус обращает внимание на кампанию "бедность не порок". Начато в 2012 году в европейском масштабе и в апреле прошлого года во Франции, эта кампания направлена против стигматизации бедных и бедности, 09 октября 2013) [20].

**На безрыбье и рак рыба** (*In the absence of fish, even a lobster is fish*); *На безрыбье и американский трейдерис рыба (In the absence of fish, even American treasures are fish)* (трейдерис – обобщенное название долговых обязательств США; гос–

облигации – казначейские долговые обязательства, гарантируемые американским правительством; векселя, казначейские ноты – ценные бумаги, выпускаемые правительством и отличающиеся лишь периодом обращения и сроками гарантии);

*На безрыбье и рак – олигарх* (*In the absence of fish, even a lobster is an oligarch*) (статья о В. Когане); *На безрыбье и Кличко – чемпион* (*In the absence of fish, even Klichko is a champion*) (бой между В. Кличко (Украина) и Дени Уилльямсон (Великобритания)) [18, р. 20–21].

**За одного битого двух небитых дают** (*In exchange for a beaten one they give two unbeaten*); *За одного битого латгальца двух небитых латышей дают* (*For one beaten person from Latgalia they give two unbeaten Latvians*) (Ситуация в Латгалии – беднейшая часть в Латвии);

*За одного врача двух медсестер дают* (*They give two nurses for one doctor*) (проблема с медсестрами на Украине);

*За одного Павлюченко дают двух испанских футболистов* (*For one Pavluchenko they give two Spanish soccer players*); *За одного крановщика двух экономистов дают* (*They give two economists for one crane operator*) [18, р. 21–23].

**Первый блин комом** (*The first pancake is a flop*). *Первый артефакт комом* (*The first artifact is a flop*); *Первый эскалатор – комом* (*The escalator pancake is a flop*) (один из эскалаторов новой станции метро в Санкт–Петербурге требует ремонта);

*Первый гриб комом* (*The first mushroom is a flop*) (отсутствие грибов в России в 2010 г.);

*Google Nexus One: первый "гуглоблин" комом* (*The first "google-pancake" is a flop*); *Первый "ракетный блин" – комом* (неудачный старт ракет) (*The first rocket pancake is a flop*);

*Первый экип комом* (проблема организации фестиваля в Астане) (*The first action is a flop*);

*Первый ЕГЭ комом; Первый месяц комом* (проблемы с депозитами) (*The first month is a flop*) [18, р. 23–25].

Замена или подстановка лексических элементов, синтаксическое расширение приводят к трансформации смысла, иногда на противоположный.

**Хочешь мира, готовься к войне** (*Si tu veux la paix, prepare la guerre*): *Si tu ne veux pas la guerre, prepare la paix* (*Не хочешь войны, готовь мир*) [22].

**Всё хорошо, что хорошо кончается** (*Tout est bien quif init bien*): *Всё хорошо, что плохо кончается* (*Reverso context: Tout est bien quif init mal*) (Статья в газете Monde, сборная Франции по футболу, проиграла матч Бразилии 3:0) [21].

**Бедность – не порок** (*Poverty is not a flaw*). *Бедность – не порок, а шанс на новоселье* (*Poverty is not a flaw, but a chance to get new housing*) (согласно законодательству, в России люди с низким уровнем доходов имеют право получить жилье);

*Бедность – не порок, а достопримечательность* (*Poverty is not a flaw, but a point of interest*) ("старые города" в Египте, Турции, Тунисе и др.) [18, р. 16–19].

Модификация паремии в паремийный трансформант реализуется путем включения отрицания.

*Moral heute: Wer andern keine Grube grabt, kann sich begraben lassen* (Gerhardt Uhlenbruck. Medizinische Aphorismen, 1994).

*Первый блин не комом* (*The first pancake is not a flop*) (чемпионат мира по хоккею, победа России в первой игре) [18, р. 23].

*Аппетит приходит и не во время еды* (Московская международная выставка пищевой промышленности) [18, р. 1].

