



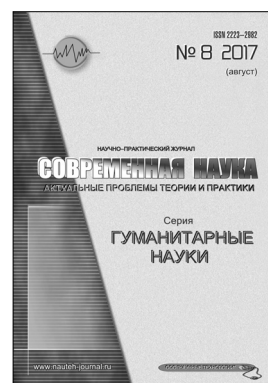
№ 8 2017 (август)

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 27.08.2017 г.

Формат 84x108 1/16

Печать цифровая

Заказ № 0000

Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ИСТОРИЯ

- С.З. Ахмадуллин** – "Талфик ал-ахбар" Мурада Рамзи и цензорское донесение Н. Ф. Катанова: обстоятельства, причины запрета
S. Akhmadullin – "Talfik Al-Ahbar" by Murad Ramzi & The Censorial Report by N. F. Katanov: Circumstances & Reasons of the Ban of the Book 4
- С.И. Дьяков** – Артиллерийское образование в России до царствования Петра I (с XIV века до 1675 года)
S. Diakov – Artillery education in Russia until the reign of Peter the great (XIV century until 1675) 10
- И.В. Ерёмин** – Военные специалисты в Красной Армии в 1920–1930х гг.
I. Eremin – Military specialists on service in the Red Army in the 1920s–1930s. 17
- А.С. Кулагин** – Роль 3-го и 12-го механизированных корпусов РККА в Приграничном сражении 1941 года
A. Kulagin – The role of the 3rd and 12th mechanized corps RKKA in the Border battle in 1941 22
- Т.А. Моисеева** – Проблемы санитарного состояния уездного города Сызрани в конце XIX – начале XX вв.
T. Moiseeva – Problems of the sanitary condition of the district town of Syzran in the late XIX – early XX centuries 30
- Г.И. Онищук** – Деятельность советских военных советников и специалистов в КНДР в годы Корейской войны 1950–1953 гг.
G. Onishchuk – Activities of the Soviet military advisers and specialists in the DPRK during the Korean war of 1950–1953 ... 35
- К.В. Средняк** – Лев Копелев в эфире западноевропейских радиостанций (по материалам архива форума Льва Копелева в Кельне)
S. Srednyak – Lev Kopelev on the air of western broadcast stations (based on archive of the Lev Kopelev forum in Cologne) ... 40
- Г.А. Тетерева, С.Ю. Шавшукува** – Эволюция буровых промывочных жидкостей
G. Tertureva, S. Shavshukova – Evolution of boring flushing liquids 44
- Н.В. Шальгина** – Магические практики стимулирования зачатия в традиционных культурах
N. Shalygina – Magical practices to stimulate conception in traditional cultures 47
- Н.В. Щеглов** – Работа организационного бюро Всероссийского съезда духовенства и мирян 1917 г.
N. Shcheglov – The work of the organizational bureau all-Russian Congress of clergy and laity 1917 53

ПЕДАГОГИКА

- О.Ю. Адамович** – Профессия хореограф: призвание или хобби
O. Adamovich – Profession choreographer: voting or hobbies ... 55
- Л.А. Амирова, Т.А. Чудинова** – Феноменология профессиональной устойчивости личности в системе наук о человеке
L. Amirova, T. Chudinova – Phenomenology of professional stability of the personality in system of sciences about the person 58
- А.Д. Арнаутов, С.И. Осипова** – Методика формирования информационной компетентности будущих бакалавров-металлургов в условиях освоения дисциплины "информационные сервисы"
A. Arnautov, S. Osipova – Method for information competency development of metallurgy engineering bachelors in the framework of "information services" course 63
- С.В. Батяева** – К вопросу подготовки детей с ТНР к инклюзивному образованию
S. Batyayeva – To the question of training children with DSD to inclusive education 69
- В.В. Вартанова** – Потенциал театральной педагогики в становлении личности будущего учителя
V. Vartanova – Potential of theatre pedagogy in the personality development of a future teacher 71
- С.В. Голубев, А.В. Могилев., В.В. Толстых** – Модель организации подготовки органа управления (штаба) авиационного соединения к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения командно-штабного учения
S. Golubev, A. Mogilyov, V. Tolstykh – Model of organization of preparation of controls (staff) of aviation connection to performance of problems of an estimation of grouping of the air opponent during carrying out of the command-staff doctrine 76
- Г.В. Карева** – Применение оздоровительных технологий на занятиях по физической культуре для студентов с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования в техническом ВУЗ-е
G. Kareva – The application of health technologies at the lessons of physical culture for students with restricted health opportunities under the framework inclusive education in technical higher education 82
- Е.О. Коваль** – Компетентностный подход и инструментальные компетенции: история вопроса
E. Koval – Competency-Based Approach and Instrumental Competencies: the History of the Problem 86
- Л.А. Козубовская, Е.Л. Сентебова** – Особенности обучения взрослых иностранному языку
L. Kozubovskaya, E. Sentebova – Adults versus schoolchildren in teaching English 92

№ 8 2017 (август)

CONTENTS

Ю.Н. Кондракова, Е.Б. Марьянчик – Электронные обучающие материалы как вспомогательное средство формирования языковых навыков при изучении иврита

Y. Kondrakova, E. Maryanchik – E-learning training materials as a subsidiary forming language skills in study of Hebrew96

Р.А. Лагоцкис, Н.И. Цицишвили – Сочетание метода акупрес-суры с комплексом специальных физических упражнений в курсе двигательной реабилитации людей среднего возраста с остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника

R. Lagotskis, N. Tsitskishvili – The combination of the method of acupressure with a complex of special physical exercises in the course of motor rehabilitation of middle-aged people with degenerative disc disease of the lumbosacral spine101

Г.В. Палаткина, В.А. Гутман, Н.М. Коннова, Р.А. Фитерман, А.А. Шаронов – Программа развития патриотической активности подростков

G. Palatkina, V. Gutman, N. Konnova, R. Fiterman, A. Sharonov – Program for development of patriotic activity of adolescents107

Г.С. Папазян – Потенциал волонтерской деятельности в решении задач личностного и профессионального роста обучающихся

G. Papazyan – Potential of volunteer activity in the solution of the problems of personal and professional growth of training111

Е.А. Полякова – Развитие культуры общения младших школьников в процессе дополнительного образования на базе летнего лагеря

E. Poliakova – Development of a culture of communication between junior schoolchildren in the process of additional education on the basis of a summer camp116

Л.Г. Расторгуева – Предметно-языковое интегрированное обучение иностранным языкам в военном ВУЗ-е

L. Rastorgueva – Content and Language Integrated Learning in higher military school121

Т.А. Трифонова – Рефлексия как условие развития профессионалов в системе образования

T. Trifonova – Reflection as a condition for the development of professionals in the education system124

ФИЛОЛОГИЯ

С.А. Агаджанян – Термины-омонимы в коммуникации "врач – пациент" (на материале английского языка)

S. Agadzhanyan – Homonymous terms in doctor – patient communication (in the English language)130

А.А. Баташева – Метафора как лингвистический способ интерпретации медиасобытий в СМИ России и Германии

A. Batasheva – Metaphor as a linguistic method of media-events' interpretation in the media of Russia and Germany133

С.А. Блинова – Характеристика реплик-стимулов и реплик-реакций в рамках диалогических единств со значением предпочтения

S. Blinova – Utterances-stimuli and utterances-reactions in the dialogue unities expressing preference140

Т.Е. Быстрова – Прецедентные тексты и прецедентные имена в пьесе Б. Акунина "Чайка"

T. Bystrova – Case texts and case names in the play of B. Akunin "Seagull"144

Н.В. Крылова – Писатель-журналист как субъект информационного пространства: к изучению вопроса

N. Krylova – Writer-journalist as a subject of the information space: to studying of the question148

О.А. Москаленко, А.С. Соина – Шпионский роман как типичный жанр массовой литературы XXI века

O. Moskalenko, A. Soina – Spy novel as a typical genre of the literature of the 20th century152

Ю.А. Панова – Фоновые знания и культурные коды носителей языка как факторы, затрудняющие межкультурное общение

Ju. Panova – Background knowledge and cultural codes of native speakers as the factors complicating cross-cultural communication157

Т.Н. Пермьякова – Лексическая характеристика японских туристических блогов

T. Permiakova – Lexical description of Japanese tourist blogs 160

Ф.В. Раклов – Диахронический анализ ценности "власть"

F. Raklov – Diachronic analysis of the value "power"165

В.А. Сенцова – Использование лингводидактического потенциала поликодовых текстов при обучении итальянских учащихся русской грамматике

V. Sentsova – The use of the linguodidactical potential of multicode texts in teaching Italian students to a Russian grammar170

М.М. Цатурян – Интернет-дискурс как коммуникативный феномен

M. Tsaturyan – Internet discourse as a communicative phenomenon173

Е.А. Шестерина – Экспериментальное изучение содержания образов языкового сознания на основе метафорических контекстов с помощью результатов переводческого и ассоциативного эксперимента

E. Shesterina – Experimental study of the content of images of language consciousness on the basis of metaphorical contexts using the results of translation and associative experiment ..176

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors182

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале184

"ТАЛФИК АЛ-АХБАР" МУРАДА РАМЗИ И ЦЕНЗОРСКОЕ ДОНЕСЕНИЕ Н.Ф. КАТАНОВА: ОБСТОЯТЕЛЬСТВА, ПРИЧИНЫ ЗАПРЕТА

"TALFIK AL-AHBAR" BY MURAD RAMZI
AND THE CENSORIAL REPORT
BY N.F. KATANOV: CIRCUMSTANCES
AND REASONS OF THE BAN
OF THE BOOK

S. Akhmadullin

Annotation

In the article, the censorial persecution history of the historical writing of Murad Ramzi "Tafik Al-Ahbar" published in Arabic in Orenburg in 1908 is analyzed. Based on the archive documents of the Kazan Temporary Committee on the Print & Censorial Report (Review) Affairs of N. F. Katanov, which are stored at the National Archive of the Tatarstan Republic, the circumstances of writing the review that has become the reason of the author's judicial persecution, arrest and seizure of the mentioned historical writing by M. Ramzi from bookstores are explored. The translations of the 63 "unacceptable from the censorship viewpoint" fragments of the two volumes of the books quoted in the review are subjected to comparative analysis with the contextual content of the writing "Tafik Al-Ahbar". The analysis has indicated that the fragments chosen by the censor do not allow to reveal M. Ramzi's attitude to the described events without context examination and need more thorough consideration. Moreover, this research's novelty is also determined by the fact that some unpublished review fragments are quoted in the article.

Keywords: Tafik Al-Ahbar, Murad Ramzi, Kazan Temporary Committee, censorship, Katanov, Censorship Charter, Alexander II, Saint Gury's Brotherhood, rules of print, Bogdanov.

Ахмадуллин Салават Зямитович

Аспирант,

Центр исследования Центральной Азии,

Кавказа и Урало-Поволжья,

Институт востоковедения РАН

Аннотация

В статье рассматривается история цензурного преследования исторического сочинения Мурада Рамзи "Талфик ал-ахбар", изданного в 1908 году в Оренбурге на арабском языке. На основе хранящихся в Национальном архиве Республики Татарстан архивных документов Казанского временного комитета по делам печати и цензурского донесения (рецензии) Н. Ф. Катанова – документа, ставшего причиной судебного преследования автора, ареста и изъятия указанного сочинения из книжных лавок, выясняются обстоятельства написания цензурного донесения, анализируются приведенные в нем переводы на русский язык 63 "непозволительных с точки зрения цензуры" фрагментов из двух томов книг и сравниваются с контекстуальным содержанием сочинения "Талфик ал-ахбар". Показано, что без исследования контекста произведения отобранные цензором фрагменты не раскрывают истинное отношение М. Рамзи к описанным им явлениям и фактам. Поэтому требуется более тщательное рассмотрение фактического материала. В статье приводятся отдельные ранее не публиковавшиеся фрагменты рецензии.

Ключевые слова:

Талфик ал-ахбар, Мурад Рамзи, Казанский временный комитет, цензура, Н.Ф. Катанов, Устав о цензуре, Александр II, Братство святителя Гурия, правила о печати, Д.Ф. Богданов.

ВВЕДЕНИЕ

Задача настоящей статьи – попытка провести анализ "цензурского донесения" на исторический труд Мухаммеда Мурада Рамзи "Талфик ал-ахбар", предоставленного в октябре 1908 г. Казанскому временному комитету по делам печати (ККП). Следствием этого донесения, автором которого был известный тюрколог, профессор Императорского Казанского университета Н. Ф. Катанов, стал арест тиража издания и уголовное преследование Мурада Рамзи (1854–1934) – богослова, суфийского наставника, переводчика, историка, видного общественного деятеля конца XIX – начала XX веков.

Двухтомное историческое сочинение "Талфик ал-ахбар ва талких ал-асар фи вакаи` Казан ва Булгар ва мулук ат-татар" ("Собрание известий и сочетание преданий о событиях Казани, Булгара и татарских царей"), посвященное истории тюркских мусульманских народов Урало-Поволжского региона охватывает период от происхождения этих народов до современного М. Рамзи сочинения. Сочинение написано на арабском языке и издано в 1908 году в Оренбурге в типографии издательства "Каримов, Хусаинов и К^о" при финансовой поддержке известного суфийского наставника Урало-Поволжского региона, основателя Троицкого медресе Шейха Зайнуллы Расулева (1833–1917).

Упомянутая рецензия (донесение) Н. Ф. Катанова, а также и несколько других документов, относящихся к делопроизводству о преследовании книги "Талфик ал-ахбар", хранятся в Национальном архиве Республики Татарстан. Несмотря на то, что ряд исследователей уже обращались ранее к указанным материалам [3, с. 21; 4, с. 125–128; 8, с. 145], последние требуют более детального рассмотрения и текстового исследования.

В рамках предлагаемой статьи впервые приводятся некоторые "непозволительные с точки зрения цензуры" фрагменты сочинения М. Рамзи, определяются причины и обстоятельства его запрета.

Сама рецензия представляет собой переводы на русский язык "наиболее резких выражений" из книги и краткого заключения [10, л. 80]. Цензор выделяет 25 фрагментов из текста первого тома и 38 – из второго.

Обстоятельства написания рецензии

Как свидетельствовал сам Н. Ф. Катанов, в переводе фрагментов текста он "широко воспользовался знаниями бывшего инспектора сирийских народных училищ Православного палестинского общества знатока арабского языка, кандидата богословия Дмитрия Федоровича Богданова" [10, л. 73]. Интересен факт упоминания Н. Ф. Катановым о помощи Д. Ф. Богданова в самом тексте донесения. Известно, что в 1906 году в Московском комитете по делам печати при распределении обязанностей на долю каждого члена комитета приходилось по 20–30 книг и брошюр, а также периодики – по 75–85 названий. И все эти тексты требовали срочного прочтения.

Нагрузка по проверке текстов усугублялась еще и тем, что на перевод объемных изданий отводилось совсем немного времени [11, с. 80]. При этом рецензия на 1-й том (более 700 страниц), была предоставлена Комитету по делам печати 10 октября 1908 г., а на 2-й том (более 500 страниц) уже 17 октября. Очевидно, что работа цензора была очень трудоемка и помощь в переводах довольно сложного текста была вызвана крайней необходимостью. Однако учитывая, что вскоре после написания указанной рецензии Д. Ф. Богданов стал членом Казанского временного комитета по делам печати (он занимал эту должность с 16 марта 1909 г. по 1 января 1912 г.) [9], выскажем предположение, что его назначение на новую должность стало возможной не без протекции со стороны Н. Ф. Катанова.

Следовательно, будучи привлеченным к работе по написанию рецензии на "Талфик ал-ахбар", Д. Ф. Богданов имел мотивацию подвергнуть произведение максимально жесткой цензуре, дабы доказать свои деловые качества и профессиональную эффективность. Более того, мы не исключаем, что основная часть анализа текста "Тал-

фик ал-ахбара" была проведена именно Д. Ф. Богдановым, занимавшим в то время должность помощника директора Казанской учительской семинарии.

Учитывая данные обстоятельства, мы сопоставили переводы выражений, приведенных в цензорском донесении с контекстом самого "Талфик ал-ахбара" и сделали соответствующие пояснения. Полученные результаты предлагаются на суд читателей данной статьи.

"Непозволительные фрагменты"

Согласно Правилам о печати, принятым в 1905 году, подвергались запрещению цензурой произведения словесности, наук и искусств, содержащие: "1) что-либо, клонящееся к поколебанию учения православной церкви, ее преданий и обрядов или вообще истин и догматов христианской веры; 2) что-либо, нарушающее неприкосновенность Верховной Самодержавной Власти или уважение к Императорскому Дому и что-либо противное коренным государственным постановлениям; 3) оскорбления нравов и благопристойности, и 4) оскорбления чести какого-либо лица непристойными выражениями" [12]. Кроме того, цензоры должны были "главнейше обращать внимание на дух и направление книг, не останавливаясь на частных неисправностях, требующих только небольшой перемены, и на словах или отдельных выражениях, когда самая мысль не предосудительна и не противна правилам Устава" [18, с. 22].

Выделенные цензором фрагменты достаточно хорошо укладываются в логику п. 1 и частично п. 2. В целом все выделенные цензором "непозволительные" выражения связаны с критикой русских, властей, Царского Дома, христианской религии и христиан.

Остановимся подробнее на каждом из указанных объемов критики М. Рамзи. Необходимо принять во внимание, что выражения, в которых, как посчитали сотрудники ККП, М. Рамзи оскорбляет христианскую религию, ее догматы, самих христиан и т. д. при сопоставлении непосредственно с контекстом первоисточника оказываются не столь однозначными. Помимо единичных примеров, вся критика христианства со стороны Рамзи была направлена непосредственно на политику христианизации, которая проявлялась в том числе и в миссионерской деятельности. Отметим, что весь труд "Талфик ал-ахбар" показывает крайне негативное отношение к религиозной экспансии в любом ее проявлении, будь то религиозная экспансия на уровне государственной политики, деятельность миссионерских обществ, братств или отдельных священников. Эта мысль выражена в большинстве "непозволительных" фрагментов, даже если внешне критика касается государства, чиновников, русских и священнослужителей. Кроме того, следует отметить, что даже под словом "русские" М. Рамзи далеко не всегда по-

дразнует русский народ и его представителей – чаще всего так обозначается государство, чиновники, миссионерские сообщества и т. д.

Фрагментов, которые действительно можно было бы расценивать как оскорбляющих православную веру, в книге крайне мало, и сводятся они к следующим примерам:

1. *"Владимир привел Россию от безграмотности к умению читать и писать, но со стороны веры он только перевел их из язычества в язычество – не больше; поэтому – то некоторые отрицают принадлежность русских к народам "писания" (т.е. единобожникам)"* [Здесь и далее сохранена грамматика и синтаксис архивного документа].

2. *"Хотя паломники и путешественники приходят до сего дня (в Киев) пустой надеждой и обманывают себя, вратною верою, но никто не знает, где могила Ольги, первой из русских, принявшей христианство и место погребения Владимира"*.

Далее остановимся на цитатах из рецензии, которые однозначно показывают, что критика М. Рамзи касается деятельности именно миссионеров, а не христианства как такового. Например, в рецензию включены фрагменты, где М. Рамзи обвиняет миссионеров в мздоимстве и говорит, что *"они ни на что не были способны, кроме вышеупомянутой чертовщины"* [14, с. 245; 8, л. 84]. По его словам, *"вместо закрытой Императрицей Екатериной конторы они учредили своё общество, которое назвали Братством Св.[святого] Гурия, Большая часть членом которого принадлежала к крупным чиновникам"* [14, с. 245; 8, л. 84]. Примечательно, что сам Н. Ф. Катанов являлся членом Казанской переводческой Комиссии Православного миссионерского общества при Братстве святого Гурия [17, с. 96]. Это церковное братство при Казанском кафедральном соборе было открыто 4 октября 1867 г. Учредителями братства стали видные государственные и церковные деятели Казанской губернии, в том числе ректор КДА архимандрит Иннокентий, профессор Н. И. Ильминский, профессор противомусульманского отделения КДА Е. А. Малов и другие. Миссионерская деятельность Братства была направлена на противодействие расколу в РПЦ, борьбу с исламом, язычеством, "отпадением" крещеных "инородцев" в ислам. Братство святого Гурия как одно из ведущих миссионерских центров Российской Империи особо активно себя проявило в лоне миссионерской деятельности в Волжско-Камском регионе. Оно занималось организацией переводов богослужебной литературы на местные языки. [16, с. 58].

Комментируя деятельность миссионеров, М. Рамзи отмечает, что они проникли и в высшие органы власти. Так, в "Талфик ал-ахбар" говорится, что члены совещания при Министре народного просвещения *"все далеки от*

истинной политики и науки по своему поведению; все они – образец упорного фанатизма; члены Братства Св.[святого] Гурия <...> цель их (членов Братства святого Гурия) в причинении вреда мусульманам, возбуждении вражды к ним без разбора, вредно – ли это или полезно для государства..." [14, с. 263; 8, л. 84–85].

Отметим, что под упомянутой "закрытой Императрицей Екатериной конторы", по всей видимости, имеется в виду Новокрещенская контора, реорганизованная в 1740 году из Новокрещенской комиссии, занимавшейся миссионерской деятельностью в Поволжье.

В том же ключе М. Рамзи отзывается и о реформе образования. Например, говоря о "мусульманских учительских школах", он называет их "школами отступников, школами развратников. Они открыты в Уфе, Симферополе, Казани и Оренбурге; никто не выходит из них раньше, чем не лишится веры, стыда и религии" [14, с. 262; 8, л. 84].

Этот и подобные фрагменты текста "Талфик ал-ахбар" можно понимать как авторскую оценку реформ в области народного образования, происходивших в 1870–е гг. В частности, в это время были приняты "Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев" (26 марта 1870 г.), которые можно расценивать как попытку государства решить проблему отчужденности нерусских народов от общественной жизни империи, особенно в Казанском и Одесском учебных округах.