Таким образом, паремии являются основой для создания паремийных трансформантов, которые становятся "лингвистическим зеркалом" национального опыта и мировоззрения народа, они выражают важнейшие, актуальные факты культуры и способствуют стереотипизации представлений, оценок и действий, значимых для этнокультуры и этноязыкового сознания. Паремийные трансформанты являются результатом контекстуального (дискурсного) переосмысления паремии–прототипа, на основании этой тесной связи они могут быть включены в паремиологическое пространство языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки / Пер. с франц. Изд. 2–е, стереот. М.: Едиториал УРСС, 2008. 304 с.
2. Антонова О.Н. Функциональные свойства паремий – трансформов в англоязычном публицистическом дискурсе: автореф. дисс ... канд. филол. наук. М., 2012. 27 с.
3. Береговская Э.М. Молодежный слэнг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. 1996. № 3. С. 32–41.
4. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. СПб.: Нева, 2005. 576 с.
5. Гнедаш С.И. Провербиальные трансформанты в функциональном стиле прессы и публицистике (на материале немецкой прессы ФРГ). Дисс ... канд. филол. наук. М., 2005. 189 с.
6. Ошева Е.А. Паремии в компьютерном дискурсе // Историческая и социально–образовательная мысль. 2012. № 2. С. 217–218.
7. Ошева Е.А. Паремиологическое пространство: лингвокультурная специфика (на материале русского и английского языков). Пермь: НП ВПО "Прикамский социальный институт", 2013. 152 с.
8. Потеев А.А. Слово и предложение: Введение в теорию. М.: КРАСАНД, 2010. 128 с. (Серия: Лингвистическое наследие XIX века).

9. Савина Е.Н. О трансформации клишированных выражений в речи // Паремнологические исследования. М.: Наука, 1984. С. 200–222.
10. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002. 552 с.
11. Шубина Э.Л., Шитикова А.В. Варианты и трансформанты немецких пословиц в прессе // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Гуманитарные исследования. 2015. Т. 1. № 4. 22–30.
12. Шустова С.В., Ошева Е.А. К вопросу о вариантности в сфере функционирования паремий в русском и английском языках // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. –2016. –№ 2. –С. 164–168.
13. Шустова С.В., Платонова Е.А., Шалгина Е.А. Когнитивные модели паремий // Международная научно-практическая конференция "Русский язык и литература: современные проблемы и инновационные пути развития". Таджикский национальный университет. Факультет русской филологии. 26–27 января 2017. Душанбе: Таджикский национальный университет, 2017. С. 387–394.
14. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2–е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
15. Brausinger H. Formen der Volkspoesie. Berlin, 1968. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47679> (дата обращения 20.04.2017)
16. Mieder W. Sprichwörter sind die Überbleibsel verschollener Aphoristiker // Слово во времени и пространстве. СПб.: Фолио-Пресс, 2000. С. 468–487.
17. Mieder W. "Wer ändert eine Grube grabt ...". Sprichwörtliches aus der Bibel in moderener Literatur, Medien und Karikaturen. Mit 128 Abbildungen. Wien: Praesens Verlag. 2014. 458 S.
18. Reznikov A. Russian Anti-Proverbs of the 21st Century. A Sociolinguistics Dictionary. The University of Vermont, Burlington, Vermont, 2012. 337 p.
19. Woodbridge B. Computer Proverbs. URL: <http://www.netfunny.com/rhf/jokes/98/Jun/proverbs.html> (дата обращения 22.04.2017)
20. <http://emmaus-france.org/> (антипословицы во французском языке) (дата обращения 08.05.2017)
21. <http://www.melty.fr/equipe-de-france-tout-est-bien-qui-finit-mal-a184412.html> (антипословицы во французском языке) (дата обращения 08.05.2017)
22. <http://www.bernardwerber.com/interactif/antiproverbes.php> (антипословицы во французском языке) (дата обращения 20.04.2017)

© С.В. Шустова, Е.А. Платонова, Е.А. Шалгина, (lanaschust@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# ITE Oil&Gas

2017

НЕФТЕГАЗОВЫЕ  
ВЫСТАВКИ И  
КОНФЕРЕНЦИИ ITE



Global Oil&Gas



Connecting  
your business  
to the world

## АЗЕРБАЙДЖАН

**CASPIAN OIL & GAS**  
24-я АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА И  
КОНФЕРЕНЦИЯ «НЕФТЬ И ГАЗ КАСПИЯ»  
31 мая–3 июня 2017 | Баку



## ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

**AFRICA INDEPENDENTS FORUM**  
24–25 мая 2017 | Лондон

## ГРЕЦИЯ

**GLOBAL OIL & GAS SOUTH EAST  
EUROPE AND MEDITERRANEAN**  
3-я МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«НЕФТЬ И ГАЗ  
ЮГО-ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ И  
СРЕДИЗЕМНОМОРСКОГО РЕГИОНА»  
27–28 сентября 2017 | Афины

## КАЗАХСТАН

**KIOGE**  
25-я КАЗАХСТАНСКАЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА И  
КОНФЕРЕНЦИЯ «НЕФТЬ И ГАЗ»  
4–6 октября 2017 | Алматы



**GLOBAL OIL & GAS MANGYSTAU**  
10-я МАНГИСТАУСКАЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ  
ВЫСТАВКА «НЕФТЬ, ГАЗ,  
ИНФРАСТРУКТУРА»  
7–9 ноября 2017 | Актау

## РОССИЯ

**MIOGE**  
14-я МЕЖДУНАРОДНАЯ  
ВЫСТАВКА «НЕФТЬ И ГАЗ»  
27–30 июня 2017 | Москва  
Крокус Экспо



НА НОВОЙ ПЛОЩАДКЕ

**RPGC**  
13-й РОССИЙСКИЙ  
НЕФТЕГАЗОВЫЙ КОНГРЕСС  
в рамках выставки «НЕФТЬ И ГАЗ» / MIOGE  
Москва | Крокус Экспо

НА НОВОЙ ПЛОЩАДКЕ

## УЗБЕКИСТАН

**OGU**  
21-я УЗБЕКИСТАНСКАЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА И  
КОНФЕРЕНЦИЯ «НЕФТЬ И ГАЗ»  
17–19 мая 2017 | Ташкент



## ЮЖНО-АФРИКАНСКАЯ РЕСПУБЛИКА

**AFRICA OIL WEEK**  
24-я МЕЖДУНАРОДНАЯ  
КОНФЕРЕНЦИЯ И ВЫСТАВКА  
«АФРИКАНСКАЯ НЕФТЯНАЯ НЕДЕЛЯ»  
23–27 октября 2017 | Кейптаун

## ОРГАНИЗАТОР

Международная Группа компаний ITE – лидер в организации выставок в России и одна из ведущих выставочных компаний мира. За 25-летнюю успешную историю развития создана международная сеть офисов ITE: 32 офиса в 20 странах мира, в том числе 5 офисов в России.

Портфель нефтегазовых мероприятий ITE включает выставки и конференции в различных регионах мира, по праву являющиеся ключевыми событиями отрасли в своих странах.

ITE неоднократно являлась Организатором или Партнером нефтегазовых и энергетических мероприятий мирового масштаба, в т.ч.:

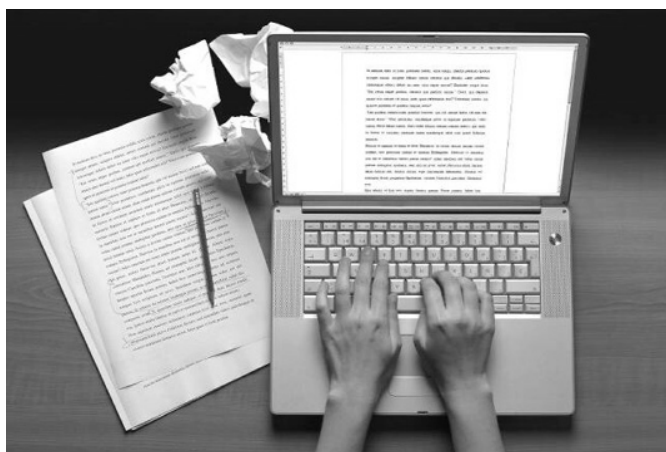
- Мировой нефтяной конгресс / WPC (2005 г., ЮАР; 2008 г., Испания; 2014 г., Россия)
- Международная конференция и выставка по сжиженному природному газу / LNG-16 (2010 г., Алжир)
- Мировой энергетический конгресс / WEC (2013 г., Южная Корея; 2016 г., Турция).



ITE МОСКВА  
+7 (499) 750 0828  
oil-gas@ite-expo.ru  
www.mioge.ru

ITE GROUP PLC  
+44 (0) 207 596 5011  
og@ite-events.com  
www.oilgas-events.com

РЕКЛАМА



## НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

**Abdrakhmanov R.** – Applicant, Bashkir State University  
**e-mail** : ab-rif24@mail.ru

**Abzalimov R.** – Ufa State Oil Technical University  
**e-mail** : abzalimovrm@mail.ru

**Adonina L.** – Sevastopol State University  
**e-mail** : olfiss@list.ru

**Arzhanovskaya A.** – Volgograd State University  
**e-mail** : arzhanovskaya@yandex.ru

**Baydalinov S.** – The candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow pedagogical state University  
**e-mail** : bydalini@mail.ru

**Beluchina S.** – The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Scientific research University Moscow state University of civic engineering  
**e-mail** : septan@yandex.ru

**Chekin I.** – Candidate of pedagogical sciences, Russian Saint-Petersburg Investigative Committee  
**e-mail** : sch304@center-edu.spb.ru

**Chernova N.** – RUDN University, Moscow  
**e-mail** : olfiss@list.ru

**Fedorov I.** – Moscow Orthodox Theological Academy  
**e-mail** : ioann.fedorov@gmail.com

**Fisenko O.** – RUDN University, Moscow  
**e-mail** : olfiss@list.ru

**Gugova M.** – Institute for Humanitarian Studies, Nalchik  
**e-mail** : gugowa@mail.ru

**Gura L.** – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Director of Humanities Pedagogical Institute of Federal state educational institution of higher education "Sevastopol National University"  
**e-mail** : olfiss@list.ru