Испокон веков отличающаяся своей конфессиональностью татарская школа, и, в целом, население Поволжья отрицательно восприняли вмешательство со стороны царского правительства в образовательную деятельность учебных заведений с целью внесения в программу уроков русского языка, расценивая все это как попытку постепенной христианизации [20, с. 36].

М. Рамзи также считал миссионеров виновными в революционных потрясениях, свидетелем которых он стал сам: *"Черти-миссионеры, посеявшие вражду между правительством и его верною паствою, устроили так, что избраны в третью Государственную Думу члены, которые будут плясать по их дудке и не только не окажут им противодействия, но наоборот поддержат"* [14, с. 393; 8, л. 87].

Также в рецензии приводится группа выражений, которые, как мы предполагаем, цензор расценил как наносящие оскорбление русским:

1. *"Многочисленный русский народ образовался не только путем прямого роста племени, но также вследствие слияния с ним мелких инородческих племен, согласно слову Всевышнего [Коран VI, ст.128]: "О, общества джинов (то есть злых духов)"* (Здесь и далее в квадратных скобках цензором добавлены примечания для

"разумения речи, в арабском же тексте этого не имеется" – Ахмадуллин С.З.)! Умножились вы в числе своем от людей!" [13, с. 249; 10, л. 74].

2. "Затем воцарился в России сын его Иван по прозвищу Грозный, и от руки его прекратило существование Казанское царство, и открылась преграда для Гога и Магога и объявились русские Гог и Магог, и нет иных Гога и Магога кроме их, и нет на свете другой преграды для них кроме татар" [14, с. 101; 10, л. 81].

3. "...Могло-ли придти в голову татарам и русским в то время, когда русские находились под надзором татар, что русские искоренят их, будут властвовать над ними и давить остатки различного рода унижениями и презрением" [13, с. 192; 10, л. 74].

Стоит заметить, что в тексте "Талфика" обнаруживаются нелестные и резкие эпитеты в отношении и других народов – башкир и казахов [14, с. 214], ногайцев [13, с. 6], мордвы и даже татар. Однако цензор не посчитал необходимым обратить на это внимание.

Далее рассмотрим примеры из рассматриваемого контекста, содержащие критику государственной политики, в том числе высказывание о том, что мусульмане-татары лишены своих прав.

1. "По взятии Казани русские употребляли всякие насилия для обращения мусульман в христианство: они запечатывали мечети, школы, приказывали разрушать мечети под предлогом, что они – старые при чем, если жители разрушали их сами объявляли их христианами; если же разрушали чиновники, то запрещали строить вновь; если в селении оказывались несколько крестившихся, всех остальных выгоняли из него, а мечеть разрушали" [14, с. 191; 10, л. 83].

2. "В эти годы запечатали большое число мечетей правительственною печатью в Токмаке, Пишкенде [Бишкеке] и др. местах тех стран [Среднеазиатские владения Российской империи] без иной причины, кроме запрещения служения Единому Властителю, и они оставались так 3 года и открылись только в настоящем в 1324 [1906 год], когда я пишу эти строки, и это благодаря, после Бога, японцам, а затем вожакам внутренней смуты, да продолжить ее!" [14, с. 192; 10, л. 83].

3. "Презираемые обитатели области башкирской вообще, а особенно в области ногайцев, суть потомки тех башкир, которые стояли на страже тех границ, и эти потомки после того, как прошел страх от врагов и обеспечена безопасность от вторжения их, стали предметом их препон, вместо наилучших отношений; их отлучали от их веры и верований, и чрез это выясняется отношение русских к башкирам и мишарям" [14, с. 221; 10, л. 84].

В данном фрагменте М. Рамзи критикует попытки христианизации потомков тех башкир и мишар, которые несли пограничную службу на Оренбургской и в Сибир-

ских оборонительных линиях, возведенных в середине XVIII в. Как известно, пограничную службу несли полевые и гарнизонные батальоны и полки. Граница, охраняемая башкирами, имела протяженность более 2000 километров [2, с. 138; 15, с. 108].

1. "Как поверит человек, вполне понявший эти действия, их [сторонников правительства] лживым уверениям, будто цель правительства в этих стеснениях – расширение знаний и введение цивилизации среди татар, и что они, татары, не любят и избегают знаний и цивилизации? Он решит определенно, что цель их – порабощение себе татар".

2. "Подобное общество не называют обществом настоящим, справедливым, но называют его обществом негодяев. Это – настоящее подобие Российского Государства, ибо оно вполне получило права свои от других, не делится ими с другими; оно берет из храмов мусульманских, нарушая их права, в солдаты, но не берет никого из своих духовных лиц, хотя по сану они равны перед законом...".

Среди "непозволительных" фрагментов, содержащих наряду с критикой российской государственной политики той эпохи в отношении инородцев и общественного устройства, присутствуют и высказывания М. Рамзи о предоставлении того, каким он хотел бы видеть государство и общество:

3. "Родина является общей для тех, кого она объединяет одинаковыми правами, одинаковыми выгодами, но ты (читатель) знаешь, что мусульмане лишены пользования самыми дорогими правами своими и распоряжения ими по своему желанию, и что за это они терпели различные притеснения, можно-ли сказать после этого, что мусульмане имеют общую (с русскими) родину? Нет, нет, нет и нет! Об этом не знают лишь животные, у племени же, которое выяснило обстоятельства, скорее свои ужасы, – у них в действительности нет родины, если только не будем разуметь под родиню то, что понимают под этим словом законоведы в главе "Путешественник" [Ошибка! Источник ссылки не найден.] или большинство людей, т.е. место рождения человека, место погребения его предков и его самого в будущем, такое отечество – общее и животным; Отечеством мы называем действительную Родину, в которой есть все права для детей ее в различии родов и классов их по существу и по вере..." [14, с. 335; 10, л. 86]. Относительно содержания упомянутой главы "Путешественник", автор имел в виду, что мусульманские правоведы-факихи в своих книгах определяют термин "ватан" ("родина") как "место жительства".

Как следует из приведенной цитаты, М. Рамзи не чуждо было понимание термина "нация" как политической общности. Нужно уточнить, что, как считает М. Рамзи, для того чтобы мусульмане "пользовались самыми дорогими правами своими и распоряжались ими по своему жела-

нию, ... имели общую (с русским) родину..."; требуется сформировать определенные условия в обществе. Так, в других частях "Талфик ал-ахбар" сказано, что православные христиане и мусульмане смогли бы сосуществовать в обществе, где "все люди <...>будут иметь одинаковые права, будут делить все равно: и привилегии, и блага, и доступ к правосудию..." [14, с. 334–336].

В рецензии Н. Ф. Катанова встречаются фрагменты, которые можно трактовать, как содержащие намеки на призыв к свержению существующей власти:

1. "И те различные мучения и притеснения, которые они (т.е. татары) вкушают от русских, есть результат этой небрежности и пренебрежения долгом, лежавшим на их [татар] совести, – избавить братьев своих мусульман и страну мусульманскую от руки врагов веры, при всей их возможности к этому" [14, с. 156; 10, л. 82].

2. "Учащиеся высших учебных заведений, называемые студентами... любят природу, справедливость, свободу и равенство, ненавидят угнетающее и поработавшее правительство, в них причина настоящих обстоятельств, да дарует им Бог победу" [14, с. 284; 10, л. 85]. Судя по содержанию книги, под "обстоятельствами" автор подразумевает революционные настроения молодежи.

3. "Госпожа Чичерина пишет, что "татары весьма радуются победе японцев над русскими и говорят, что это наказание божье русским за притеснения их мусульманской веры" <...>. К этому примечание: "Нет в том сомнения, как скажет всякий; и внутренняя смута есть то же самое, и даже больше того"" [14, с. 356; 10, л. 87]. Данные слова, скорее всего, были высказаны Чичериной С.В. (в замужестве Бобровникова; 1867–1918) – педагогом, публицистом, этнографом, известным исследователем "инородческого" воспитания, активно занимающейся проблемами просвещения приволжских инородцев в докладе на особом совещании по вопросам образования восточных инородцев в Петербурге в мае 1905 г. [6]

Цензор особо выделил примеры пренебрежительных и оскорбительных слов в адрес императорской семьи. Так, в тексте "Талфик ал-ахбара" можно найти такой отзыв об Александре II, который "был милостив, мудр, заботлив и кроток, но он не был таковым по отношению к мусульманам, как его ближайшие предки; им овладели черти-миссионеры" – именно под их влиянием, по мне-

нию Рамзи, царь начал новый этап преследований мусульман, и покушение на Александра II стало наказанием свыше за эти притеснения. А наследник Александр III "предан пьянству и был еще большим приверженцем христианского фанатизма", его супруга тесно связана с православным миссионерством – считал Рамзи. Однако М. Рамзи отмечал и положительные стороны царских особ – например, веротерпимость Екатерины II и императрицы Александры Федоровны, которые были "склонны к свободе и равенству" [14, с. 314; 10, л. 85].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, стоит отметить, что цензоры, жестко придерживающиеся консервативных взглядов на государство и православие, характерных для официальных лиц своего времени, все же признают определенную научную ценность "Талфика" "в качестве сырого материала", содержащего в себе, например, "сведения об ученых из русских мусульман". Примечательно также, что труд М. Рамзи получил весьма высокую оценку и лестные отзывы в среде мусульманской интеллигенции. В своих трудах о положительных сторонах труда высказывались Абдуррашид Ибрагимов [1], А.–З. Валиди [7], Ризазтдин Фахретдинов [19].

Что касается вывода цензора о "зловном отношении Рамзи к христианству и христианам вообще и ко всему русскому", то, как это видно из текста "Талфика", такое мнение сложилось у автора рассмотренной в данной статье рецензии вследствие противления М. Рамзи религиозной экспансии. Если содержание книги указывает, что автор четко разграничивает понятия веры, религии, миссионерской деятельности, то в цензорном донесении эти границы оказались стертыми.

Вырванные из контекста выражения далеко не всегда раскрывают истинное отношение М. Рамзи к описанным явлениям, поэтому требуется более тщательное рассмотрение как самого исторического труда "Талфик ал-ахбар ва талких ал-асар фи вакаи Казан ва Булгар ва мулук ат-татар" ("Собрание известий и сочетание преданий о событиях Казани, Булгара и татарских царей") М. М. Рамзи, так и непосредственно рецензии на это сочинение, представленного Н. Ф. Катановым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abdurresit I. Islam Dunyas' ve Japonyada Islamiyet : Cilt 2. – S. 392.
2. Азнабаев Б. А. Интеграция Башкирии в административную структуру Российского государства (вторая половина XVI – первая треть XVIII вв.) : дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 / МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 312 с.
3. Аллагулов А. М. Государственная концепция образовательной политики в Российской империи во второй половине XIX – начале XX в. // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4. – С. 152–154.
4. Гараева Н. Г. Кем ул Морат Рамзи? // Казан утлары. – 1990. – № 2. – С. 21–22 (на татар. яз.).
5. Гараева Н. Г. Традиции татарской историографии XIX века и "Талфик ал-ахбар..." М. Рамзи // Проблема преемственности в татарской общественной мысли. – Казань, 1985. – 246 с.

6. Грушевой А.Г. О проектах преобразования школ Палестинского общества в Сирии и Палестине // Источниковедение культурных традиций Востока: гебраистика – эллинистика – сирология – славистика : Сборник научных статей / Отв. ред. К. А. Битнер, Н. С. Смелова; Петербургский ин-т иудаики. – СПб., 2016. С. 352–364. – (Сер. "Филология и культурология". – Вып. 4).
7. Гусаров Ю. В. Чичерина Софья Васильевна [Электронный ресурс] // Чувашская энциклопедия. – Режим доступа: <http://enc.cap.ru/?lnk=4483&t=prsn> (дата обращения: 15.04.2017).
8. Зайцев И. Мурад Рамзи и Арминий Вамбери [Электронный ресурс] // Гасырлар авазы. Эхо веков. – 2001. – 3/4. – Режим доступа: http://www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymous/main/?path=mg:/numbers/2001_3_4/03/03_2/ (дата обращения: 15.04.2017)
9. Каримуллин А. Г. Татарская книга начала XX века. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1974. – 320 с.
10. О допущении статского советника Богданова к занятиям в казанском временном комитете по делам печати [Электронный ресурс]. – РГИА. – Ф. 776. – Оп. 23. – 1908. – Д. 58. – Режим доступа: <http://www.fguria.ru/old/showObject.do?object=1177142997> (дата обращения: 14.04.2017).
11. Об аресте неповременных изданий 1908 г. // Национальный архив РТ, Казанский временный комитет по делам печати. – Фонд 420. – Описание 1. – Дело 115.
12. Патрушева Н. Г. Цензурные учреждения Российской империи и система карательной цензуры в начале XX века // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – Т. 213. – С. 79–84.
13. Полное собрание законов Российской Империи : Собрание третье. – 1 марта 1881 – 1913 гг. – Т. XXV. – Отд. 1. – № 26962.
14. Рамзи М. М. Талфик ал-ахбар ва талких ал-асар фи вакаи Казан ва Булгар ва мулук ат-татар : Т. 1. – Оренбург: Тип. Каримова и Хусаинова, 1908. – 736 с.
15. Рамзи М. М. Талфик ал-ахбар ва талких ал-асар фи вакаи Казан ва Булгар ва мулук ат-татар : Т. 2. – Оренбург: Тип. Каримова и Хусаинова, 1908. – 539 с.
16. Рахимов Р. Н. Оренбургская и сибирские пограничные линии в XVIII – первой половине XIX в. как юго-восточный и восточный фронтиры России // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 10 (126). – С. 103–109.
17. Салахов М. Р. Миссионерская деятельность Братства святителя Гурия в конце XIX – начале XX веков (роль Евфимия Александровича Малова) // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 3. – С. 57– 60.
18. Султанбаева К. И. Отношение Н. Ф. Катанова к православию // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43). – С. 94–96.
19. Устав о цензуре и печати. (Свод зак., т. XIV, изд. 1890 г. и по прод. 1902 г.), с изменениями по 1 июля 1905 г. / Сост. И. Н. Лодыженский и И. В. Ратьков-Рожнов. – СПб: Гос. типография, 1903.
20. Фахреддинов Р. Рецензия на "Талфик ал-ахбар..." // Шура. – 1908. – № 6. – С. 180–181.
21. Хасаншин Г. "Инородческая" школа как инструмент интеграции татар-мусульман Волго-Уральского региона в российское социокультурное пространство (конец XIX – начало XX в.) // Гасырлар авазы. – 2016. – № 3–4 (84–85). – С. 33–39.

© С.З. Ахмадуллин, (salahmad@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Институт Востоковедения РАН

Артиллерийское образование в России до царствования Петра I (с XIV века до 1675 года)

ARTILLERY EDUCATION IN RUSSIA UNTIL THE REIGN OF PETER THE GREAT (XIV century until 1675)

S. Diakov

Annotation

The Author tries dealing with what time the use of artillery in Russia and its development as a science. About the appearances of the governing body, which has been managing the production of material part of artillery (guns, ammunition) and training of the gun masters and the gunners. On the significance of the "Charter of war, cannon and other cases related to military science" to improve the training of gunners of the time.

Keywords: chronicle, cannon hut (house), gun orders, the regimental artillery, Onesimus Mikhailov, Charter.

*Дьяков Сергей Иванович
К.п.н., Михайловская военная
артиллерийская академия*

Аннотация

В статье автор проводит анализ, с какого времени начинается применение артиллерии на Руси и изучает ее развитие как науки. Также было изучено, когда появился орган управления, который осуществлял руководство производством материальной части артиллерии (орудия, боеприпасы) и подготовкой кадров пушечных мастеров и пушкарей. Была рассмотрена значимость "Устава ратных, пушечных и других дел, касающихся до воинской науки" для совершенствования подготовки артиллеристов того времени.

Ключевые слова:

Летопись, пушечная изба (двор), пушечный приказ, полковая артиллерия, Онисим Михайлов, устав.

Во всем цивилизованном мире исторически сложилось так, что необходимость дать кандидатам в офицеры более высокую техническую подготовку и установить связь между практикой и теорией первоначально ощущалась лишь при подготовке артиллеристов. Поэтому в Европе первые военно-учебные заведения готовили кадры для артиллерии. Создание в России национальной системы подготовки специалистов-пушкарей явилось закономерным и логичным следствием мировых тенденций военного образования, а также целой эпохи эволюции артиллерии московского войска и регулярной русской армии.

Рассмотрим развитие военного дела на Руси, так как развитие артиллерийской науки тесно связано с ним. Военное дело на Руси имеет богатую историю. Его истоки уходят в глубокую древность. В древние времена, когда народу угрожала опасность, созывалось поголовное ополчение, причем в поход шли все способные нести оружие. Дома для охраны семейства оставался один младший сын. Ополчения создавались посемейно, пообщинно, и начальствование ими принадлежало старейшинам, военная служба была уделом всех мужчин [1, с.4].

По мере разложения родового строя образовывалась военная каста, которой являлась княжеская дружина, вначале пришлая, иноземная, а затем своя? славянская. Этот период в истории назван периодом "военной

демократии" [2, с.245]. Князья принимали в свою дружину людей всяких племен, соперничая в привлечении на свою сторону храбрейших витязей. Дружинники имели полную свободу в переходе от одного князя к другому. Тем не менее, такие случаи были редки, так как верность дружины князю считалась одной из ее высоких достоинств. Позором для дружинника считалось оставление поля сражения, потерявши князя, тогда, как и хороший князь считал постыдным бросить свое войско. Дружина находилась на полном обеспечении князя, т.е. получала от него пищу, одежду, коней, оружие и имела сверх того право на определенную часть дани и военной добычи. Члены дружины разделялись на старших и младших: бояре – старшие люди дружины, были советниками князя; младшим дружинниками XII века было присвоено имя "дворяне", т. к. дружина в эти времена стала называться двором [3].

В тех случаях, когда силы дружины оказывалось мало, князь обращался за помощью к народу, набирая полки из жителей городов и сел. Такие полки отличались от дружинников и носили общее название – вои. Лица военных каст с молодых лет готовились к военному званию соответственным воспитанием: гимнастические и военные упражнения, охота против диких зверей и т. п. Это позволяло им развить и укрепить телесные и нравственные силы юноши, сделать его мужественным и храбрым, способным к военному делу.

В древней Руси учение являлось благоприятной случайностью, и не было системой. Навык заменял все сложные педагогические приемы обучения. Средством же заставлять его приобретать служила розга. В ее силу так верили, что не стеснялись сочинять ей оды и помещать в буквари. В одном из таких букварей мы находим такое восхваление этого "педагогического" средства:

Розга ум острит, память возбуждает

И волю злую к благу прилагает.

Что же касается причины, которая побуждала родителей обучать детей грамоте, то ее надо искать в общем религиозном настроении: читать обучали, чтобы можно было заниматься священным писанием, быть книжным, т.е. начитанным и ни в чем ином, как в том же священном писании; письму – чтобы списывать те же священные книги, "кладезь всякой мудрости". Русское дворянство сложилось как военного сословие. Оно жило постоянной готовностью к походу. Весь уклад жизни воспитывал в нем война. Походы чередовались "посылками" на рубежи. Жизнь протекала в боевых стычках, набегам "осадных сидениях". Стихия опасности и лишений, полукочевое существование не могли не формировать у дворянина определенных качеств характера, необходимых военному человеку [4, с.29]. Чтобы яснее представить характер службы дворянства приведем подсчеты С.М. Соловьева. Известный историк насчитал 200 нашествий и войн, пережитых Русью за 1240–1462 годы. То есть в течении двух веков воевать приходилось практически непрерывно [5, с.191].

Для того чтобы изучить с какого времени возникло артиллерийское образование в России, необходимо обратиться к летописным источникам и высказываниям известных историков России.

Древние летописи свидетельствуют, что первые огнестрельные орудия на Руси появились XIV веке. Так летопись Густынского Свято-Троицкого монастыря 1378 года рассказывает о "стрельбе огнистой", а Новгородская летопись 1382 году огнестрельные орудия называет именем, сохранившимся до наших дней. Александровской летописи говорится о том, что в 1382 году при защите Москвы от орд татарского хана Тохтамыша были применены "великие пушки", эта летопись устанавливает день боевого применения артиллерии, следовательно, пушки появились в России раньше 1382 года [6, с.11]. Известный историк Н.М. Карамзин дату возникновения на Руси огнестрельных орудий определял в учебнике "История Государства Российского" летописи на основании приведенной выдержки из Голицынской летописи: "В лето 1389 года вывезли из Немец арматы на Русь и огненную стрельбу и от того часу уразумели из них стреляли" [7, с.1]. Карамзин, кроме ссылки на Голицынскую летопись, в том же томе своего труда оговаривается, что "хотя еще в описании Московской осады 1382 года упоминается о пушках, но так назывались у нас прежде, не ны-

нешние воинские орудия сего имени, а большие самострельные или махины, коими осажденные бросали камни в осаждающих" [8, с.8]. Воскресенская летопись, [9, с.44] на которую по этому поводу ссылается Карамзин, указывает: "Граждане, стерегущие града и супротивляющие им [татарам], овии стреляли стрельбу с заборол, овии каменье шибали нань, друзии же тюфяки пуцающе в них и иные великими пушками" [8, с.8]. После Н.М. Карамзина вопрос о возникновении на Руси огнестрельных орудий изучался в подробном труде "Историческое описание одежды и вооружения русских войск", издававшимся в 40-х годах позапрошлого века и являющимся справочником для всех работников, изучавших образцы, бывшие на вооружении в наших войсках. В нем приведены выдержки из указанных выше двух летописей и мнение Карамзина о пушках-пускичах, являющимися метательными машинами. Кроме Голицынской летописи на вывоз пушек в 1389 году указывает и Тверская летопись: "того же года из немец вынесены пушки" [10, с.444].

С мнением Карамзина согласилось подавляющее большинство наших научных работников, работающих над историей артиллерии. Все эти данные и явились причиной установления даты возникновения артиллерии на Руси в 1389 году. В 1889 году в царской России повсеместно праздновалось 500-летие со дня введения огнестрельных орудий, в целях систематизации сведений об использовании артиллерии и развития артиллерийского образования редакция артиллерийского журнала в 1889 году написала читателям: "Просим, в виду безмездности труда, нимало не стесняться литературной формой, – нужны не слог, не литературная обработка, а правдивые эпизодические факты, в роде напр. тех, которые встретит наш читатель в имеющем появиться в скорости кратком историческом очерке 500-летия русской артиллерии; нужны боевые, грозящая навыки исчезнуть, подробности, выдающиеся подвиги артиллеристских частей и отдельных лиц, характерные черты известных боевых ветеранов нашей артиллерии, как живых, так и нашедших уже себе вечное успокоение, и т.д., и т.д.... Последний было бы желательно выпустить 8 ноября, в виду чего и самый срок поступления упоминаемых материалов необходимо назначить более тесный – не позже 1 августа. Если же материалов этих оказалось бы, к сожалению, для отдельной книги недостаточно, то таковые могли бы быть постепенно помещаемы на страницах Артиллерийского Журнала. В обоих случаях необходимо, однако, чтобы все статьи или сообщения были снабжены подробными и точными указаниями имени и места жительства их авторов" [11, с.1].

В 1939 году был отмечен 550-летний юбилей нашей артиллерии. Указанная выше дата безоговорочно приводилась не только в специальных трудах по истории артиллерии, но и в различных курсах и учебниках военно-учебных заведений и в энциклопедических словарях [12,

с.54–55], [8, с.9]. Так, профессор Нилус в своем труде "История материальной части артиллерии" [13, с.28 и 51], являющимся наиболее подробным и содержащим изложение значительного числа отечественных и иностранных источников, также указывает на дату 1389 года. Известный знаток наших летописей И.А. Срезневский на основании подробного их изучения указывает, что "пушца [14], пушка" были метательными орудиями. Историк С.М. Соловьев, огромный труд, которого вышел в 29 томах "История России с древнейших времен", выпускался в течение 1851–1879 гг., совершенно игнорирует указания Карамзина, отмечая, что в 1382 году на стенах Кремля находились огнестрельные орудия. В статье А. Монгайта "Русская артиллерия в XIV–XVI вв.", в которой также указывается на 1382 год, как на дату появления огнестрельных орудий в древней Руси, согласно указаниям Воскресенской летописи [15].

В 1944 году вышел труд профессора Арциховского "Древнерусские миниатюры, как исторический источник", в которой автор указывает на миниатюры Никоновской летописи, относящиеся к 1382 году с изображениями на них пушками, как на доказательство существования в то время огнестрельного оружия. В историческом труде "История СССР" профессоров Базилевича, Панкратовой и доцента Фохта упоминается следующее: "Когда татары, – говорится в труде, – попытались взять Кремль приступом, москвичи стали лить на них кипяток, бросать камни, стрелять из огнестрельного оружия, – Тохтамыш не мог взять Москвы" [16, с.242–243,263]. Такое же указание приведено в вышедшем в 1946 году труде Д.Е. Лихачева "Культура древней Руси". В нем указывается: "Первые железные пушки появились при Дмитрии Донском. Они сыграли свою роль в 1382 году при обороне Москвы от войск Тохтамыша" [8, с.12]. Необходимо рассказать о мнениях историков, которые были до Карамзина, это Щербатов и Татищев. Истории их были изданы почти одновременно в 1781–1784 годах. Щербатов, описывая осаду Смоленска в 1404 году Витовтом и действия со стороны Литовских войск огнестрельными орудиями, говорит с сожалением, что русские не знали еще в то время применения огнестрельного боя, а между тем Татищев приводит выдержку из летописи за 1392 год, что магистр Рижский прислал в подарок великому князю московскому Василию Дмитриевичу "пушку медяную, зелье и мастера" [8, с.14].

В своих исследованиях Н.М. Карамзин базируется только на Голицинской летописи, указывающей на начало у нас огненного боя в 1389 году не придавая, однако никакого значения ни Софийской, ни Воскресенской, ни Ростовской, ни Никоновской, ни Львовской, ни Типографской летописям, приводящим указания о наличии пушек уже в 1382 году [8, с.108]. В научном труде В.Г. Федорова раскрыта и определена дата появления артиллерии на Руси [8, с.133], которая на данный момент является и официальной.

Создание в XV и XVI столетиях мощного русского государства, занимающую громадную территорию центрального и северного районов Восточной Европы, не могло иметь места без организации хорошо устроенной армии, снабженной при этом передовой техникой того времени. Образование русской державы находилось, поэтому в самой тесной связи с прогрессом техники, с расширением "огненного боя" и сосредоточением у возвышающейся Москвы значительного числа огнестрельного "наряда". Необходимых для этого финансовых средств в распоряжении Москвы было, конечно, более, чем у боровшихся с нею удельных княжеств; большое население и обширная торговля облегчали выполнение этой задачи: "Для приобретения пороха и огнестрельного оружия требовалось промышленность и деньги, а этими двумя вещами владели горожане. Поэтому огнестрельное оружие стало с самого начала оружием горожан и возвышавшейся при их поддержке монархии против феодального движения" [17, с.8].

Национальное объединение с интенсивной борьбой против удельных княжеств, и защита национальной независимости Руси от наседавших на нее с Запада, с Юга, с Востока неприятелей выдвигали актуальнейшую задачу по созданию армии и оснащению ее огнестрельной артиллерией. Выполнение этой задачи уже начал Дмитрий Донской в 1382 году (с Кремлевских стен гремели первые выстрелы из огненных орудий).

Необходимо также сказать и о мастерах артиллерийских орудий, без которых артиллерийская наука не двигалась бы такими темпами. За XV век до нас сохранились известия об орудиях литья пяти мастеров, из которых были трое русских – Яков (возможно, был учеником Аристотеля Фиораванти) "Ваня да Васюк", два иностранца – Павел Дебосис и Яков Фрязин [18, с.57–84]. Наиболее подробно их работы освещены А.П. Лебедеванской в труде "Очерки истории пушечного производства в Московской Руси. Сборник исследований и материалов артиллерийского музея Красной армии".

В период правления Ивана III (1462–1505 гг.), или его "господства" так называли это время его современники, и как об этом осталась для нас память на отличных пищалях и тюфяках, была учреждена поместная система образования армии, началась подготовка тыла с постройкой заводов для обеспечения армии необходимой техникой. Первый литейный завод – Пушечная изба (в дальнейшем пушечный двор), которая по существу оказалась первым орудийным заводом в Европе [19, с.6], сгорела она по показаниям наших летописей в 1488 году, на этом заводе вышла первая пищаль литейщика Якова 1485 году. Первоначально создавали орудия и стреляли из них одни и те же мастера, но уже в середине XV века произошло разделение на пушечных мастеров и пушкарей. По мере развития и роста многообразия вооружения закладывались основы классификации орудий принципам их уст-

ройства и действия. Овладев в 1500 году в Новгороде Великом обширными землями. Иван III впервые раздал боярским детям поместья. Раздача дружинникам земель, как средство привлечения их к службе, обязывало их владельцев в случае войны являться в назначенное место и в назначенный срок с определенным количеством пеших и конных ратников. Дружинники отставлялись от службы за старостью, болезнями и ранами. Освобожденным от воинской службы выдавалась отставная грамота. На их место назначались сыновья и внуки. Если же они были малолетними, то давалась отсрочка до взросления. За неявку на службу поместья отписывались, а уклоняющийся от нее подвергался наказаниям.

При сыне Ивана III Василии III появилась впервые на Руси конная артиллерия (громадное значение, которое имели в то время конные части, заставляют обратить особое внимание. Однако у нас не имеется никаких дополнительных сведений, организован ли был при такой артиллерии и конный расчет или орудия и пушки перевозились по-прежнему на телегах, как это имело место в пехотных частях).

В сочинении Павла Иовия о России, основанном на беседах с Московским послом Димитрием, отправленным Москвой к Папе Клименту VII, между прочим, указывается [20, с.54] "нынешний государь устроил себе также и конную артиллерию". Посол в Риме был в 1525 году.

В России прогресс оружия всегда обуславливался предшествовавшим состоянием военных школ. Уже в допетровской Руси артиллерия была достаточно развита, уже при Иване III имелись хорошие русские литейщики. При Иване IV, по словам покойного В. О. Ратча, мы опередили Европу в том, что завели полковую артиллерию. Особенно бурное развитие отечественной артиллерии осуществляется во время правления Ивана Грозного (1547–1573 гг.) при проведении им военных реформ. Он создал единое централизованное войско русского государства, состоящее из конницы, пехоты и артиллерии. Артиллерия из собственности отдельных городов, князей и феодалов превратилась в единый род войск. Каждый стрелецкий полк получил легкие орудия, в задачи которого входило везде сопровождать свой полк, обеспечивая его боевые действия артиллерийским огнем [6, с. 13]. При Федоре Иоанновиче, по свидетельству Карамзина, иностранные писатели говорили, что русский "огнестрельный снаряд" не уступает лучшему в Европе; но в период междоусобицы, – когда, по выражению профессора Соловьева: "страшная болезнь объела государственное тело" – русское развитие погибло [21].

Также в этот период русская артиллерия, по многочисленным отзывам иностранцев, уже успела занять выдающееся положение среди всех Европейских стран. Это был невероятно быстрый самобытный рост огнестрель-

ного наряда древней Руси – громадные изменения произошли всего в течение 150 лет после возникновения огненного боя в 1382 году. Показания иностранцев [22, с.101], относившихся с завистью к образованию могущественного Московского государства, дают нам право утверждать о значительных заслугах наших предков – литейщиков и пушкарей.

С образованием регулярной русской армии Иван IV внес изменения в систему подготовки военных кадров. Во-первых, для единообразия подготовки стали издаваться Уставы и Наказы. Во-вторых, создавались полковые школы и учебные команды для подготовки артиллеристов и стрельцов. Эти изменения в подготовке военных кадров затормозились в смутное время 1598–1613 гг. С середины XVI в. Развивалась нормативная база общегосударственного подхода в подготовке военных кадров [23].

В 1577 году было создано специальное учреждение – Пушечный приказ, который ведал производством материальной части артиллерии (орудия, боеприпасы) и подготовкой кадров пушечных мастеров и пушкарей [19, с.11].

В XVI веке число пушечных мастеров значительно увеличилось: растут и свои русские кадры, приглашают по-прежнему и иностранцев. За первые 60 лет XVI века нам известно только семь имен, а именно: Петр (Фрязин) (1501 г.), Булгак Новгородов (1513 г.), Игнатий (1542 г.), Степан Петров (1553 г.), Богдан "русский мастер" (1550–ые–1560–ые гг.), его ученик Пятой (1550–ые–1560–ые гг.) и, наконец Кашпир Ганусов (1550–ые–1560–ые гг.). Также необходимо сказать о работах Андрея Чохова и его учеников, которые внесли огромный вклад в обороноспособность страны [18, с.57–84].

Служебная цель, по-видимому, не играла никакой роли в стремлении стать начетником, и если подьячие и дьяки, выражаясь современным языком, делали карьеру и из обычных людей превращались в думных дьяков, соперников родовитых дворян, то это происходило в значительной степени благодаря грамотности [24].

В общем же светское воспитание и образование вполне исчерпывалось умением читать, писать, а дальше умственное развитие продолжалось на основе чтения книг религиозного содержания. В конце XVII века книжный материал сделался более разнообразным за счет появления исторических сочинений, повестей и романов.

Следует подчеркнуть, что к концу XVII века обучение арифметике, по всей вероятности, считалось необязательным. Это, естественно, не говорит о том, что счетная мудрость не была неизвестна нашим предкам. Но фактом является и то, что цифирь не входила в число обязательных общеобразовательных предметов.

Нужно подчеркнуть и то, что обучение церковному пению было своего рода внеклассным занятием и ему обучались почти все.

Итак, общее образование ограничивалось умением читать по азбуке, часослову, псалтырю, в научении письму; обучение церковному пению дополняло его. С таким небольшим запасом знаний молодой человек вступал в жизнь. Элементы отечественной подготовки военных кадров находили отражение в новых документах. Среди них: "Военная книга" (1607), "Устав ратных пушечных и других дел, касающихся до военной службы" (1621) [25, с. 10].

Первая военная книга, отпечатанная в Москве, называлась: "Учение и хитрость ратного строя пехотных людей". Эта книга – перевод с немецкого сочинения Вальтаузена, изданного в Германии в 8-ти томах. Основная идея этих документов – общегосударственный подход к подготовке военных кадров.

История каждого рода войск должна быть особенно интересна для мыслящего и образованного воина, и он не может быть равнодушен к сведениям о постепенных успехах и усовершенствованиях на пути, который подтверждался наукой, наблюдениями и опытом. Так говорили выдающиеся государственные и военные деятели прошлых веков, но их слова не теряют актуальность и до сих пор. Российская артиллерия принимала деятельное участие во всех великих воинских подвигах и находится в тесной связи с техническим развитием и передовой наукой. Одним из важных факторов, позволяющим считать артиллерию одним из основных и наиболее грозных родов войск, конечно же, являлись славные российские артиллеристы. Сложность и громоздкость стрельбы из пушек на ранних стадиях ее развития требовала большого искусства и подготовки, вследствие чего артиллеристами становились лишь обладающие недюжинным умом и сноровкой. Со временем, эти черты стали традиционными для артиллеристов и свято чтятся до сих пор.

Предшественниками огнестрельной артиллерии были метательные машины, которые не сразу уступили место ее новому виду, а некоторое время существовали параллельно с огнестрельными орудиями. С XIV века началась новая эпоха в развитии – эпоха огнестрельной артиллерии, которая прошла различные этапы своего развития вплоть до наших дней. Ее появление связано с изобретением пороха. Первые достоверные данные о применении огнестрельной артиллерии на Руси относятся к 1382 году, когда татаро-монгольские войска под командованием хана Тохтамыша осадили Москву [26, с.272].

"До Петра Великого", говорит Князь Щербатов, известный наш публицист прошедшего века,.... "народ не имел никакого просвещения, многие знаменитые бояре и грамоты не знали.... Не было торговли... Не было ни фабрик, ни рукоделий... Не было сухопутного порядочного войска.

Не было флота. Не было крепостей". В XVI веке происходит дальнейший подъем экономики Русского государства, перед которым встали неотложные задачи по обеспечению безопасности границ на юге и юго-востоке, получению свободного выхода к морю на западе. С этой целью Русское государство вело войны с Казанским (1552 г.), Астраханским (1556 г.) ханствами и Ливонией (1558–1583 гг.) [19, с.6].

Развитие пушечно-литейного дела в основном развивалось в Москве, Новгороде и Пскове. В Новгороде основное производство было сосредоточено в двух районах – Десятине и в Кузнецах [27, с.239]. Пушечные мастера, пушкари, работные люди "пушкарского чина" находились на государственной службе и получали жалованье. XVII век связан с зарождением артиллерийской науки в России, что нашло свое выражение в издании "Устава ратных, пушечных и других дел, касающихся до воинской науки" Онисима Михайлова (1621 г.) [27, с.12].

Эта рукописная книга, составленная по переводным источникам в 1607 и 1621 гг. "является у нас первым теоретическим сочинением о военном искусстве", как писал вначале XX в. известный русский военный ученый А.К. Баиов. Примечательно, что из 663 статей трактата 500 посвящены устройству и боевому применению артиллерии. Приведенные здесь выдержки из Устава показывают, какое значение имела артиллерия, какую роль играли артиллерийские начальники в русском войске и как строго оценивались профессиональные качества артиллеристов [28, с. 10].

Устав явился ценным практическим руководством в организации боевого применения артиллерии. Большое внимание в нем было уделено вопросам боевой подготовки артиллеристов, организации практических стрельб. Уставом предусматривались действия артиллерии в трех видах боя: в осаде крепостей, в обороне их и в полевом бою. В нем также можно найти описание ракет, которые автор называл "ядрами, которые бегают и горят" и указывал возможность их применения в качестве зажигательного средства при осаде крепостей.

Ст. 44. Подобаает воинскому начальнику с такими людьми (с нанимающими на службу в качестве пушкарей) быть осторожным. Если к нему начнут обращаться по такому делу и называться пушкарями, то ему надлежит тщательно разузнавать, где они прежде в пушкарях служили, у кого и под чьим началом стреляли в полках при осаде городов или в осадном сидении. И если он про то скажет, то начальнику надлежит спросить у него отпускную грамоту (своего рода рекомендательное письмо с прежнего места службы) и ту отпускную грамоту изучить и сверить с его рассказом. И так, тому начальнику можно узнать, бывал ли человек у такого дела как он рассказывал или нет, и в пушкарях был или в стрелках, и как себя в службе показал.

Ст. 45. А если у него отпускной грамоты не окажется, то воинскому начальнику его в службу не принимать и отпустить на волю, куда захочет, потому что много таких гуляк бывает, которые недолго бывают у пушкарей помощниками или рабочими, и в пушкари такой не годится, сколько он ни служит. А Великому Государю убытков от таких много бывает, а казну государеву не должно напрасно на стрельбу растрчивать. А если кого достоверно люди похвалят и за него свидетели будут, то начальнику надлежит такому велеть пушку за город вывезти, и к такому приставить искусных людей, которым стрельба привычна, и за ним повелеть смотреть, чего он умеет. А случись так, приставить начальнику к такому доброму и разумного пушкарю, который был бы честен и не завистлив, потому что люди бывают важны, жадны, самолюбивы, горды и высокоумны, и такие из зависти не могут не испытывать ненависти ко всем, лучше себя. А потому подбавляет начальнику к такому испытанию приставить скромного, честного и разумного человека, а лучше, чтоб и начальник у такого дела сам был и работу, и стрельбу того человека видел, и велел бы при себе выстрела два или три сделать для проверки. Часто бывает, что от зависти рядовых пушкарей много бывает проверяемому помех, а начальник может сам увидеть, мастер тот или нет, пушкарь или стрелок (Устав проводит различие между пушкарями и стрелками по видам орудий, которые они обслуживали. Кроме того, как можно предположить, различие это определялось и по уровню мастерства. За пушкарями, таким образом, предполагалось умение не просто стрелять, по стрелять мастерски, прицельно и эффективно.) А большее и лучшее испытание бывает пушкарям, когда по неприятелю стреляют, и тут быстро опознается мастер, потому что тут все увидят мертвые тела (вражеские трупы); и потому что только тогда видно, что в наряде повредится от неприятельского огня, а что от неумелой своей стрельбы или от возгорания пороха. И кто к такому делу не привык, тот в пушкари не годится, хоть и будет в нем мудрость всего света явлена... (Любопытное замечание. Видно, что главным качеством артиллеристов издревле считалось практическое умение поражать неприятеля на поле боя.)

Ст. 59. А пушкарский начальник в войске есть третий человек в военном совете. По власти своей [стоит] после главнокомандующего и фельдмаршала...

Ст. 61. А пушкарский начальник великую важность имеет, поскольку он и начальник пушкарям и член военного совета войска, и имеет попечение не только о пушкарском деле, но и за всех воинских людей несет ответственность вместе с главнокомандующим, начальниками и со всем военным советом [28, с. 11].

С 1680 года в России существовало уже специальное Ракетное заведение. В этом заведении в конце XVII века изготавливали различные ракеты, зажигательные фитили к ним, составы "цветных огней" [29, с. 150].

В уставе имеется первое, в сущности, упоминание об артиллерийской подготовке наступления: "...Если случится идти под какую крепость, под град и тому подобное, то надобно идти под град ввечеру, изготовить укрытия вблизи, артиллерию установить и, изготовив все ночью, поутру ранее почаше изо всей артиллерии стрелять часов до шести, а потом начать приступ..." [30]. И далее "...Как начнут готовиться к приступу, из окопов вылезать, то в ту пору следует всей артиллерии беспрестанно стрелять, чтобы недруги временно преступного не делали... Также следует из полковых пицалей беспрестанно стрелять и недругов от амбразур отбивать, а своих оборонять, чтобы им во время приступа помешки не было..." [30].

Важным этапом в развитии русской артиллерии явился конец XVII века начало XVIII века, к этому времени Россия превратилась в огромную континентальную державу, завершилось образование единого государства, были достигнуты и определенные успехи и экономическом отношении, хотя Россия отставала от передовых стран Западной Европы [31]. Артиллерия быстро завоевала признание в русском войске, а ее развитие привело к значительному увеличению служилого персонала при "наряде" (так называли артиллерию), который постепенно обособился и образовал особый разряд ратных людей. Обычно мастер, изготовивший орудие, сам его и обслуживал. Системы обучения в рамках государства не было. Все знания передавались по наследству из поколения в поколение.

Количество орудий в русском войске неуклонно возрастало, а, вместе с этим, шел объективный процесс увеличения численности пушкарей. К началу 80-х годов XVII века их количество составляло порядка 7000 человек. Расширение круга профессиональных артиллеристов и усложнение военного дела привели к появлению элементов боевой подготовки "наряда". В приказных делах XVII века содержится информация о специально оборудованном поле в Москве на Ваганькове, где в присутствии царя и иностранных гостей проводились смотры гранатной стрельбы по срубам и мишеням. Обучение осуществлялось путем многократных тренировок – "натаскиванием".

В это время общая численность армии вместе с казаками составляла более 216 тысяч человек, а под ружье собиралось и больше [32, с. 489]. Но вся эта внушительная военная масса не могла защитить Русь даже от набегов крымских татар (ежегодно уводивших в плен сотни тысяч русских людей). И только после неудачных Чигиринских походов в государстве делаются попытки изменения системы подготовки военных командных кадров.