**Gusakova M.** – Ural State Pedagogical University  
**e-mail** : gusakova\_ma@list.ru

**Ivanova M.** – PhD (Philology), Associate Professor of the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia  
**e-mail** : ivmariam@mail.ru

**Ji Ming** – Post-Graduate Student, Moscow State Pedagogical University  
**e-mail** : ssah64@mail.ru

**Kalenov A.** – Post-graduate student of the Kostroma state University  
**e-mail** : andreykalenov91@mail.ru

**Kamshilova A.** – Doctoral student of the Moscow City State University  
**e-mail** : kamshilovaa@gmail.com

**Kibenko E.** – Candidate of pedagogical sciences, docent, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)  
**e-mail** : kibenko.tgpi@gmail.com

**Kichigina V.** – Candidate of philological sciences, associate professor of Belgorod State University  
**e-mail** : vikdara@rambler.ru

**Kirilenko N.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia  
**e-mail** : e.o.popova@bk.ru

**Kondakova Yu.** – Ural State Architectural and Art University  
**e-mail** : jkondakova@yandex.ru

**Kutsenko V.** – A post-graduate of the People's Friendship University of Russia (RUFPP)  
**e-mail** : vero.kutsenko@mail.ru

**Kuzmicheva M.** – PhD. in History of Arts, Professor, Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint-Petersburg  
**e-mail** : kmaria2212@yandex.ru

**Lazarev S.** – RUDN University, Moscow  
**e-mail** : olfiss@list.ru

**Levitskaya I.** – Kuzbass state technical university of T.F. Gorbachev (Mezhdurechensk branch)  
**e-mail** : levitskaya\_ia@mail.ru

**Linkova Yu.** – Volgograd State University  
**e-mail** : y.linkova@mail.ru

**Mamaiko A.** – Graduate student, Tyumen state Academy of culture, arts and social technologies  
**e-mail** : mailleya@rambler.ru

**Masesyants E.** – Housemaster, Child day-care center "Skazka", Municipal, Budgetary Pre-school Educational Institution, post-graduate student of the Southern Federal University  
*e-mail* : elena-masesjanc@rambler.ru

**Menshikov M.** – Bashkir State University  
*e-mail* : maks\_menshikov\_1990@mail.ru

**Milovanova M.** – Volgograd State University  
*e-mail* : milovanovamv05@yandex.ru

**Nalchikova E.** – Kabardino-Balkarian State University, Nalchik  
*e-mail* : elenalchik@yandex.ru

**Nikitina V.** – RUDN University, Moscow  
*e-mail* : offiss@list.ru

**Platonova E.** – PhD in Philology, Senior Lecturer of Perm State National Research University  
*e-mail* : sweettyhel@mail.ru

**Popov G.** – PhD in economics, associate Professor of the Financial University under the Government of the Russian Federation  
*e-mail* : GGPopov2009@mail.ru

**Popova E.** – Graduate student, Peoples' Friendship University of Russia  
*e-mail* : e.o.popova@bk.ru

**Rebenok M.** – Postgraduate student, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky  
*e-mail* : rebenokmarishka@gmail.com

**Romanika A.** – Graduate student, Esenin Ryazan State University  
*e-mail* : a.romanika@rsu.edu.ru

**Semakin S.** – PhD in History, Assistant Professor at The Faculty of Public Administration of Moscow State Lomonosov University  
*e-mail* : semakin\_1956@mail.ru

**Shalgina E.** – Senior Lecturer of Perm State National Research University  
*e-mail* : psu@mail.ru

**Shustova S.** – Doctor of Philology, Professor of Perm State National Research University  
*e-mail* : lanaschust@mail.ru

**Smirnova S.** – RUDN University, Moscow  
*e-mail* : offiss@list.ru

**Smirnova Yu.** – St. Petersburg State University of Industrial Technology and Design  
*e-mail* : June06@mail.ru

**Tarasova L.** – Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky  
*e-mail* : tarlv@mail.ru

**Tarelkina N.** – Moscow State Pedagogical University  
*e-mail* : lady-x-18@mail.ru



**Tekueva M.** – Kabardino-Balkarian State University, Nalchik  
*e-mail* : tekmad@rambler.ru

**Tyupenko N.** – The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Scientific research University Moscow state University of civic engineering  
*e-mail* : septan@yandex.ru

**Xu Bingjie** – Postgraduate student, Moscow state pedagogical university  
*e-mail* : muza2323@yandex.ru

**Yelagina N.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Vologda state University  
*e-mail* : nataelag@mail.ru

**Zanina T.** – Docent, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)  
 Taganrog, Russia  
*e-mail* : kibenko.tgpi@gmail.com

**Zhevalov S.** – Moscow State Pedagogical University  
*e-mail* : szhevalov@mail.ru

**Zhilina A.** – The candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow pedagogical state University  
*e-mail* : zhavka@mail.ru

## НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).