Историческое исследование показывает, что на Руси предпринимались неоднократные попытки упорядочения процесса подготовки и производства командных кадров, в том, числе и кадров для артиллерии:

◆ чтобы устранить помехи в управлении войсками был издан устав о служебном старшинстве – бояр;

- ◆ чтобы упорядочить данный процесс, офицеры приписывались к определенным Приказам [33];
- ◆ все прохождение службы могло осуществляться только в Приказе, к которому был приписан боярин и др. [34].

Подводя итог изложенному материалу, следует отметить, что в рассматриваемый период в России накапливались предпосылки для создания системы артиллерийского образования, основанного на развитии не только

материальной части артиллерии, но и применения артиллерии, на поле боя, основываясь уже тогда на артиллерийскую науку.

Если же учитывать тот факт, что прогресс в военном деле в то время бы равносителен прогрессу общества, то вполне понятно, что революционные изменения Петровской эпохи в области артиллерийского образования – предмет особого интереса нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петров, А. Н. Русская военная сила. История развития военного дела от начала Руси до настоящего времени. изд. 2–е, испр. и доп. Т. 1–2. – М., 1897.
2. Военный энциклопедический словарь. – М.: Воениздат, 1984.
3. Ключевский В. О. Боярская дума. – М., 1956.
4. Кутищев А.В. Армия Петра Великого: европейский аналог или отечественная самобытность. – М., 2006.
5. Никольский Б. Войны России // Наш современник. № 5. 1991.
6. Артиллерия и ракеты. – М., 1968.
7. Артиллерийский журнал №1. СПб, 1889.
8. В.Г. Федоров. К вопросу о дате появления артиллерии на Руси. – М., 1949.
9. ПСРЛ, т. III.
10. ПСРЛ, Тверская летопись, т. XV.
11. Артиллерийский журнал №12. СПб, 1889.
12. П.П. Забаринский. 550–летие русской артиллерии. Сборник исследований и материалов артиллерийского музея Красной армии. НКТМ. – Ленинград. Москва., 1940.
13. История материальной части артиллерии. – СПб., 1904.
14. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам, т II, столбцы 1742 и 1745.
15. Военно–исторический журнал, 1940 г., №7.
16. К.В. Базилиевич "История СССР". Издание Высшей политической школы Главного политического управления Советской армии. – М., 1946.
17. Энгельс, Избранные военные произведения, т. I, 1939 г.
18. А.П. Лебедеванская. Очерки истории пушечного производства в Московской руси. Сборник исследований и материалов артиллерийского музея Красной армии. НКТМ. – Ленинград. Москва., 1940.
19. 600 лет Отечественной артиллерии – СПб.: ВАКА, 1985.
20. Библиотека иностранных писателей о России, СПб, 1911 г., т. I, 1836 .
21. Исторический очерк образования и развития артиллерийского училища 1820–1870 гг.
22. Флетчер. О государстве Русском, СПб, 1911.– С. 101. Гейденштейн. Записки о Московской войне 1578–1582 гг. Павел Иовия. Библиотека иностранных писателей о России, т. I, СПб, 1836 г. Ченслер. Английские путешественники в Московском государстве в XVI столетии, ОГИЗ, 1937 г. Письмо Коббеленца, 1575 г., Журнал Министерства Народного Просвещения, 1842 г., сентябрь. Стефан Баторий. Дневник похода Стефана Батория на Россию 1581–1582 гг., – С. 129, издание Кояловича, 1867 г., документы №276–277.
23. Дьяков С.И. Воспитание духовных потребностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза : Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2014.
24. Россия в период реформ Петра I. – М.: Наука, 1973. – С. 40–102; Зенченко М. Характеристика Петра Великого как полководца. – СПб., 1902 и др.
25. Организационно–правовые основы системы образования.– СПб.: МВАА, 2009.
26. Советская военная энциклопедия – М., 1985.
27. А.И. Семенов. Новгородские литейные и оружейные мастера XV– XVII вв. Очерки истории пушечного производства в Московской Руси. Сборник исследований и материалов артиллерийского музея Красной армии. НКТМ. – Ленинград. Москва., 1940.
28. "Эх, подружка, моя стальная пушка...": хрестоматия артиллериста / авт.–сост. С.Э. Зверев, О.Ю. Ефремов, С.И. Дьяков. – СПб.: Алетей, 2014.
29. Исторический очерк. 630 лет на защите Отечества. СПб.: МВАА, 2012.
30. Михайлов О. Устав ратных и пушечных и других дел, касающихся до военной науки, М., 1621, параграфы 64,65.
31. Добряк С.Ю., Дьяков С.И., Поздняков С.В., Тарасов А.В. Сборник IV международной научно–практической конференции "Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени". Часть 2. №4. 2014. С. 21–24. Россия, г. Екатеринбург, 7–8 ноября 2014 года.
32. Российский военный сборник. Выпуск 19. Национальный замысел коренной военной реформы. – М, 2002.
33. Приказ – управление, ведающее кадрами солдат и офицеров в русской армии XVII – начала XVIII вв.
34. ПСЗ, собрание 1–е. Т.П. № 844.

ВОЕННЫЕ СПЕЦИАЛИСТЫ В КРАСНОЙ АРМИИ В 1920-1930х гг.

MILITARY SPECIALISTS ON SERVICE IN THE RED ARMY IN THE 1920s-1930s.

V. Eremin

Annotation

The article examines the status of the former officers and generals of the old Imperial Army who continued their service in the Red Army; emphasizes motives (reasons) which lead military intellectuals in the Red Army. Separately it observes the fate of the military specialists who had served for a certain time in the White Guard units.

Keywords: Red Army, Red Army commanders, military specialists, repressions.

Ерёмин Илья Владимирович
Соискатель,
Российский университет
дружбы народов, Москва

Аннотация

В статье рассматривается положение бывших офицеров и генералов царской армии, продолживших свою службу в Красной Армии, анализируются мотивы, которые привели военную интеллигенцию в РККА. Отдельно прослеживается судьба военных специалистов, отслуживших определённое время в белогвардейских частях.

Ключевые слова:

Красная Армия, командный состав, военные специалисты, репрессии.

Военные специалисты (военспецы) – это генералы, адмиралы, офицеры старой русской армии и флота, привлечённые на службу в РККА и РККФ во время Гражданской войны и интервенции в Советской России [3, с. 106]. То, что так называемые "военспецы" сыграли важнейшую роль в создании Красной Армии, не вызывает никаких сомнений, и сами лидеры партии этого не отрицали. В.И. Ленин так оценивал их деятельность: "Если бы не взяли их на службу и не заставили служить нам, мы не смогли бы создать армию... Только при помощи их Красная Армия смогла одержать те победы, которые она одержала... Без них Красной Армии не было бы" [10, с. 218].

Цель данной статьи – показать последующую после Гражданской войны судьбу этой специфической социальной группы внутри командного состава Красной армии.

Сразу после Октябрьской революции офицерство старой армии разделилось на несколько групп. Одна из них (около 8 тысяч генералов и офицеров) добровольно перешла на сторону большевиков, вторая группа не признавала Советскую власть, но не встала на путь открытой борьбы с нею и заняла выжидательную позицию, третья группа открыто перешла в лагерь контрреволюции и составила её ударную силу. По мере расширения Гражданской войны и увеличения численности Вооружённых Сил потребность в опытных военных кадрах возрастала, и 19 марта 1918 г. СНК принял решение о широком привле-

чении в Красную армию военных специалистов, а 29 июля 1918 г. декретом СНК вводилась мобилизация бывших офицеров и чиновников.

В.И. Ленин указывал: "Совершенно незачем выкидывать полезных нам специалистов. Но их надо поставить в определённые рамки, представляющие пролетариату возможность контролировать их. Им надо поручать работу, но вместе с тем бдительно следить за ними, ставя над ними комиссаров и пресекая их контрреволюционные замыслы" [9, с. 6–7].

Существенно разнятся представления о доле бывших офицеров в красном комсоставе. М.В. Фрунзе свидетельствует, что в "первые годы существования Красной Армии главную массу командиров составляли остатки офицерского корпуса старой царской армии, привлечённые нами к делу военного строительства. Это был совершенно необходимый этап в процессе создания вооружённой силы нашего рабоче-крестьянского государства" [17, с. 215–216]. Наиболее широкое хождение имеют данные, согласно которым в 1918 г. "военспецы" составляли 75% комсостава, в 1919-м – 53%, в 1920-м – 42% и в 1921-м – 34% [13, с. 273]. Они представляются нам наиболее достоверными. Следует отметить, что удельный вес этой категории снижался не потому, что "военспецов" меньше призывалось в Красную Армию военспецов или они увольнялись в запас, а из-за увеличения числа командиров – выходцев из рабочих и крестьян, подготовленных в военных учебных заведениях, на курсах или

сформировавшихся в опытных командиров на фронте. До конца Гражданской войны было призвано 48,5 тысяч офицеров и генералов, 10,3 тысяч военных чиновников и около 14 тысяч военных врачей. Учитывая, что к 1921 г. в рядах Красной Армии было до 217 тысяч командиров всех степеней, и если считать, что военспецов среди командного состава было 34%, то можно прийти к заключению, что бывших офицеров и генералов, служивших в Красной Армии, насчитывалось 70–75 тысяч человек [16, с. 124].

Состав бывших офицеров, служивших в Красной Армии, существенно отличался от такового в Белых армиях. Намного ниже был процент старшего и высшего состава. Так, Л.М. Спирин пишет, что "весной 1919 г. в Красной Армии насчитывалось немногим более 200 бывших генералов и около 400 бывших полковников и подполковников. Это означало, что Советской власти служили примерно одна пятая часть всего старого генералитета и одна пятнадцатая часть штаб-офицеров" [15, с. 16]. По уточнённым подсчётам А.Г. Кавтарадзе, во время Гражданской войны в Красной армии служили 775 генералов и 1726 штаб-офицеров (в том числе 980 полковников и 746 подполковников) [7, с. 177–178]. Но уже летом в царской армии насчитывалось более 7 тысяч полковников и 3–4 тысячи генералов, через год это число ещё более возросло. Это означает, что в Красной Армии служило не более 5–10% генералов и ещё меньше штаб-офицеров русской армии, которые составляли примерно 5% от всех бывших офицеров в Красной Армии [2, с. 317–318].

Основная масса служивших в Красной Армии бывших офицеров была представлена пехотинцами, составлявшими большинство русской армии. Пехота понесла наибольшие потери и обладала наименьшим процентом кадровых офицеров. Именно в пехотных полках, где служили почти все большевистски настроенные офицеры, начался и произошёл развал армии. В Красной Армии было также довольно много артиллерийских офицеров. Объясняется это тем, что в состав артиллерии входило множество частей и учреждений вспомогательного характера, располагавшихся в столицах и крупных городах, где их личный состав был застигнут большевистской мобилизацией. Кавалерийских офицеров в Красной армии было крайне мало. Относительно небольшие потери и более специфический состав (высокий процент окончивших кадетские корпуса потомственных военных) способствовали сохранению в ней духа русской армии до самого её развала, и большинство офицеров кавалерии стали добровольцами белых армий.

Мотивы, приведшие столь многочисленную группу военной интеллигенции в ряды Красной Армии, различны. С.В. Волков выделяет несколько групп среди бывших

офицеров, оказавшихся на службе в Красной Армии: лица, служащие по идейным соображениям, т.е. в той или иной степени разделявшие коммунистические убеждения; беспринципные карьеристы, почувствовавшие в условиях дефицита специалистов возможность выдвигаться при новой власти; лица, испытывающие в отношении большевиков те или иные иллюзии или считающие, что служба у большевиков, им удастся, овладев военным аппаратом, свергнуть их власть; наконец, лица, насильно мобилизованные в Красную Армию и служащие под угрозой репрессий в отношении семей или просто ввиду отсутствия средств к существованию [2, с. 317–318].

Вполне приемлемая по отношению к началу Гражданской войны классификация, в особенности в конце 1920-х гг., претерпела серьёзные изменения. К этому времени уже сильно поредевшая группа военных специалистов среди командного состава Красной Армии служила либо из-за прямого сочувствия новому режиму, либо руководствовалась чисто патриотическими соображениями, не сочувствуя социалистической идеологии. Ставя превыше всего интересы своей Родины, многие из бывших офицеров и генералов, несмотря на свои политические убеждения готовы были смириться с существующим строем. Н.С. Черушев отмечает одну характерную черту подавляющего большинства военспецов 1930-х гг. – абсолютную аполитичность, т.е. отсутствие желания примыкать к той или иной политической партии, в том числе и к правящей, участвовать в политических мероприятиях, высказывать свои политические взгляды [18, с. 153].

К концу 1920 г. в Красной Армии насчитывалось 5,5 миллионов человек. После войны было проведено резкое сокращение её численности, затронувшее и служивших в ней бывших офицеров (в первую очередь офицеров военного времени). С момента вынужденного ухода в 1925 г. Л.Д. Троцкого с поста наркома по военным и морским делам в армии за бывших офицеров принялись всерьёз – началось массовое увольнение в отставку и в запас бывших военспецов, которых в большом количестве привлекал к службе Троцкий. Из имевшихся в 1921 г. 217 тысяч командиров к 1 октября 1925 г. осталось только 76,2 тысячи, из которых бывшие офицеры составляли около трети [5, с. 150]. Но и теперь среди старшего и высшего состава бывшие офицеры абсолютно преобладали. Теперь они составляли 83% среди командиров корпусов и дивизий, 82% – среди командиров стрелковых полков, 54% – среди командующих войсками военных округов, только среди командиров кавалерийских полков их был 41% [16, с. 126]. Во флоте бывшие офицеры преобладали среди командиров всех степеней: в 1924 г. здесь из потомственных дворян происходило 26%, а из рабочих – 13%; в 1927 г. на Бал-

тийском флоте высший комсостав из дворян составлял 71%, а среди командиров кораблей – 90% [6, с. 29].

Военные специалисты играли очень важную роль в формировании Красной Армии в 1920–е гг. Именно они определяли развитие советской военной науки и военного искусства в предвоенный период. Ими были написаны все основные труды по стратегии, тактике и оперативному искусству, учебники для военных академий, военных училищ, школ и курсов, составлены уставы и наставления, планы боевой подготовки и мобилизации, выработалась военная доктрина. В их руках была сосредоточена практически вся военно-педагогическая деятельность, преподавание в академиях и училищах, где они в довоенный период составляли абсолютное большинство. Большее количество бывших офицеров принадлежали к высшему комсоставу РККА и занимали высшие должности в военном руководстве страны. Полковниками царской армии были маршалы Советского Союза А.И. Егоров, Б.М. Шапошников, первые Главкомы Вооруженных Сил Республики И.И. Вацетис и С.С. Каменев, а также Н.Н. Петин, М.А. Рейтер, Н.В. Сологуб и др. Офицерами были Маршалы Советского Союза М.Н. Тухачевский, А.М. Василевский, Ф.В. Толбухин, И.П. Уборевич, А.И. Кокор, М.П. Ковалев, И.В. Тюленев, И.Р. Апанасенко, И.Е. Петров, Л.М. Галлер, Д.М. Карбышев, Г.Д. Гай, В.С. Лазаревич и многие другие [14, с. 261–262].

Примечательно, что некоторые советские военачальники в Гражданскую войну вообще служили в белогвардейских частях. Центральной властью во время Гражданской войны принципиально было признано возможным принимать белых офицеров (военнопленных или перебежчиков) в Красную Армию, и даже назначать на командные должности после выяснения Особым отделом ВЧК обстоятельств перехода или сдачи и их политической благонадёжности. Управление по командному составу ходатайствовало в нескольких докладных записках в Совет Всероглаштаба "ввиду особых событий, происходящих на Западном фронте и общего недостатка в комсоставе о немедленном извлечении всех таких лиц из гражданских учреждений Всеобуча и т.д. где они занимали должности совершенно не соответствовавшие их военной подготовке, и направляли их в действующую армию, но не те фронты, где они были пленены". Всего в рядах Красной Армии во время Гражданской войны служило 14390 бывших белых офицеров, из них до 1-го января 1921 г. – 12 тысяч [7, с. 174]. До 1924 г. многие из них были уволены, отправлены в бессрочный отпуск или даже арестованы. Но даже из тех немногих офицеров этой категории, оставшихся на службе в РККА, вышло несколько известных военачальников Красной Армии.

В Колчаковской армии с сентября 1918 по октябрь 1919 г. служил командиром батареи штабс-капитан Л.А.

Говоров, будущий Маршал Советского Союза, Герой Советского Союза, командующий Ленинградским фронтом во время Великой Отечественной войны, впоследствии заместитель министра обороны СССР и главнокомандующий ПВО страны [11, с. 43–44]. Бывший полковник и генерал-майор Колчаковской армии, бригадир В.А. Свинын в кадры РККА был зачислен лишь в 1931 г. и сразу же был назначен зам. начальника Особого инженерного строительства, а затем – зам. начальника инженеров ОКДВА и начальником филиала научно-исследовательского института инженерного управления РККА в Хабаровске [18, с. 295]. С 1932 по 1935 г. начальником инженеров Минского Ура был также бывший колчаковец П.Т. Загоруйко, как и Л.А. Говоров перешедший на сторону красных ещё в ходе Гражданской войны. Дослужившийся в Красной Армии до комбрига А.Г. Лигнау в звании генерал-майора был в 1918 г. на Украине товарищем военного министра в Правительстве гетмана Скоропадского, а в 1919–1920 гг. служил в армии Колчака в должности начальника снабжения 1-й Сибирской армии [18, с. 175].

В армии А.И. Деникина во время Гражданской войны служили: подьесаул Т.Т. Шапкин (причём с января 1918 г. и до их полного разгрома в марте 1920 г.) – будущий генерал-лейтенант и командир 4-го кавалерийского корпуса во время Великой Отечественной войны [8, с. 193]; будущий начальник и комиссар Военно-инженерной академии РККА комкор И.И. Смолин [19, с. 222]; капитан А.Я. Яновский (в будущем генерал-майор и командир стрелковых корпусов в Великую Отечественную войну); подполковник А.И. Готовцев (в Красной Армии – генерал-лейтенант, доктор военных наук, преподаватель Академии Генерального штаба); будущие генерал-майоры Красной Армии П.А. Зайцев (прапорщик, в белой армии с декабря 1918 г. по февраль 1919 г.), Шерстюк Г.И. (прапорщик, в сентябре 1919 г. был мобилизован в Деникинскую армию, но бежал и возглавил партизанский отряд). Корнет К.К. Арцеулов, внук художника Айвазовского, в будущем известный советский лётчик-испытатель, конструктор планеров и генерал-майор Советской Армии служил во время Гражданской войны в деникинской авиации [4]. Дослужился до воинского звания "комбриг" в Красной Армии А.И. Верховский, военный министр России с 30 августа 1917 г. и до падения Временного Правительства. В феврале–ноябре 1918 г. и марте–октябре 1919 г. он находился в заключении у большевиков, а после освобождения вступил в РККА. В 1930–х гг. был преподавателем Военной Академии им. М.В. Фрунзе и Академии Генерального Штаба. Арестован в марте 1938 г. по обвинению в участии в контрреволюционной организации и приговорён к высшей мере наказания.

Капитан старой армии (по некоторым данным подполковник) и комкор Красной Армии М.И. Василенко в 1918

г. служил в армии Комуча, на сторону красных перешёл в 1919 г. и уже к концу Гражданской войны командовал рядом армий. Некоторое время служил в Грузии в национальной армии капитан старой армии Г.Н. Кутателадзе, комдив Красной армии и командир 9-го стрелкового корпуса (приговорён к высшей мере наказания и расстрелян в 1937 г.). Его сослуживцами были будущие генерал-майоры Красной Армии Г.И. Купарадзе (в старой армии прапорщик и комвзвода, в РККА комроты с 1921 г.) и М.Г. Микеладзе (подпоручик старой армии, комроты в РККА с того же 1921 г.). В петлюровской армии определённое время служили кадровый офицер-кавалерист старой армии, штаб-ротмистр С.И. Байло, в Красной армии комбриг и начальник штаба 2-го кавалерийского корпуса (по 1937 г.), доктор военных наук, награждённый двумя орденами Красного Знамени, и офицер военного времени поручик Н.И. Мищук, комбриг, в 1930-х гг. командир 3-й Бессарабской кавалерийской дивизии им. Г.И. Котовского. Оба они в начале двадцатых годов были вычищены из армии, но были восстановлены стараниями Котовского и благополучно дожили до репрессий 1930-х гг. С присоединением Прибалтики в Красную Армию также попали на генеральские должности И.М. Лукас, генерал-майор (в царской армии штабс-капитан и комроты, с 1918 по 1940 гг. служил в эстонской армии – с комроты до комполка, в РККА – комполка с 1940 г.) и В.А. Карвялис, генерал-майор (полковник литовской армии, в 1919 г. в её составе на рядовых должностях воевал против Красной Армии) [4].

Многие представители советского генералитета служили в белых и национальных армиях на рядовых и унтер-офицерских должностях, как например, генерал-лейтенанты и Герои Советского Союза Ф.А. Волков и С.С. Мартиросян, генерал-лейтенант Б.И. Арушанян, генерал-майоры И.О. Размадзе, Ф.С. Колчук. У Колчака в 1918–1919 гг. рядовыми бойцами, а потом и унтер-офицерами служили будущие генерал-лейтенант И.С. Варенников и генерал-майоры А.А. Вольхин и М.Б. Салихов. История знает уникальные случаи, когда даже некоторые крупные политработники служили некоторое время в Белой Армии – например, армейский комиссар 2-го ранга В.Н. Борисов в течение года добровольцем служил в Колчаковской армии и лишь в августе 1919 г. перешёл в 9-й кавполк Красной Армии [18, с. 445–446]. Перед своим арестом в начале войны (в июле 1941 г.) В.Н. Борисов занимал должность заместителя начальника Главного Управления Политической Пропаганды РККА.

Таким образом, не менее двух Маршалов Советского Союза и двадцати девяти лиц, имеющих генеральские должности, в своё время, кто-то на добровольных началах, а кто и по принуждению, боролись против Советской власти. Но даже служба в белогвардейских армиях не помешала этим командирам достичь высших военных

постов, хотя те, кто когда-то служил в Белой армии, находились на гласном особом учёте в 1920-е – начало 1930-х гг. – они обязаны были регистрироваться в органах милиции и периодически туда являться [12, с. 89]. Концентрация участников белого движения среди командного состава РККА видна, например, по некоторым документам того времени. В Докладе Управления по командно-начальствующему составу РККА "О состоянии кадров и о задачах по подготовке кадров" от 20 ноября 1937 г. в таблице, посвящённой "фактам засоренности слушательского состава академий" отмечалось, что из 73 слушателей Военно-воздушной Академии 22 служили в белой армии или находились в плену, то есть 30%. В других академиях подобных примеров тоже было достаточно – в Военной Академии им. Фрунзе – 4 из 179; в Инженерной – 6 из 190; Электротехнической – 2 из 55; Транспортной – 11 из 243; Медицинской – 2 из 255; Артиллерийской – 2 из 170 [1, с. 521]. Даже с учётом того, что в данной категории смешались и участники белого движения, и пленные, цифры действительно впечатляют.

Конец 1920-х гг. был ознаменован не просто увольнениями, а уже началом массовых репрессий против представителей бывшего офицерства, как служивших (в основном), так и не служивших в РККА. В начале 1927 г. в Ленинграде, в частности, была арестована группа бывших офицеров лейб-гвардии Финляндского полка, в 1929 году прошли первые расправы в центральных учреждениях РККА – Артиллерийском и Военно-Топографическом управлениях, Центральных артиллерийских мастерских – 29 человек было расстреляно. Был затронут и Штаб РККА: 22 офицера было репрессировано по делу преподавателей военных академий; 16 – по делу военруков московских вузов; 60 – по делу "Московской контрреволюционной организации"; 34 – по делу о заговоре в московских военных школах; 27 – по делу о заговоре во Взрывсельпроме [2, с. 391–392]. Наконец, 1930–1931 гг. стали апогеем репрессий против бывших военспецов, когда была проведена масштабная операция под кодовым названием "Весна". В ходе ее была арестована большая группа генералов и офицеров царской армии, находившихся на ответственных постах в РККА. Всем были предъявлены обвинения в участии в различных монархических и офицерских организациях, в реальности никогда не существовавших. Численность военных специалистов в командном составе Красной Армии постоянно сокращалась и в начале 1930-х гг. в РККА служило только 4,5 тысяч бывших офицеров (14,1% от всего комсостава) [20, с. 465], а после операции "Весна" и последующих чисток их в армии осталось ещё меньше.

Во время репрессий 1937–1939 гг., когда высший и средний командный состав РККА понёс большие потери,

число бывших военных специалистов составляло уже абсолютное меньшинство. Таким образом, военные специалисты играли большую роль в создании и дальнейшем развитии Красной Армии, формировании её командного

состава. Несмотря на многочисленные репрессивные меры со стороны государства, многие из военспецов заняли видное положение в РККА в 1920–1930-х гг. и в последующий период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Военный совет при народном комиссаре обороны СССР. 1–4 июня 1937 г.: Документы и материалы. М.: РОССПЭН, 2008. 624 с.
2. Волков С.В. Трагедия русского офицерского корпуса. М.: ЗАО Центр-полиграф, 2002. 509 с.
3. Гражданская война и интервенция в СССР: Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1983. 704 с.
4. Дурнев Е. Белые офицеры на службе Республики Советов / <http://actualhistory.ru/articles-white-rkka>.
5. Изменения социальной структуры советского общества 1921–го – середина 1930-х годов. М.: Мысль, 1979. 342 с.
6. Иовлев А.М. К истории борьбы партии за переход к единоначалию в Красной армии (1924–1931 гг.) // Вопросы истории КПСС. 1964. №12. с. 40–52.
7. Кавтарадзе А.Г. Военные специалисты на службе Республики Советов, 1917–1920 гг. М.: Наука, 1988. 276 с.
8. Кавтарадзе А.Г. Военспец в революции / Переписка на исторические темы / Сост. В.А. Иванов. М.: Политиздат, 1989. с.179–214.
9. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М.: Издательство политической литературы, 1969. Т. 38. 580 с.
10. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М.: Издательство политической литературы, 1974. Т. 40. 507 с.
11. Лященко Н.Г. Маршал Советского Союза Л. А. Говоров // Военно-исторический журнал. 1987. №2. с. 43–46.
12. Млечин Л.М. Иосиф Сталин, его маршалы и генералы. М.: ЗАО Центрполиграф, 2005. 815 с.
13. Петров Ю.П. КПСС – руководитель и воспитатель Красной Армии (1918–1920 гг.) М.: Воениздат, 1961. 438 с.
14. Соколов А.С., Ерёмин И.В. "Дело" М.Н. Тухачевского: причины, версии (историографический анализ) // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. № 1. С. 259–265.
15. Спирин Л.М. В.И. Ленин и создание советских командных кадров // Военно-исторический журнал. 1965. №4. С. 3–16.
16. Федюкин С.А. Великий Октябрь и интеллигенция. М.: Наука, 1972. 471 с.
17. Фрунзе М.В. Избранные произведения. М.: Воениздат, 1965. 528 с.
18. Черушев Н.С. Невиновных не бывает... Чекисты против военных (1918–1953). М.: Вече, 2004. 528 с.
19. Черушев Н.С. Удар по своим. Красная Армия: 1938–1941. М.: Вече, 2003. 480 с.
20. Шапиро Л. Коммунистическая партия Советского Союза. Лондон, 1990. 933 с.

© И.В. Ерёмин, (i.eremin@rsz.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Образовательный центр
"Языки и культуры
мира"
Открыт набор на
языковые курсы
www.wlc.vspu.ru

РЕКЛАМА

РОЛЬ 3-го и 12-го МЕХАНИЗИРОВАННЫХ КОРПУСОВ РККА В ПРИГРАНИЧНОМ СРАЖЕНИИ 1941 г.

THE ROLE OF THE 3rd AND 12th MECHANIZED CORPS RKKA IN THE BORDER BATTLE IN 1941

A. Kulagin

Annotation

The article focuses on the role of the 3rd and 12th mechanized corps of the northwestern front and the fighting during the Border battles 22 June – 9 July 1941 in the Baltic States. In the article the analysis the reasons of unsuccessful operations the tank and motorized divisions North – Western front. The role of 3rd and 12th mechanized corps by the end of hostilities.

Keywords: 3rd mechanized corps, 12th mechanized corps, 8th Army, 11th Army RKKA, 4th Panzer group, 3rd Panzer group, 41st motorized corps, the 56th motorized corps, the 39th motorized corps Wehrmacht.

Кулагин Андрей Сергеевич
Независимый
исследователь

Аннотация

Статья посвящена роли 3-го и 12-го механизированных корпусов Северо-Западного фронта и освещению их боевых действий в ходе Приграничного сражения 22 июня – 9 июля 1941 года на территории Прибалтики. В статье проводится анализ причин неудачных операций танковых и моторизованных дивизий Северо-Западного фронта в ходе боевых действий. Определяется роль 3-го и 12-го механизированных корпусов в целом по итогам боевых действий.

Ключевые слова:

3-й механизированный корпус, 12-й механизированный корпус, 8-я Армия, 11-я Армия РККА, 4-я танковая группа, 3-я танковая группа, 41-й моторизованный корпус, 56-й моторизованный корпус, 39-й моторизованный корпус Вермахта.

Актуальность статьи обусловлена следующими обстоятельствами:

- ◆ *Во-первых*, недостаточной освещенностью темы боевых действий 3-го механизированного корпуса в ходе Приграничного сражения 22 июня – 9 июля 1941 г. на территории Прибалтики.

- ◆ *Во-вторых*, необходимостью подробного освещения и оценки роли 3-го механизированного корпуса в ходе Приграничного сражения (22 июня – 9 июля 1941 г.).

Прежде чем описывать непосредственно боевые действия советских танковых войск на территории Прибалтики, необходимо понять, в каком состоянии были танковые войска Прибалтийский Особый Военный Округ и группы армий "Север" перед 22 июня 1941 г.

Танковые войска Прибалтийского Особого Военного Округа были представлены 3-м и 12-м механизированными корпусами (далее – мехкорпусами).

По состоянию на 20 июня 1941 г. боевой состав 3-го мехкорпуса составлял следующие данные: управление корпуса и корпусные части насчитывали 5 БА-10 и 5 БА-20; на вооружении 2-й танковой дивизии состояли: 32 КВ-1, 19 КВ-2, 27 Т-28, 116 БТ-7, 19 Т-26, 12 ХТ-26, 63 БА-10, 27 БА-20, всего 252 танка и 90 броневых автомобилей; на вооружении 5-й танковой дивизии состояли: 50 танков Т-34; на вооружении 84-й моторизован-

ной дивизии состояли: 145 боевых машин БТ-7, 4 танка Т-26, 42 БА-10, 6 БА-20, всего 149 танков и 48 броневых автомобилей. Итого на вооружении 3-го мехкорпуса состояли 32 КВ-1, 19 КВ-2, 50 Т-34, 57 Т-28, 431 БТ-7, 41 Т-26, 12 ХТ-26, 166 БА-10, 58 БА-20, всего 669 танков и 224 броневых автомобиля. [15. ЛЛ.5–10, Л.117].

К июню 1941 г. части 3-го мехкорпуса имели хорошо подготовленные кадры, но испытывали недостаток радиостанций, запасных частей для боевой техники, автомобилей и тракторов, броневых снарядов и дизельного топлива.

В состав 12-го мехкорпуса под командованием генерал-майора Н.М. Шестопалова входили: 23-я, 28-я танковые и 202-я моторизованная дивизии, 10-й мотоциклетный полк, 380-й отдельный батальон связи, 47-й отдельный моторизованный инженерный батальон.

23-я танковая дивизия под командованием полковника Т.С. Орленко к 22 июня 1941 г. насчитывала 350 Т-26, 17 танков "Виккерс", 2 танкетки ТКС, 10 БА-10, 5 БА-20, 4 Т-20 "Комсомолец" [16. ЛЛ.12–23]. 28-я танковая дивизия под командованием полковника И.Д. Черняховского к 22 июня 1941 г. имела на вооружении 236 БТ-7, 69 Т-26, 9 "Виккерс", 10 БА-10, 15 БА-20 [17. ЛЛ.12,15,23]. 202-я моторизованная дивизия к 22 июня 1941 г. насчитывала 66 Т-26, 8 Т-27, 16 "Виккерс", 6 "Фиат 3000", 6 "Рено" FT-17, 2 танкетки ТКС, 1 танкетку "Карден-Ллойд", 12 БА-10, 3 БА-20, 15 Т-20 "Комсомолец" [18. ЛЛ. 12 – 23].

В отличие от 3-го мехкорпуса, 12-й мехкорпус имел большой комплект автомобилей, специальных машин, тракторов и мотоциклов: 84 легковых автомобиля, 2230 грузовых автомобиля, 320 специальных автомобиля, 214 трактора, 90 мотоциклов [14. Л.117]. За время, прошедшее с момента формирования 12-го мехкорпуса до 22 июня 1941 г. части, подразделения и штабы не успели пройти достаточного сколачивания.

Против войск ПрибОВО действовала группа армий "Север" под командованием генерал-фельдмаршала В. Фона Лееба.

В состав группы армий "Север" по состоянию на июнь 1941 г. входили 18-я полевая Армия под командованием генерал-полковника Г. фон Кюхлера (I-й, XXVI-й, XXXVIII-й армейские корпуса) была развернута на левом фланге группы армий "Север". На правом фланге размещались соединения 16-й Армии под командованием генерал-полковника Э. Буша (II-й, XX-й и XXVIII-й армейские корпуса). В центре боевого порядка группы армий "Север" находились соединения 4-й танковой группы под командованием генерал-полковника Э. Гепнера. В резерве группы армий "Север" находился XXIII-й армейский корпус и 2 охранных дивизии, предназначенные для обеспечения функционирования железнодорожных и автомобильных дорог и магистралей в тылу действующих армий.

Согласно "Директиве по стратегическому сосредоточению и развертыванию войск (операция Барбаросса)" от 31 января 1941 г. задача группы армий "Север" определялась следующим образом:

"... В соответствии с этой задачей группа армий "Север" прорывает фронт противника, нанося главный удар в направлении на Двинск, как можно быстрее продвигается своим сильным правым флангом, выслав вперед подвижные войска для форсирования р. Западная Двина, в район северо-восточнее Опочки с целью не допустить отступления боеспособных русских сил из Прибалтики на восток и создать предпосылки для дальнейшего успешного продвижения на Ленинград" [4.С.163 – 164].

Кроме того, против частей ПрибОВО на первом этапе операции "Барбаросса" должна была действовать 3-я танковая группа под командованием генерала от инфантерии Г. Гота, входившая в состав группы армий "Центр".

Таким образом, к 22 июня 1941 г. против 27-й, 8-й и 11-й Армий, в подчинении которых находились 3-й и 12-й мехкорпуса, ПрибОВО были сосредоточены следующие танковые части противника по состоянию на 21 июня 1941 г., относящиеся к группе армий "Север" и 3-й танковой группе:

4-я танковая группа была представлена в составе: 1-й танковой дивизии, всего в дивизии 151 боевая машина; 6-й танковой дивизии, всего в дивизии 245 боевых машин; 8-й танковой дивизии, всего в дивизии 212 боевых машин; 616-м противотанковым батальоном, который насчитывал 27 боевых машин Panzerjager I. Штурмовая артиллерия, приданная на усиление пехотным ди-

визиям, была представлена 185-м штурмовым батальоном, 659-й штурмовой батареей, 660-й штурмовой батареей, 665-й штурмовой батареей, 666-й штурмовой батареей, 667-й штурмовой батареей, всего в подразделениях штурмовой артиллерии насчитывалось 48 боевых машин StuG III. Всего в 4-й танковой группе насчитывалось 683 боевых машин всех типов. [10.С.24].

3-я танковая группа имела в своем составе 7-ю танковую дивизию, которая насчитывала всего 271 боевую машину; 12-ю танковую дивизию, имевшую всего 220 боевых машин; 19-ю танковую дивизию, имевшую по штату 228 боевых машин; 20-ю танковую дивизию, которая имела всего 229 боевых машин; 101-й огнеметный танковый батальон имел в своем составе 73 боевых машины всех типов; 643-й противотанковый батальон имел в своем составе 27 боевых машин Panzerjager I. Всего в 3-й танковой группе насчитывалось 1048 боевых машин всех типов. [10.С.24].

3-я танковая группа, входившая в состав группы армий "Центр", также имела в своем составе два моторизованных корпуса – XXXIX-й (7-я, 20-я танковые, 14-я и 20-я моторизованные дивизии) и LVII-й (12-я и 19-я танковые, 18-я моторизованная дивизии). Кроме них в составе 3-й танковой группы находились V-й, VI-й, VIII-й и XX-й армейские корпуса.

Боевые действия на территории Прибалтики 22 июня 1941 г. начались в 4 часа 05 минут по московскому времени (немецкая сторона записала начало артподготовки на 3 часа 05 минут по берлинскому времени) с авиаударов 1-го воздушного флота по 11 аэродромам, узлам связи, крупным железнодорожным станциям и портам.

Главный удар 3-й танковой группы противника наносился по стоящим вдоль границы частям 126-й и 128-й стрелковых дивизий, бывших в подчинении непосредственно командующего 11-й Армией генерал-лейтенанта В.И. Морозова. Имея на данном направлении многократное превосходство в личном составе и абсолютное в танках, противник уже 22 июня 1941 года прорвал позиции не успевших развернуться 126-й и 128-й стрелковых дивизий, которые были смяты и отброшены от государственной границы. В ходе боя управление войсками было нарушено, связь отсутствовала, оказывая неорганизованное сопротивление части стрелковых дивизий отходили в северо-западном направлении.

Танковые части неприятеля смогли беспрепятственно пересечь мосты через р. Неман и захватить их. Захват мостов через Неман являлся большим успехом для всей 3-й танковой группы Г. Гота, который впоследствии писал об этом боевом эпизоде следующее: "Для 3-й танковой группы явилось большой неожиданностью, что все три моста через Неман, овладение которыми входило в задачу группы, были захвачены неповрежденными". [3.С.64]

Днем 22 июня 1941 года переправившись через Неман, части 3-й танковой группы начали развивать наступление в направлении Вильнюса. Части 128-й стрел-

ковой дивизии понесли большие потери и не смогли оказать серьезного сопротивления противнику. Находившийся в районе Вильнюса 29-й стрелковый (литовский) корпус командование Северо-Западного фронта не вводило в бой, опасаясь неблагонадежности личного состава. В донесении народному комиссару обороны СССР о прорыве крупных танковых и моторизованных сил противника в направлении на Друскеники от 22 июня 1941 г. в 9ч.35мин командующего Северо-Западным фронтом генерал-полковника Ф.И. Кузнецова говорилось следующее: "Крупные силы танков и моторизованных частей прорываются на Друскеники. 128-я стрелковая дивизия большую часть окружена, точных сведений о ее состоянии нет.

Ввиду того, что в Ораны (так в тексте – А.К.) стоит 184-я стрелковая дивизия, которая еще не укомплектована нашим составом полностью и является абсолютно ненадежной, 179-я стрелковая дивизия – в Съвенцаны (так в тексте – А.К.) также не укомплектована и ненадежна, также оцениваю 181-ю стрелковую дивизию – Гулбенэ, 183-я стрелковая дивизия на марше в лагерь Рига, поэтому на своем левом крыле и стыке с Павловым* создать группировку для ликвидации прорыва не могу.

* Генерал армии Павлов Д.Г. - с 22 июня 1941г. командовал Западным фронтом, образованным на базе ЗОВО.

Прошу помочь. Тильзитскую группировку противника буду бить контрударами: с фронта Тельшяй, Повентис – 12-м механизированным корпусом, с направления Кейданы, Россиены – двумя дивизиями 3-го механизированного корпуса.

5-я танковая дивизия на восточном берегу р. Неман в районе Алитус будет обеспечивать отход 128-й стрелковой дивизии и прикрывать тылы 11-й армии от литовцев, а также не допускать переправы противника на восточный берег р. Неман севернее Друскеники" [5.ЛЛ.123–124].

В тот же день в 22.20 22 июня 1941 года генерал-полковник Ф.И. Кузнецов в своем донесении Народному комиссару обороны об обстановке на 22 часа 22 июня 1941г. сообщал: "... Третье. Получился разрыв с Западным фронтом, который закрыть не имею сил ввиду того, что пять бывших территориальных дивизий мало боеспособны и самое главное – ненадежны (опасаюсь измены)" [6.ЛЛ.171 – 175].

Таким образом, советским стрелковым дивизиям не удалось организовать какое-либо значительное сопротивление в данном районе.

К утру 23 июня 1941 г. 184-я стрелковая дивизия получила приказ прорываться в направлении Вильнюса, однако уже на следующие сутки она была окружена и уничтожена.

Противнику удалось нанести поражение частям 125-й стрелковой дивизии и выдвигавшейся маршем из Риги 48-й стрелковой дивизии, которая "внезапно подверглась ударам авиации и прорвавшихся войск противника, понесла большие потери и, не дойдя до границы, бы-

ла разгромлена" [10. С.31.]. Тем самым противнику был открыт путь к рубежу р. Дубисса.

В ЖБД группы армий "Север" сказано: "Сопротивление на границе было очень незначительным, противник застигнут врасплох, все пограничные мосты захвачены в полной сохранности" [8.Л.32]. В результате к 12.00 части 4-й танковой группы пробиты брешь в обороне на стыке 8-й и 11-й Армий и начали развивать наступление в восточном направлении. Наибольшего успеха добился LVI-й моторизованный корпус, продвинувшись за день на 80 км.

Успешное продвижение LVI-го моторизованного корпуса неприятеля было связано прежде всего с тем, что его части действовали на самом стыке 8-й и 11-й Армий Северо-Западного фронта. В подчинении командира LVI-го моторизованного корпуса генерала Э. фон Манштейна было только одно подвижное соединение – 8-я танковая дивизия под командованием генерала Э. Бранденбергера, которая была разделена на две боевых группы.

В ЖБД 8-й танковой дивизии в 7.55 22 июня 1941 г. отмечалось: "Части быстро движутся на восток. В дивизии сложилось впечатление, что она еще не пришла в соприкосновение с регулярными войсками противника" [9.С.49.].

Во второй половине дня 22 июня 1941 г. в журнале боевых действий 8-й танковой дивизии появляется запись: "Основной массе группы "А" удалось без боя выйти в район Ариогалы, высоты позади которого были заняты противником. Мост в Ариогале был непригоден для переправы транспорта, однако в створе дороги был найден пригодный для всех видов транспорта брод с твердым дном, по которому переправились сначала БТР и атаковали высоты у Ариогалы. С помощью этого неожиданно быстрого продвижения удалось сломить сопротивление противника, в том числе его бронемашин, и захватить высоту по ту сторону реки. Удался и произведенный тут же по приказу командира дивизии бросок к шоссе мосту у р. Ариогалы, который был захвачен с тыла после короткого боя при поддержке нашей артиллерии и танков в 17.25 в неповрежденном состоянии" [20.139.].

Далее боевая группа "А" получила приказ Манштейна продвигаться на Кедайняй. Несмотря на сопротивление 5-й стрелковой дивизии, противник получил возможность беспрепятственно развивать наступление вглубь советской территории и прорвать оборону 11-й Армии на нескольких направлениях.

В создавшейся обстановке командующий Северо-Западным фронтом в 9.45 22 июня 1941 г. направил в войска директиву командующим войсками 8-й и 11-й Армий, командирам 3-го и 12-го мехкорпусов о нанесении контрудара по противнику, прорывающемуся на Таураге: "Противник занял танковыми и мотоциклетными частями Кретинга. В Таураге ворвались его танки и мотопехота. Видимо, противник пытается окружить части 8-й армии.

...12-му механизированному корпусу, ликвидировав 23-й танковой дивизией танки и мотоциклетные части противника в Кретинга, главные силы корпуса развернуть на фронте Тешляй, Повентис для удара по флангу и в тыл противнику, прорывающемуся на Таураге.

3-му механизированному корпусу, оставив 5-ю танковую дивизию в распоряжении командующего 11-й армией, 2-й танковой дивизией и 84-й моторизованной дивизией в ночь на 23.6.1941 г. выйти, заранее разведав пути движения, в район Раисиены, для удара во взаимодействии с 12-м механизированным корпусом и 9-й артиллерийской бригадой противотанковой обороны по противнику.... Командующему 8-й армией объединить действия 3-го и 12-го механизированных корпусов." [19.С.12].

К вечеру 22 июня 1941 года в полосе Северо-Западного фронта из числа находившихся в приграничной зоне войск оставались незадействованными в оборонительной операции следующие части: 12-й мехкорпус, выгружавшаяся в районе Шауляя 11-я стрелковая дивизия в полосе 8-й армии, а также 3-й мехкорпус (без 5-й танковой дивизии).

В этот же день в 4.20 утра авиация противника нанесла авиаудары по боевым паркам, казармам и аэродрому. Тем не менее, потери 5-й танковой дивизии были минимальны, так как почти весь личный состав и техника были выведены в полевые лагеря.

После удара авиации противника командир 5-й танковой дивизии полковник Ф.Ф. Федоров отдал приказ о приведении всех машин в боевую готовность, а для прикрытия мостов через р. Неман выдвинул передовой отряд – несколько танков и две роты 5-го мотострелкового полка с артиллерией. Эти части стали спешно закрепляться на левом берегу р. Неман. Связь дивизии со штабом 11-й Армии вскоре была потеряна, никаких приказаний не поступало.

Острые наступления XXXIX-го моторизованного корпуса противника было нацелено на переправу через Неман у Алитуса, а 12-я танковая дивизия LVII-го моторизованного корпуса продвигалась к переправе через Неман у Меркине.

Первой к Неману вышла 7-я танковая дивизия XXXIX-го моторизованного корпуса.

5-й зенитный дивизион сначала открыл огонь по самолетам, а после появления танков 7-й танковой дивизии противника орудия были повернуты против них для стрельбы прямой наводкой. В результате было подбито 14 танков противника.

На подступах к мостам на левом берегу р. Неман части 5-го мотострелкового полка и приданная им артиллерия были в течение получаса подавлены огнем артиллерии и танков 7-й танковой дивизии противника. Тем не менее, в ходе боя было подбито 16 танков противника. Но все подбитые немецкие танки были восстановлены ремонтными службами 7-й танковой дивизии к утру 23 июня 1941 года.

К 13.00 22 июня 1941 года части 7-й танковой дивизии противника переправились на правый берег р. Неман. Навстречу им командованием 5-й танковой дивизии были спешно выдвинуты части 9-го и 10-го танковых полков. Из-за несогласованности действий и плохой разведки, подразделения 9-го и 10-го танковых полков выходили в район боевых действий неодновременно. Первым вышел к мостам через р. Неман 2-й батальон 9-го танкового полка под командованием старшего лейтенанта И.Г. Вержбицкого, атаковавший переправившиеся подразделения 7-й танковой дивизии противника. Немногим позже в атаку перешел 1-й батальон, имевший 24 танка Т-28. Благодаря успешным действиям 9-го танкового полка 5-й танковой дивизии полковника Ф.Ф. Федорова движение частей 7-й танковой дивизии противника через северный мост было остановлено. В ходе боя было подбито 6 танков противника. Потери 9-го танкового полка составили: из 24 Т-28 – 16, из 44 Т-34 – 27, из 45 БТ-7 – 30. [10.С. 34].

Одновременно с этим, части 7-й танковой дивизии противника прорвались через южный мост, оборонявшийся 10-м танковым и 5-м мотострелковым полками. В ходе встречного танкового боя было подбито около 30 танков противника.

Следует отметить, что быстрого прорыва у 7-й танковой дивизии XXXIX-го моторизованного корпуса противника с плацдарма у Алитуса не получилось. Командующий 3-й танковой группой Г. Гот требовал от подчиненных ему корпусов "двигаться дальше на восток, не дожидаясь отставших дивизий. Вечером 22 июня – наступление до последней возможности" [9.С.60.]. XXXIX-му моторизованному корпусу еще до конца 22 июня 1941 г. предписывалось прорваться к Вильнюсу. Однако прорыв с двух захваченных мостов у Алитуса не удался. В этом случае ситуация находилась в равновесии – командование 5-й танковой дивизии не могло ликвидировать вражеские плацдармы в районе Алитуса, а 7-я танковая дивизия XXXIX-го моторизованного корпуса противника – не могла выйти с занятых ею у Алитуса плацдармов на оперативный простор. В это время LVII-й моторизованный корпус противника продвинулся дальше от Немана в восточном направлении и достиг Варены, тем самым выполнив задачу дня.

Вечером 22 июня 1941 г. к Алитусу подошли части 20-й танковой дивизии противника, которые были направлены на северный плацдарм, перед этим передав часть своего боекомплекта экипажам 7-й танковой дивизии. Подход 20-й танковой дивизии резко изменил соотношение сил. Захват неприятелем одновременно двух плацдармов на Немане обеспечил ему свободный маневр силами и средствами и выбор направления главного удара. В 21.00 22 июня 1941 г. был "вскрыт" северный плацдарм, в итоге 5-я танковая дивизия оказалась под угрозой удара во фланг и тыл. От идеи ликвидации плацдарма противника на р. Неман пришлось отказаться. Части 5-й танковой дивизии 3-го мехкорпуса начали отступление от Алитуса в северо-восточном направлении.

Встречный танковый бой в районе Алитуса 22 июня 1941 г. был хронологически первым танковым сражением Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. В докладе 3-й танковой группы в штаб группы армий "Центр" говорилось следующее: "Вечером 22 июня 7-я танковая дивизия имела крупнейшую танковую битву за период этой войны восточнее Олита против 5-й танковой дивизии. Уничтожено 70 танков и 20 самолетов (на аэродроме) противника. Мы потеряли 11 танков" [7.Л.2].

23 июня 1941 г. части 5-й танковой дивизии заняли оборону на подступах к Вильнюсу. В результате тяжелого боя с подошедшими частями 7-й и 20-й танковых дивизий XXXIX-го моторизованного корпуса противника, части 5-й танковой дивизии были окружены и стали отходить в направлении Ошмяны, при этом было подбито около 12 танков и 6 орудий противника.

24 июня 1941 г., прорвав оборону разрозненных частей 11-й Армии, 7-я и 20-я танковые дивизии заняли Вильнюс. В 3.30 25 июня 1941 г. командир 5-й танковой дивизии полковник Ф.Ф. Федоров отдает приказ – захватить Ошмяны, после чего продвигаться на Вильнюс. Вся оставшаяся боеспособная боевая техника была сведена в отряд под командованием командира 9-го танкового полка полковника И.П. Верховова. В 6.30, достигнув восточной окраины Ошмян, сводный отряд атаковал части неприятеля с тыла, частично уничтожив, а частично рассеяв их.

Но развить успех не удалось и под натиском наступления 7-й и 20-й танковых дивизий противника 5-я танковая дивизия начала свое отступление на юго-восток. К 26 июня 1941 г. части 5-й танковой дивизии вышли в полосу ответственности Западного фронта. К 4 июля 1941 г. удалось собрать 2552 человека, 261 автомобиль, 2 танка БТ-7 и 4 бронеавтомобиля БА-10.

Таким образом, 5-я танковая дивизия смогла на три дня сдерживать продвижение двух танковых дивизий противника, контратакуя их части, тем самым давая возможность частям 11-й Армии для планомерного отступления на восток.

Обычной мерой противодействия глубоким прорывам танковых и механизированных частей противника всегда являлись собственные подвижные части – в данном случае 3-й и 12-й мехкорпуса. Считалось, что части этих корпусов целесообразнее всего использовать для фланговых контрударов. Командованием Северо-Западного фронта был задуман удар по флангам наступающей на Шауляй группировки противника. В итоге в 18.00 22 июня 1941 г. в "Разведывательной сводке № 04 штаба Северо-Западного фронта о действиях противника против войск фронта" говорилось следующее: "На участке Шипале, Скаудвиле, Эржвилки, Юрбург наступают до трех пехотных дивизий и около одной танковой дивизии" [33.1С.40]. Как уже упоминалось выше, в действительности в данном районе у противника было два подвижных соединения, так как 8-я танковая немецкая дивизия незаметно для советского командования подошла в район Арегалы.

Детализация фронтового контрудара была возложена на командующего 8-й Армией генерал-майора П.П. Собенникова. В 14.00 22 июня 1941 г. появляется "Боевой приказ командующего войсками 8-й армии № 01 на несение контрударов с утра 23 июня 1941 года", в котором говорилось следующее:

"1. Противник, нанося главный удар [в направлении] Тильзит, Шауляй, пытается окружить части 8-й армии.

...2. ... Объединить действия 12-го и 3-го механизированных корпусов. Во взаимодействии с 11-й армией уничтожить пехоту и танки противника на шауляй-тильзитском направлении.

...5. 12-му механизированному корпусу во взаимодействии с 3-м механизированным и стрелковыми корпусами в 4.00 23.6.1941 г. нанести удар в направлениях:

а) силами 23-й танковой дивизии – на Плунге, Кулей немедленно;

б) силами всего корпуса – в направлении Таураге с задачей полного уничтожения противника. Удар нанести с фронта Варнай, Ужвентис. Вести разведку на фронте Рьэтавас, Кведарна, Скаудвиле, не обнаруживая себя.

6. 3-му механизированному корпусу, оставив 5-ю танковую дивизию в распоряжении командующего 11-й армией, 2-й танковой и 84-й моторизованной дивизиями выйти к утру 23.6. в район Россиены для удара по противнику во взаимодействии с 12-м механизированным корпусом и 9-й артиллерийской бригадой противотанковой обороны.

К исходу 22.6.1941 г. обеспечить за собой переправы через р. Дубисса." [1.ЛЛ.2,3].

В целом можно заключить, что командование Северо-Западного фронта значительно недооценило силы 4-й танковой группы генерала Э. Гепнера.

Если относительно отражения наступления танковых и пехотных частей противника из района Таураге у командования Северо-Западного фронта сразу сформировался план фронтового контрудара посредством контратак силами 12-го и 3-го мехкорпусов по южному и северному флангам прорвавшегося противника, то задачу по ликвидации прорыва противника в полосе 11-й Армии командующий Северо-Западным фронтом перенаправил Верховному командованию РККА.

В 21.15 22 июня Военные советы Северо-Западного, Западного, Юго-Западного и Южного фронтов получили "директиву №3", в которой Верховным командованием были обозначены ближайшие задачи войск. Северо-Западному фронту приказывалось следующее:

"...2. Ближайшей задачей войск на 23 – 24 июня ставлю:

а) концентрическими сосредоточенными ударами войск Северо-Западного и Западного фронтов окружить и уничтожить сувалкскую группировку противника и к исходу 24 июня овладеть [городом] Сувалки;

...3. Приказываю:

б) Армиям Северо-Западного фронта, прочно удерживая побережье Балтийского моря, нанести мощный контрудар из района Каунас во фланг и тыл сувалкской груп-

пировки противника, уничтожить ее во взаимодействии с Западным фронтом и к исходу 24.6 овладеть районом Сувалки. Граница слева – прежняя." [13.С.192 – 194].

Надо отметить, что, хотя сама задача фронтового прорыва на Сувалки была невыполнима, сам замысел контрудара из района Каунаса был не самой худшей идеей. Тем не менее текст директивы №3 был проигнорирован командованием Северо-Западного фронта, так как поставленные в директиве №3 задачи были невыполнимы силами и средствами, имеющимися на тот момент в распоряжении командующего войсками Северо-Западного фронта генерал-полковника Ф.И. Кузнецова. В итоге подчиненные ему части и соединения начали выполнять приказ на контрудар по группировке противника, наступающей из района Таураге, так как содержание директивы №3 не было доведено до их сведения командующим Северо-Западным фронтом из-за отсутствия устойчивой связи между штабом Северо-Западного фронта и штабами 8-й и 11-й Армий.

В итоге части 3-го и 12-го мехкорпусов продолжали готовиться к контрудару по тильзитской группировке противника, выполняя приказ командующего войсками Северо-Западного фронта генерал-полковника Ф.И. Кузнецова, отданный им в 9.45 22 июня 1941 г.

Первой перешла в контрнаступление 2-я танковая дивизия под командованием генерал-майора Е.Н. Солянкина, по распоряжению которого еще 22 июня 1941 г. В ходе 160-километрового марша 22 июня 1941 г. часть танков вышла из строя по техническим причинам, но большая часть машин к вечеру вышла в район переправы через р. Дубисса в 20 км от Расейня. При этом штаб 2-й танковой дивизии не имел никакой информации о противостоящем противнике, также отсутствовали карты местности, а личный состав был сильно утомлен маршами, материальная часть требовала осмотра, а времени на это не было.

В районе Расейня наступала 6-я танковая дивизия 4-й танковой группы противника. Дивизия действовала двумя боевыми группами: "Раус" и "Зекендорф".

В 12.45 противник достиг местности юго-западнее Расейня. Наступать на город предполагалось с высоты, находящейся западнее его. Около 13.00 боевая группа "Раус" начала наступление. Боевая группа "Зекендорф" в бой за Расейня не вступила, получив приказ двигаться по высотам западнее его к направлению р. Дубисса. Боевая группа "Раус" достигла своей цели в 15.00. Для дальнейшего наступления 2-му батальону 4-го мотострелкового полка с одной усиленной ротой, 6-й батареей 76-го артполка и 3-й батареей 57-го саперного батальона были назначены машины, и в 16.30 марш был продолжен.

В 19.00 противник достиг моста через р. Дубиссу на дороге Расейня – Шилува и захватил его. Усиленный 2-й батальон 4-го мотострелкового полка занял плацдарм. Разведка, посланная в направлении Шилувы, результатов не дала. Штаб боевой группы "Раус" расположился в Беданчай.

В это же время боевая группа "Зекендорф" заняла еще один мост через р. Дубиссу в районе Кибартеля и захватила плацдарм на левом берегу.

Вскоре воздушной разведкой Люфтваффе из районов Кедайняй и Ионава в направлении Крякяй было обнаружено выдвижение и маневр к Расейню частей 2-й танковой дивизии.

Одновременно с противником к мосту чрез р. Дубисса вышел передовой отряд 2-й танковой дивизии из состава 2-го мотострелкового полка. Однако противнику удалось отбросить подразделения 2-го мотострелкового полка и занять оборону. Прибывшие на подкрепление 2-му мотострелковому полку танки из 2-й танковой дивизии охватывают плацдарм противника с флангов. В итоге противник был вынужден отступить, понеся тяжелые потери, оставив неповрежденным мост, так как он еще был нужен в предстоящем наступлении 6-й танковой дивизии неприятеля.

Необходимо также отметить, что командующий войсками Северо-Западного фронта на момент контрудара 2-й танковой дивизии в районе Расейня четко и объективно смотрел на перспективы оборонительных действий вверенных ему войск. Понимая, что удержание линии новой границы является невозможным, 23 июня 1941 г. командующий войсками Северо-Западного фронта приказывает начальнику инженерного управления фронта генералу Р.С. Терскому готовить оборонительные рубежи "по р. Зап[адная] Двина, Даугавпилс и далее на восток до укрепленных районов... Возведение рубежей производить по принципу обороны на широком фронте, широко используя естественные препятствия для создания противотанковых районов" [19.С.48]. Контрудар 3-го и 12-го мехкорпусов теперь становился средством прикрытия возможного отхода 8-й и 11-й Армий.

Сильное впечатление произвели на противника действия 3-го танкового полка на Расейняй и 4-го танкового полка на Скаудвиле 2-й танковой дивизии, переправившихся через р. Дубиссу: "Русские неожиданно контратаковали южный плацдарм в направлении Расейня. Они смяли 6-й мотоциклетный батальон, захватили мост и двинулись в направлении города. Чтобы остановить основные силы противника были введены в действие 114-й моторизованный полк, два артиллерийских дивизиона и 100 танков 6-й танковой дивизии. Однако они встретились с батальоном тяжелых танков неизвестного ранее типа. Эти танки прошли сквозь пехоту и ворвались на артиллерийские позиции. ... Только 88-мм зенитки смогли подбить несколько КВ-1 и заставить остальных отступить в лес" [12.С.33].

Разбив части 114-го моторизованного полка 6-й танковой дивизии противника, 3-й танковый полк 2-й танковой дивизии занял Расейняй, но вскоре его части были выбиты. В течение 23 июня 1941 г. Расейняй четыре раза переходил из рук в руки.

В донесении штаба 4-й танковой группы от 18.00 24 июня сказано: "Атаки тяжелых танков и пехоты противника вынудили правый фланг 41-го танкового корпуса пе-

рейти к обороне. В настоящее время этот бой еще продолжается. [10.С.40].

Несмотря на успех, положение 2-й танковой дивизии было тяжелым, так как ее части не взаимодействовали с другими частями Северо-Западного фронта, не имея поддержки авиации. В оперативной сводке штаба Северо-Западного фронта №05 от 24 июня 1941 г. говорилось следующее: "2-я танковая дивизия 23 июня 1941 г. разгромила 100-й моторизованный полк – до 40 танков и 40 орудий противника. 2-я танковая дивизия к 16.00 в районе Россиены без горючего. Противник подтянул резервы и в 16.00 24 июня перешел в наступление. Принимаются меры доставки горючего самолетами" [11.ЛЛ.325 – 327]. Но помощи из-за больших потерь в авиации штаб Северо-Западного фронта оказать не мог. 84-я мотострелковая дивизия 3-го мехкорпуса, которая должна была взаимодействовать с 2-й танковой дивизией, днем 23 июня попала в лесах восточнее Каунаса под сильный авиаудар и понесла большие потери. Пока 84-я мотострелковая дивизия приводила себя в порядок, она была обойдена с флангов частями 16-й полевой Армии и разгромлена. Части 12-го мехкорпуса, действовавшего северо-западнее, также не могли оказать помощь 2-й танковой дивизии, так как 23-я и 28-я танковые дивизии вводились в бой разрозненно, на широком фронте, без использования разведки и связи друг с другом.

Но, несмотря на все эти неблагоприятные обстоятельства, части 2-й танковой дивизии нанесли частям XLI-го моторизованного корпуса противника ощутимый контрудар. К сожалению, документов 2-й танковой дивизии совершенно не сохранилось. Поэтому о боях в районе Расейня можно судить только по немецким документам, но и по ним видно, насколько тяжелыми были бои в этом районе:

"Донесение о действиях 4-й танковой группы за сутки 24 июня, время 0.30. 4-я танковая группа окружила в районе севернее Кедайнай – южнее Гринкискис – восточнее Расейня крупные танковые силы противника. Они включают в себя по крайней мере одну танковую дивизию, может быть это только части 2-й русской танковой дивизии – как говорят пленные – которая была усилена. Противник располагает здесь 40 – 60 танками... Противнику удалось осуществить прорыв отдельными танками через оборону 6-й танковой дивизии" [10.С.44].

Для стабилизации обстановки в районе действий 2-й танковой дивизии 3-го мехкорпуса, командование 4-й танковой группы направило 1-ю танковую дивизию в район Гринкишкис – Шавкоты – Бейсагола с задачей провести обходной маневр и выйти в тыл частям 2-й танковой дивизии. На следующий день в бой против нее были введены части 36-й моторизованной и 269-й пехотной дивизий. В донесении о боях 4-й танковой группы за 25 июня 1941 года говорится следующее:

"41-му танковому корпусу в ходе боев с чрезвычайно ожесточенно сопротивляющимся противником в ре-

зультате нового наступления через Дубиссу в течение 25 июня, 269-й пехотной, 36-й моторизованной, 1-й и 6-й танковым дивизиям удалось еще больше сузить кольцо вокруг окруженного в этом районе танкового соединения противника. До настоящего времени уничтожено более 100 танков" [10.С.44].

Таким образом, против 2-й танковой дивизии командование 4-й танковой группы противника ввело в бой 1-ю и 6-ю танковые, 36-ю моторизованную дивизии – при поддержке 269-й пехотной дивизии. При этом 290-я пехотная дивизия прикрывала правый фланг 269-й пехотной дивизии, ведущей бои с частями 2-й танковой дивизии. Связи со штабом 8-й Армии и Северо-Западного фронта командование 2-й танковой дивизии почти не имело. 25 июня 1941 г. командир 3-го мехкорпуса генерал-майор танковых войск А.В. Куркин, находившийся в боевых порядках 2-й танковой дивизии, по радио открытым текстом отправил донесение в штаб 8-й Армии: "Помогите, окружен" [10.С.47]. Учитывая формирующееся кольцо окружения вокруг 2-й танковой дивизии, генерал-майор Е.Н. Солянкин вечером 25 июня 1941 г. отдал своим частям приказ – идти на прорыв на север.

В ночь с 25 на 26 июня 1941 г. и до 12.00 26 июня оставшиеся части 2-й танковой дивизии с боями прорывались через фронт 1-й танковой и 36-й моторизованной дивизий XLI-го моторизованного корпуса противника. Однако удалось прорваться немногим, большая часть шедших на прорыв погибла. Среди погибших был и командир 2-й танковой дивизии генерал-майор танковых войск Е. Н. Солянкин.

В 18.15 26 июня 1941 г. командование 4-й танковой группы направило в штаб группы армий "Север" донесение: "Танковое сражение восточнее Расейняй победно завершено. ... В ходе боев 6-я танковая дивизия остановила удар превосходящего в силах и материальном обеспечении противника через Дубиссу, снова перешла в контратаку и во взаимодействии с 1-й танковой и 269-й пехотными дивизиями завершила его уничтожение. Всего было захвачено и уничтожено: более 200 танков, из них 29 тяжелых, более 100 всевозможных орудий и многие сотни легковых и грузовых автомобилей" [10.С.50].

К 26 июня 1941 г. штаб 8-й Армии и штаб Северо-Западного фронта не располагали достоверными сведениями о действительном положении дел в районе Расейня и состоянии 2-й танковой дивизии. Так, в 22.00 26 июня 1941 г. командующий войсками Северо-Западного фронта отдал боевое распоряжение командующему войсками 8-й Армии, 12-го и 3-го мехкорпусов на организацию выхода 2-й танковой дивизии из окружения, в котором говорилось следующее:

"2-я танковая дивизия находится в окружении без горючего и может погибнуть.

...[Следует] подготовить один крепкий танковый батальон из ваших дивизий и вместе с ним взять горючее и снаряды; тщательно подготовить этот батальон; ударом на Россиены по тылу противника, к которому подобрать-

ся внезапно, обеспечить дивизию горючим и помочь вырваться из окружения.

...Батальону начать действия утром 27.6.1941г." [2.ЛЛ.352 – 353]. Но выводить из окружения было уже некого – 2-я танковая дивизия как боеспособное соединение перестала существовать, отдельные группы из ее состава, кому удалось прорваться через позиции 1-й танковой и 36-й моторизованной дивизий противника, отходили на восток, потеряв практически всю материальную часть.

В качестве выводов из боевых действий танковых и механизированных частей 3-го мехкорпуса можно заключить следующее:

Боевые действия 2-й танковой дивизии в районе Расейня не достигли первоначальной цели наступления – разгрома наступающей группировки немцев и выхода в район Таураге. Однако действия 2-й танковой дивизии

задержали на трое суток наступление XLI-го моторизованного корпуса противника, в течение которых войска 8-й и 11-й Армий могли планомерно отступать, преследуемые из подвижных соединений только 8-й танковой и 3-й моторизованной дивизиями противника, так как 3-я танковая группа начала действовать в интересах группы армий "Центр", повернув свои соединения на юг, тем самым формируя северный фас Белостокского "котла".

Также можно отметить в целом успешные боевые действия 5-й танковой дивизии под командованием полковника Ф.Ф. Федорова, части которой на двое суток смогли сдержать продвижение 7-й и 20-й танковых дивизий противника у Алитуса, что позволило войскам 11-й армии начать планомерное отступление на восток, в направлении г. Полоцк.

84-я моторизованная дивизия 3-го мехкорпуса, показала низкую боеспособность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боевой приказ командующего войсками 8-й армии №01 на нанесение контрударов с утра 23 июня 1941г./Центральный Архив Министерства обороны РФ (ЦАМО РФ). Ф.344 (8-й Армии). Оп. 2759сс.Д.4.ЛЛ.2,3.
2. Боевое распоряжение командующего войсками Северо-Западного фронта командующему войсками 8-й армии, 12-го и 3-го механизированных корпусов на организацию выхода 2-й танковой дивизии из окружения/ЦАМО РФ.Ф.221 (Северо-Западный фронт). Оп. 2467 сс. Д.39. ЛЛ.352 – 353.
3. Гот Г. Танковые операции. Пер. с нем. – М., 1996. 163с.
4. Дашичев В.И. "Совершенно секретно! Только для командования!" Стратегия фашистской Германии в войне против СССР. Документы и материалы. – М.: Наука, 1967. 752с.
5. Донесение командующего войсками Северо-Западного фронта от 22.06.41г. Народному комиссару обороны о прорыве крупных танковых и моторизованных сил противника на Друскеники и о мероприятиях командования фронта по организации разгрома тильзитской группировки противника/ЦАМО РФ.Ф.221 (Северо-Западный фронт). Оп.2467сс. Д.39. ЛЛ.123 – 124.
6. Донесение Народному комиссару обороны об обстановке на 22 часа 22 июня 1941г./ЦАМО РФ.Ф.221(Северо-Западный фронт). Оп.2467сс.Д.39.ЛЛ.171 – 175.
7. Доклад 3-й танковой группы в штаб группы армий "Центр"/ЦАМО РФ.Ф.500.(Переводы трофейных документов).Оп.12462.Д.118.Л.2.
8. Журнал боевых действий группы армий "Север"/ЦАМО РФ.Ф.500.(Переводы трофейных документов).Оп.12462.Д.50.Л.32.
9. Исаев А.В. Иной 1941. От границы до Ленинграда. – М.: Яуза, Эксмо, 2011.416с.
10. Коломиец М. 1941: Бои в Прибалтике 22 июня – 10 июля 1941 года//Фронтовая иллюстрация 2002, №5. С. 31,34,40,44,47,50.
11. Оперативная сводка штаба Северо-Западного фронта №5 к 22 часам от 24 июня 1941г. о ходе боевых действий войск фронта 23 и 24 июня 1941г./ЦАМО РФ.Ф.221. (Северо-Западный фронт). Оп.2467сс.Д.39.ЛЛ.325 – 327.
12. Старший сержант против генерал-полковника. //Военно-исторический журнал и историко-технический журнал "Полигон" 2002, №3. С.33.48с.
13. Рассекреченное лето 1941г. Сборник документов и материалов/Сост. А.П. Аристов. – М.: СВГБ, 2011.352с.
14. Сведения о боевом и численном составе механизированных корпусов ПрибВО к 20 июня 1941г./ЦАМО РФ. 221. (Северо-Западный фронт).Оп.1376.Д.17.Л.117.
15. Сведения о боевом составе 3-го механизированного корпуса по состоянию на 20 июня 1941г./ЦАМО РФ. Ф.3005.(5-й танковая дивизия).Оп.1 Д.23.Л.117,ЛЛ.5 – 10.
16. Сведения о боевом составе и потерях 23-й танковой дивизии 12-го механизированного корпуса с 22 июня по 7 июля 1941г./ЦАМО РФ.Ф. 3447.(12-й мк).Оп.1 Д.66.ЛЛ.12 – 23.
17. Сведения о боевом составе и потерях 28-й танковой дивизии 12-го механизированного корпуса с 22 июня по 7 июля 1941г./ЦАМО РФ.Ф.3447.(12-й мк).Оп.1 Д.67.ЛЛ.12,15,23.
18. Сведения о боевом составе и потерях 202-й моторизованной дивизии 12-го механизированного корпуса с 22 июня по 7 июля 1941г./ЦАМО РФ.Ф.3447.(12-го мк).Оп.1 Д.66.ЛЛ.12 – 23.
19. Сборник боевых документов Великой Отечественной войны.Вып.34. – М.: Воениздат,1953.338с.
20. Haupt W. Die 8 Panzer-Division im Zweiten Weltkrieg. Friedberg. Podzun-Pallas-Verlag.1987.S.416.

ПРОБЛЕМЫ САНИТАРНОГО СОСТОЯНИЯ УЕЗДНОГО ГОРОДА СЫЗРАНИ В КОНЦЕ XIX- НАЧАЛЕ XX вв.

PROBLEMS OF THE SANITARY CONDITION OF THE DISTRICT TOWN OF SYZRAN IN THE LATE XIX - early XX centuries

T. Moiseeva

Annotation

In the article on wide archival material reveals the health problems of a typical Russian provincial town of Syzran in the second half of XIX – early XX centuries. During this period, poor sanitation and hygiene was the main cause of epidemics of infectious diseases that have claimed hundreds of lives. Analyzing the activities of the city administration, local authorities, health professionals, the author comes to the conclusion that, despite a number of significant steps to combat epidemics, the efficiency was still insufficient and did not ensure full health safety of the population of the County town.

Keywords: epidemic, rural councils, urban management, medicine, medical staff, health, police, prevention, Red Cross, charity.

Моисеева Татьяна Алексеевна

*Аспирант, Ульяновский
государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова*

Аннотация

В статье на широком архивном материале раскрываются медико-санитарные проблемы типичного российского уездного города Сызрани во второй половине XIX – начале XX вв. В этот период неблагополучное санитарно-гигиеническое состояние являлось основной причиной возникновения эпидемий заразных болезней, которые уносили сотни жизней. Анализируя деятельность городской администрации, местных органов самоуправления, специалистов-медиков, автор приходит к выводу, что, несмотря на ряд значимых мер по организации борьбы с эпидемиями эффективность их была все-таки недостаточной и не обеспечивала в полной мере санитарную безопасность населения уездного города.

Ключевые слова:

Эпидемии, земство, городское управление, медицина, врачебный персонал, санитарное состояние, полиция, профилактика, Красный Крест, благотворительность.

Инфекционные болезни сопровождают человеческое общество на протяжении всей его истории. Грозные эпидемии острозаразных болезней уносивших в могилу огромное количество жертв оставили в памяти народов неизгладимый отпечаток.

По величине заболеваемости и смертности Россия стояла на одном из первых мест. При среднем показателе смертности по Европейской России за 1861–1913 гг., равном 34,0% на 1000 населения, в отдельных губерниях заметны значительные различия. Так, например, в Пермской – 43,3, Самарской – 40,2, Саратовской – 37,5, Симбирской – 37,6 [1, с. 186].

Исключительно высокий коэффициент смертности *детей грудного возраста* имел место в большом числе губерний. За 1867–1881 гг. детская смертность достигала в Пермской губернии 43,8% на 1000 родившихся, Самарской – 30,5, Саратовской – 33,0, Симбирской – 32,8. В период с 1908–1910 гг. эти показатели были в Пермской губернии 32,0% на 1000 родившихся, Самарской – 29,7, Саратовской – 28,7, Симбирской – 30,8.

Смертность *детей в возрасте до 5 лет* за аналогичные

периоды: с 1867–1881 гг. в Пермской губернии 54,1% на 1000 родившихся, Самарской – 46,7, Саратовской – 48, Симбирской – 46,6; с 1908–1910 гг. эти показатели были в Пермской губернии 40,2% на 1000 родившихся, Самарской – 48,2, Саратовской – 46,5, Симбирской – 46,3 [1, с. 195–198].

Одной из основных причин высокой смертности населения в конце XIX в. начале XX в., как России в целом, так и в частности, на Нижней и Средней Волге являлось широкое распространение острозаразных заболеваний.

Холера – вторгалась в Россию в течении XIX в. 8 раз (1823, 1829, 1830, 1837, 1847, 1852, 1865, 1892 гг.), историки отмечают шесть больших пандемий холеры: с 1817–1823, с 1826–1837, с 1846–1862, с 1864–1872, с 1883–1896, с 1901–1926 гг. [2, с. 247].

Оспа регулярно регистрировалась в России вплоть до 1917 года. Только по официальным данным в Европейской России в конце XIX века в среднем заболело оспой от 6 до 10–11 человек на каждые 10000 населения, а летальность составляла от 30 до 40–48% [2, с. 288].

Эпидемии тифов (брюшного, сыпного, возвратного) постоянно регистрировались и в конце XIX в. и в начале XX в. Представление о распространении болезни дают следующие данные, опубликованные в отчетах: в 1877–

1878 гг. – общее количество умерших от тифов составляет 43985 человек (54% из общего числа умерших) [2, с. 321], в 1881 г. – заболело 90956 человек и умерло 8262 [2, с. 322], с 1896 по 1901 г. заболеваемость сыпным тифом составляла 0,4 на 1000 жителей, но этот коэффициент колебался для различных губерний от 0,1 до 1,3, с 1901 по 1914 г. – коэффициент заболеваемости колебался в пределах от 5,9 до 7,5. Случаи заболевания регистрировались почти во всех районах страны [2, с. 325].

Корь, скарлатина, дифтерия, коклюш ежегодно регистрировались на всем пространстве Российской империи. Корь занимала первое место по степени распространения среди детских инфекций. Случаи заболеваний регистрировались во всех губерниях империи, постоянными очагами болезни все же были крупные города. Так, например, по Петербургу "коэффициент смертности от кори для 1000 детей до 15-летнего возраста равнялся 1,84, а для 1885–1888 гг. – 3,5 на тысячу детей указанного возраста" [3, с. 89 и 59].

Скарлатина находилась на втором месте по степени распространения детских инфекций по губерниям России. Наиболее поражаемой группой населения были дети в возрасте от 3 до 4 лет, летальность составляла в 1887–1895 гг. в среднем 21,6%.

Дифтерия занимала третье место по степени распространения и сопровождалась большой летальностью, достигавшей иногда 50 и даже 60%. Средняя же цифра летальности от дифтерии с 1891 по 1894 составляла 30,7% [2, с. 300].

Массовое распространение острозаразных заболеваний обуславливалось влиянием социально-экономических, бытовых факторов, неудовлетворительным санитарным состоянием российских городов на фоне индустриализации и роста населения страны. Чтобы наглядно представить картину рассмотрим состояние уездного города Сызрань, Симбирской губернии. По описанию, составленному офицерами генерального штаба в 1868 году "город Сызрань... может считаться одним из лучших и богатейших уездных городов России. По обширности и населенности он мало уступает Симбирску, а по вывозной торговле, как хлебная пристань, занимает одно из первых мест между всеми низовыми волжскими пристанями" [4, с. 730–731]. Сызрань конца XIX начала XX века – это пункт соединения весьма важных дорог: торговой, проходящей через Самарскую луку по почтовому тракту, несколько скотопрогонных, железнодорожные ветки со своим депо, богатый земельными угодьями и развивающийся торгово-промышленный город. Постоянный прирост населения с 17 тыс. человек в 1861 г. до 75 тыс. человек в 1915 г. обеспечивался не только за счет рождаемости, но и за счет тысяч крестьян приходивших на заработки, приезжих из других регионов, которые прибывали в поисках сытой жизни, т. к. голодные годы в России

повторялись с той же периодичностью, через 8–11 лет, с какой случались и не урожайные годы. А "удобства постоянной жизни в Сызрани несравненно выше, чем в прочих уездных городах губернии... приобретение как съестных припасов, так и различных необходимых для жизни предметов весьма незатруднительно, ибо сызранские базары чрезвычайно разнообразны.... Наконец санитарные условия города далеко не так дурны, как многие говорят" [4, с. 734]. Однако в этом же отчете упоминается о том что, "Сызрань замечателен ежегодным появлением осенью холеры... из других болезней, ... замечательны весной и летом лихорадки, но они не сильны и развиты в такой же степени, как во многих приволжских местах губернии" [4, с. 734]. Следует отметить не только холера и лихорадки отмечались в Сызрани в конце XIX начала XX вв., но и сыпной тиф [5, с. 2], оспа [6, с. 3], чихотка, сифилис, корь [7, с. 2], дифтерия, скарлатина и даже случаи сибирской язвы. [8, с. 3]. Среди эпидемических болезней холера занимала исключительное место в истории города. Много горожан умерло во время эпидемии холеры в 1860 г. В 1892 г. свирепствовала "азиатская холера" и по Сызранскому уезду заболели 5558 человек, из них скончались 2123 человека, правда, в самом городе Сызрани смертность от неё была гораздо ниже. Это справедливо объяснялось тем, что сызранцы тогда пили ключевую воду из водопровода, проведенного от раменских источников. Холера напоминала о себе в 1907 [9, с. 1], 1908 [2, с. 276], 1909 [10, с. 2], 1911, 1912, 1915 гг. Так что "зарево эпидемического пожара" освещало все изъезы санитарного состояния уездного города. Несмотря на достаточное положительную характеристику Сызрани оставленную в конце 60-х годов XIX в. в отчетах "...санитарные условия города далеко не так дурны, как многие говорят..." [4, с. 734], чаще, в последующие десятилетия, можно встретить следующие отзывы: "...весь город, кроме Большой улицы, утопает в грязи, что "египетская тьма" царит не только на окраинах, но и на всех дальних улицах города..." [11, с. 1], "на улицах грязь и навоз до сих пор не очищены, а улицы уже пылят" [12, с. 3], "пыль на главной улице невообразимая.... Мусор...свободно сваливается у Кляровича во двор..." [13, с. 2], "невывсыхающие зеленя лужи против дома Ионова по Калачному переулку и у дома М.В. Чернухина по Набережной" [14, с. 3], "...обнаружен сток зловонных нечистот на обрыве р. Крымзы вблизи казначейства" [15, с. 3]. Рассадником антисанитарии в городе на протяжении многих десятилетий был Сызранский базар. Вот что о нем писали в местной прессе: "в самом центре города, на хлебном базаре, зимою валили навоз, его теперь залило водою и он будет там гнить и разлагаться целое лето и отравлять воздух. Из болота мужики будут брать воду, поить ею лошадей" [16, с. 3].

Проблема утилизации "зловонных нечистот" – самое крупное санитарное зло не только провинциального уездного города, но и всей России, т.к. "в 70-х годах XIX

в...канализация была в одном городе; в 80-х годах – в 4; в 90-х годах – в 8; в 1909 – лишь в 13" [17, с. 218], "... отсутствие в городах надлежащей организации удаления нечистот, хозяйственных и других отходов, которые вывозятся не более одной десятой части. Вследствие этого население в буквальном смысле слова или тонет в собственных нечистотах, отравляя ими воздух, безжалостно загрязняя городскую почву и почвенные воды, или более или менее открыто спускает их в воду" [17, с. 7]. В Сызрани использовалась вывозная система удаления из города нечистот и часто поступали жалобы на качество выполняемых работ: "На набережной улице ассенизаторы выливают из бочки нечистоты" [18, с. 3], "Стоки торговых бань спускают грязь ..." [16, с. 3]. И только в 1904 г. Решением местной Думы было принято решение об устройстве городской канализации.

Необходимо отметить, при ситуации с водоснабжением в целом по стране – "в 70-х водопровод был в 37 городах России, в 80-х – 70, в 90-х – 111" [17, с. 7], в Сызрани первые 12 колонок водопровода действовали еще с 1877 года и водозабор производился из ключевых источников с. Рамено. До этого времени жители пользовались водой из р. Сызранка и Крымза, куда и попадали нечистоты, что способствовало возникновению инфекционных заболеваний. При постоянном приросте населения (в 1879 г. – 24640 человек по переписи) воды хорошего качества было недостаточно. Государственного финансирования на проведение новых водопроводных городских сетей не хватало, тогда Сызранская Дума выпустила облигаций на 300 тысяч рублей для этих целей. И в 1886 году начал действовать самотечный водопровод длиной 12 км, воды теперь поступало 930 кубометров в сутки. Открылись 24 уличные колонки, где вода выдавалась за небольшую плату, в 1904 г. колонок уже было 62.

Задача поддержания санитарного состояния городов в рассматриваемый период ложилась на плечи органов местного самоуправления – городских дум и управ. И руководствуясь положениями 1870 и 1892 гг. органы городского самоуправления предпринимали меры по улучшению санитарного состояния в городе и выделяли на эти мероприятия средства, но как правило происходило это под давлением со стороны комитета общественного здоровья, уездного предводителя дворянства и городского полицейского управления. Так в 1879 г. на заседании городской думы гласными был принят план комплекса мероприятий по улучшению санитарного состояния города. Городской управе поручили при первой возможности проследить за очисткой всех улиц города, площади и берега от нечистот и навоза. Учредили специальный караул, который следил, чтобы мусор отвозили только в указанные городскими властями места. За городом построили специальные помещения для приема с пароходов и вокзала заболевших опасными болезнями, чтобы не до-

пустить их в город. Городскому врачу поручили контролировать рынки, особенно те, на которых торговали мясными и рыбными товарами, полицмейстеру – наблюдение за чистотой в городе. Обратились за содействием в Красный крест. На все эти мероприятия городские власти выделили 4 тысячи рублей [19, л. 57].

Органы местного самоуправления в конце XIX в. по "Положению о земских учреждениях" 1864 года осуществляли финансирование и земской медицины, но по печению о "народном здравии" носило рекомендательный характер [20, с. 54], а незначительный объем финансовых средств, которыми они располагали до введения Городового положения 1870 г., не позволял в полной мере осуществлять деятельность по развитию здравоохранения. В начале XX в. изменилась система финансирования медицины. Прежняя автономность уездных земств в расходовании средств на здравоохранение осталась в прошлом. Губернское земство стало более строго контролировать уездные учреждения и реализуемые ими проекты, в тоже время, выделяя из бюджета губернского земства средства. Так в 1910–1914 гг. Сызрань и сызранский уезд получили на борьбу с эпидемиями 37455 руб. 80 к. [21, с. 62–64].

В период чрезвычайных социальных ситуаций государство также оказывало уездному земству определенную поддержку. В 1912 г. правительством было выделено сызранской управе 69544 руб. 56 к. [22, с. 157–161] на врачебно-продовольственную помощь. На эти средства открывались врачебно-питательные пункты для борьбы с холерой в городе, в них можно было получить бесплатную медицинскую и продовольственную помощь. За 1909 и 1912 г было отпущено наибольшее количество порций обедов и чая – это было связано с масштабами распространения эпидемии холеры. Количество принятых больных в пунктах с каждым годом увеличивалось, с 647 в 1908 г. до 2016 человек в 1912 гг. [23, с. 149].

Для оперативных действий в борьбе с эпидемиями создавались летучие отряды. Например, отряд врача Большова активно работал в Сызранском уезде с 1908, в Сызрани отряд врача Гальперина [22, с. 157–161]. В оказании лечебной помощи в городе в конце XIX начале XX вв. принимала участие и земская городская больница, рассчитанная на 54 места, позже на 70–100 мест, она имела два отделения – мужское и женское. Постоянно, в течение всего года была переполнена больными сверх нормы. В 1884 г. к ней был сделан каменный пристрой с отдельным входом для "заразительных больных" на 3 места, а два каменных флигеля в больничном дворе были приспособлены – один под аптеку другой – для приема приходящих амбулаторных больных. Кроме аптеки при больнице, в городе еще функционировали 2 частные ап-

теки. Для неимущих и служителей земства лечение было бесплатным, иногородние и местные городские жители платили за разовую медицинскую консультацию 15 копеек и за нахождение в больнице сутки ту же сумму, назначенные лекарства выдавались пациентам бесплатно. В 1896 году в больнице открылось тифозное отделение. Постоянный медицинский штат больницы состоял из: одного главного врача, двух врачей, двух фельдшеров и фельдшерицы-акушерки – в 1878 году, трех врачей, трех фельдшеров и двух акушерок – в 1910 году. Для борьбы с холерой в городе при железнодорожной станции Сызрань-1 была построена специализированная лечебница, которая полноценно заработала только спустя три года. С 1906 года в земских документах начинает фигурировать отдельная "заразная городская больница Красного Креста". В 1913 г. больница полностью преобразуется в инфекционную, где лечили пациентов с сифилисом, чахоткой, инфлюэнцией и летними поносами. После катастрофического пожара 1906 года, уничтожившего всю центральную часть города, для оказания медицинской помощи населению, на станцию Сызрань прибыл специальный санитарный поезд всероссийского общества Красного Креста. На средства этого благотворительного общества была после пожара и отстроена вновь земская городская больница. С 1 января 1914 г. в Сызрани открылся отдельный родильный дом и был выделен медицинский штат для него, а с началом Первой мировой войны при активном участии земских медиков развернулся госпиталь Красного Креста для приема раненных [24, с. 227].

Однако абсолютные показатели количества лечебных учреждений и медицинского персонала еще не могут полностью характеризовать обеспеченность населения медицинской помощью, а тем более санитарную безопасность города. Ведь особенность географического расположения Сызрани на стыке нескольких направлений водных, сухопутных и железнодорожных путей предопределяло миграционные потоки достаточно больших масс людей, в том числе и носителей различных заразных болезней, особенно в годы Первой мировой войны, о чем свидетельствуют архивные и газетные данные. "В 1914 г. через Сызрань прошло 266 534 переселенца, а возвратилось в Европейскую часть России 78 тысяч"

[25, с. 3]. Недостаточное финансирование, ограниченное количество лечащего и обслуживающего персонала, низкий уровень общей санитарной культуры населения составляли "непреодолимое препятствие к осуществлению полезных мероприятий земства в борьбе с эпидемиями" [26, л. 28]. Создание врачебно-санитарного совета [27, с. 3] и организация химико-бактериологической, санитарно-гигиенической лаборатории в 1911 году [28, с. 1773–1784] не улучшило ситуации, т.к. ими велась в основном статистическая, общественная и профилактическая деятельность. Для ведения эффективной санитарной работы требовались не только координирующие органы, но и врачи, специализирующиеся на санитарном направлении. Поскольку санитарными врачами назначались, как правило, по совместительству нагрузка на них была достаточно велика и на работу поступали нарекания "Местные жители жаловались на дурное санитарное состояние города и упрекали при этом врача Гравировского, наблюдавшего за этим" [29, с. 2]. Усугублялась санитарно-эпидемиологическая обстановка города Сызрани еще и ярко выраженной торгово-экономической направленностью, деятельности его жителей, сельскохозяйственного и животноводческого характера. Это влекло за собой наличие постоянно-действующих рассадников заразы, в виде навозных куч, скотомогильников, отхожих мест скотобоев и базарных мусорных свалок, зачастую загрязняющими водные источники.

Положительными факторами являлись: создание и развитие водопроводной и канализационной систем; ликвидация источников загрязнения рек используемых для водозабора; и наличие системы взаимодействия медицинских учреждений города (земской больницы, городской и железнодорожной).

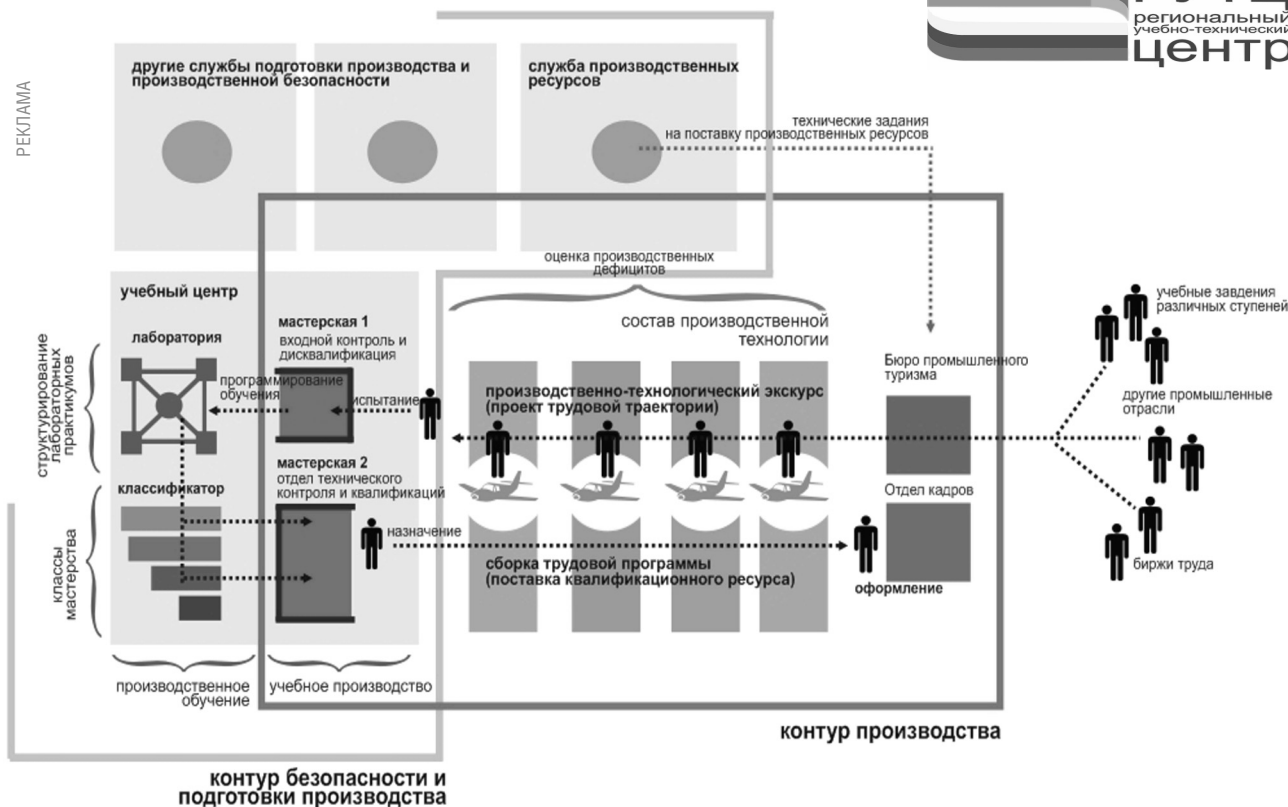
Подытоживая всё выше сказанное, можно сделать следующий вывод: несмотря на ряд значимых мер по организации борьбы с эпидемиями эффективность их была все-таки недостаточной и не обеспечивала в полной мере санитарную безопасность населения уездного города. И вплоть до 30-х годов XX века болезни потрясали воображение людей внезапностью возникновения, жестокостью течения и высокой смертностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рашин А.Г. Население России за 100 лет (1811–1913 гг.). М., 1956, гл.7.
2. Васильев К.Г., Сегал А.Е. История эпидемий в России.
3. Лещинский Д.В. Смертность от кори в С.-Петербурге за 18 лет (1871–1888). СПб, 1890.
4. Липинский, М. Скрабин. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. 1868.
5. Б/а. Хроника // Сызранский курьер. – 1912. – № 8.
6. Б/а. Хроника // Сызранский курьер. – 1913. – № 51.
7. Б/а. Хроника // Сызранское утро. – 1907 – № 145.
8. Б/а. Хроника // Сызранское утро. – 1913. – № 26.

9. Б/а. К борьбе с холерой // Сызранское утро. – 1907 – № 109
10. Б/а. Местная хроника // Деловой день. – 1909 – № 13.
11. Б/а. Бессмысленные мечтания // Волжские новости. – 1911 – № 1.
12. Б/а. К сведению санитарной комиссии // Волжские новости. – 1910 – № 47.
13. Б/а. Местная хроника // Сызранское утро. – 1907 – № 24.
14. Б/а. Неисправные улицы // Волжские новости. – 1909 – № 4.
15. Б/а. Местная хроника // Волжские новости. – 1909 – № 10.
16. Б/а. Хроника // Волжские новости. – 1910. – № 47.
17. Лихачев В. Всеподданнейший отчет и санитарное описание населенных мест Поволжья. СПб, 1898.
18. Б/а. Хроника // Сызранский курьер. – 1913. – № 253.
19. ГАУО. Ф.640. Оп.1. Д. 24. Л. 57.
20. Кузьмин В.Ю. Власть, общество и земство в развитии лечебного дела и санитарной службы // Ветник ОГУ 2002. Вып 2.
21. Евдокимов П.П. Из истории санитарного просвещения в Симбирской губернии и Ульяновской области / Евдокимов П.П., Кулак В.М. // Советское здравоохранение. – 1979. – № 10.
22. Константинова Л.М. Симбирское земство: основные направления деятельности // Учёные записки Ульяновского государственного университета. Серия образование / Под общ. ред. Петриевой В.И. – Ульяновск: УлГУ, 2001.–Вып. 1 (5).
23. Ишерский И.В. Отчёт о состоянии низших учебных заведений Симбирской губернии за 1905 год / Ишерский И.В. – Симбирск: Симбирская губернская типография, 1907.
24. История г. Сызрани (Хроника важнейших событий) // Сызрань –2000: Книга – альбом. Сызрань:– Сызранское полиграфобъединение.– 2000.
25. Б/а. Хроника // Волжские вести. 1915 – № 3 от 21 января.
26. ГАСО. Ф. 5. Оп. 8. Д. 7. Л. 28.
27. Б/а. Хроника // Сызрань. 1911 г. – № 193.
28. Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при Правительствующем сенате. Отдел I. 2 августа 1917. – № 179. – Ст. 991.
29. Б/а. Местная хроника // Сызранское утро. 1907 г. – № 39.

© Т.А. Моисеева, (t-nekst@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВЕТСКИХ ВОЕННЫХ СОВЕТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В КНДР В ГОДЫ КОРЕЙСКОЙ ВОЙНЫ 1950-1953 гг.

Онищук Глеб Иванович

Аспирант,

Дальневосточный федеральный
университет, г. Владивосток

THE ACTIVITIES OF THE SOVIET MILITARY ADVISERS AND SPECIALISTS IN THE DPRK DURING THE KOREAN WAR OF 1950-1953

G. Onishchuk

Annotation

This article discusses the participation of Soviet military specialists in the democratic people's Republic during the Korean war. From 1950 to 1953 on the Korean Peninsula was a global military conflict during the Cold war between North Korea (DPRK) and South Korea (Republic of Korea). Despite the fact that the Soviet Union declared itself as a neutral party, the Soviet military advisers provided considerable assistance in the organization of the armed forces of the DPRK. A very long time, the details of Soviet involvement in the Korean war was classified. And only after the collapse of the USSR documents were made public, allowing to further study the activity of the Soviet military advisers. So, the purpose of this article is to find out what is the role of Soviet military advisers in the Korean war. The participation of Soviet military experts on the side of one of the warring parties in the Korean war allows you to have a holistic understanding of the nature of the political confrontation on the Korean Peninsula and identify the details of participation by Soviet military advisers on the side of North Korea in the Korean war 1950-1953.

Keywords: The Korean war, Soviet pilots, military experts, Soviet Koreans, Joseph Stalin, Terenty Shtykov, Grigorii, Mekler, Chinese volunteers, the DPRK, the Republic of Korea.

Аннотация

В данной статье рассматривается участие советских военных специалистов в Корейской народно-демократической республике в годы Корейской войны. С 1950 по 1953 гг на территории Корейского полуострова произошел глобальный военный конфликт эпохи Холодной войны между Северной Кореей (КНДР) и Южной Кореей (Республика Корея). Несмотря на то, что Советский Союз заявлял о себе как о нейтральной стороне, советские военные инструкторы оказывали весомую помощь в организации вооруженных сил КНДР. Весьма продолжительное время, подробности участия СССР в Корейской войне были засекречены. И лишь после распада СССР были обнародованы документы, позволяющие более подробно изучить деятельность советских военных советников. Так что, цель данной статьи – узнать, какова роль самой деятельности советских военных советников в Корейской войне. Участие СССР через военных специалистов на стороне одной из противоборствующих сторон в Корейской войне позволяет составить целостные представления о характере политического противостояния на территории Корейского полуострова и выявить подробности участия советских военных советников на стороне КНДР в Корейской войне 1950–1953 гг.

Ключевые слова:

Война в Корее, советские летчики, военные специалисты, советские корейцы, Иосиф Сталин, Терентий Штыков, Григорий Меклер, китайские добровольцы, КНДР, Республика Корея.

Несмотря на то, что Корейской войне СССР официально не участвовал, однако им внесена весомая роль в итоговый результат конфликта. Речь шла не только об оружии, военной технике и летчиках, но и о военных специалистах – главной организующей силе Корейской народной армии (КНА) и Народно-освободительной армии Китая (НОАК).

В период войны, под секретом оставалась как и сама деятельность советских военных специалистов, но и их численность, и имена. После распада СССР, документы архива ЦК КПСС, в котором хранилось большинство тайн "неизвестной войны", стали доступны исследователям. Часть этих документов, ныне хранящихся в Архиве Президента РФ, были опубликованы в журнале "Проблемы Дальнего Востока" благодаря главному научному сотруд-

нику Дипломатической академии МИД РФ А.А. Волоховой [1]. Данные материалы содержат отчеты советских послов в КНДР – Т.Ф. Штыкова и В.Н. Разуваева.

После распада Советского Союза в периодической печати стали появляться интервью бывших военных специалистов, работавших в КНДР во времена Корейской войны. Это, например, Григорий Туманов, известный своей резкой критикой в адрес Советского руководства, несколько лет работавший в КНДР на должности старшего инструктора по работе с населением.

Как свидетельствуют архивы, изначально в Корейской войне не предполагалось использование советских войск. Сталин понимал, что прямое участие Вооруженных Сил СССР только вызовет негативную реакцию в США и в мире [9]. Никто не хотел, чтобы Советский Союз был об-

винен во вмешательстве во внутренние дела независимой Кореи. Поэтому, руководство СССР с началом войны решило е вести силами Корейской народной армии с привлечением советских военных советников [8].

Работа аппарата советских военных советников велась в строгой секретности. На учете в консульском отделе советского посольства в КНДР, военные советники не состояли. Это свидетельствовало о тайне той миссии, которое возложило на них советское руководство. Каждый из них давал в ЦК ВКП(б) подписку о "неразглашении тайны". Уезжали из СССР в штатском, а на месте работали в китайской форме [4].

Как для командования Корейской народной армии, так и для советских военных советников были разработаны определенные правила:

1. Советникам запрещено самостоятельно издавать приказы и распоряжения войскам.

2. Командованию Корейской народной армии не разрешалось без участия военных специалистов самостоятельно решать вопросы подготовки, организации и ведения военных действий.

3. Военные советники должны оказывать помощь командованию Корейской народной армии в принятии грамотных оперативно-тактических решений.

4. Советские военные специалисты могли запрашивать любые сведения от отделов и служб Корейской народной армии. Информация отправлялась начальнику штаба армии.

5. Взаимоотношения советских военных специалистов с офицерским составом Корейской народной армии строятся на взаимном уважении и выполнении требований Устава КНА.

6. Командование Корейской народной армии обеспечивало советских военных специалистов всем необходимым [6].

Аппарат военных специалистов в КНДР был представлен грамотными профессионалами, знающими не только свое дело, но и корейскую специфику. Основную группу советских военных советников составляли советские корейцы – раждане СССР корейской национальности. Одни из них работали переводчиками корейского языка, другие – занимали должности советских военных советников.

Именно на них возлагалась роль непосредственных проводников политики Москвы. Кроме знания корейского языка они являлись носителями корейской культуры и традиций. Это позволяло принимать им самое деятельное участие в жизни самого корейского общества.

Еще до начала Корейской войны, главным военным советником был назначен генерал-лейтенант Н.Васильев. Свою деятельность он координировал с чрезвычайным и полномочным послом Т.Штыковым. Как показывает секретная переписка Сталина и Штыкова, именно Терентий Штыков был фактически связующим звеном

между советским руководством и аппаратом советских военных советников [3]. Вот как описывает Т.Ф. Штыкова один из сотрудников дипмиссии в Корее В.А. Тарасов: "Штыковпользовался уважением за принципиальность в деловых вопросах. За его плечами лежали трудные годы Великой Отечественной войны!" [8, с. 68].

Терентий Фомич появился на Дальнем Востоке после прорыва блокады Ленинграда для подготовки советских войск к боевым действиям против Японии в качестве заместителя командующего Приморской группы войск.

В августе 1945 года Приморская группа войск была преобразована в Первый Дальневосточный фронт, которому поручалось освободить от японцев Маньчжоу-Ди-Го и Корею. Восьмого августа войска этого фронта во главе с маршалом Мерецковым и генерал-полковником Штыковым перешли границу Маньчжурии. В течение месяца Терентий Фомич был в зоне непрерывных боёв. Вместе с командующим фронтом он проводил войсковые операции по планам, утверждённым маршалом Василевским.

Одновременно с Первым Дальневосточным фронтом войну с Японией в Корее вели войска Соединённых Штатов Америки. В соответствии с ранее достигнутыми договорённостями, американцы и русские, дойдя с юга и севера до 38 параллели, прекратили дальнейшее наступление. 2 сентября 1945 года Япония капитулировала. Страны антигитлеровской коалиции приняли решение создать на Корейском полуострове два независимых государства. Одно – южнее 38 параллели, другое – севернее. Границы обеих государств устанавливала советско-американская группа. Советскую часть этой группы как раз и возглавлял генерал-полковник Штыков [2].

Когда, в 1948 году в Южной и Северной Корее были созданы государственные структуры, Советский Союз своим послом в только что образованную в территории Северной Кореи Корейскую народно-демократическую республику направил Терентия Фомича Штыкова. Собственно, отсюда и берет свое начало деятельность советских военных специалистов.

В чем же она заключалась? Сначала это была помощь в установлении государственных структур и упрочении политического положения руководства КНДР и лично ее лидера – Ким Ир Сена.

Об этом свидетельствуют воспоминания Григория Меклера, в то время начальника 7-го отдела Политуправления 1-го Дальневосточного фронта: "...После награждения Ким Ир Сена орденом боевого Красного Знамени, маршал К. Мерецков вызвал меня и сказал: – Займись этим человеком. Впервые за много лет отсутствия ему предстоит вернуться в Северную Корею. Его там никто почти не знает, и он мало кого. Обьездишь с ним там все уголки, познакомишь со страной, с людьми. Это вам обоим пойдет на пользу. В Корею мы отправились порознь. Встретил я Ким Ир Сена уже в Пхеньяне, где разместился штаб и политотдел нашей 25-й армии" [14].

Москва предприняла активные шаги по утверждению в Северной Корее культа личности Ким Ир Сена – молодого и энергичного представителя коммунистов Китая, бывшего капитана-разведчика Красной Армии. Соответствующие инструкции по превознесению "легендарного героя корейского народа, борца за свободу и независимость Кореи" были разосланы в политорганы всех советских воинских частей, дислоцировавшихся на севере полуострова.

Первое появление Ким Ир Сена перед корейской общественностью было подготовлено и обставлено командованием и политотделом 25-й армии на митинге, состоявшемся в Пхеньяне 14 октября 1945 года, с большой торжественностью.

"Рядом с Ким Ир Сенем, – продолжает рассказ Григорий Меклер, – я провел целый год. Тогда он делал первые шаги во власть и без совета с нами ничего не предпринимал. Каждое утро я приходил к нему, приветствовал, и мы намечали план работы. Со мной он почти никогда не спорил. Во всяком случае, я такого не припомню. Сталина же он боготворил, заявляя: – Северная Корея и СССР – братья навек. Я и Сталин – навсегда. Мы ему только помогли. Нашей задачей было укрепление его авторитета. Поэтому к каждому выступлению готовились основательно. Допустить просчетов мы не имели права". Сноска где?

Пользуясь фактом молодого возраста нового северокорейского лидера, СМИ, по негласному указанию президента Южной Кореи, Ли Сын Мана, подняли шумиху, будто бы Ким Ир Сена придумали русские, он не настоящий кореец.

"И тогда, чтобы развеять всякие сомнения о нем, мы организовали пеший поход молодежи и журналистов в родную деревню Ким Ир Сена, что располагалась примерно в 10 километрах от Пхеньяна, – вспоминает Григорий Меклер, – На встречу собрались все жители окрестных домов. Был накрыт большой стол и организовано веселье. Ким впервые за долгие годы пребывания на чужбине, он встретился со своими престарелыми бабушкой, дедушкой и племянником. Всех остальных уничтожили японцы. Эту встречу запечатлели фотографии и растиражировали в газетах" [14].

После упрочения своего положения в стране, Ким Ир Сенем овладела идея создания единого государства на Корейском полуострове. Информировав руководство СССР о положении дел в Корее, Терентий Штыков сообщал, что "лидеры северного и южного государств Ким Ир Сен и Ли Сын Ман сразу после прихода к власти начали изучать возможность создания единого корейского государства и каждый из них претендует на роль главы объединенной Кореи [6]. Наибольшую активность в этом проявляет тов. Ким Ир Сен". Ким Ир Сен, заручившись поддержкой Мао Цзэдуна, убедил Сталина, что КНДР оказалась в худшем положении, чем республика Корея, и предложил восстановить справедливость путём ввода войск Северной Кореи на территорию южного корейского государства.

Доводы Ким Ир Сена и его предложения были настолько убедительными, что Сталин после некоторых колебаний согласился с ним. Войска КНДР перешли 38-ую параллель и за несколько дней оккупировали значительную часть Корейской Республики. Это побудило Ли Сын Мана обратиться за помощью в ООН и к президенту США. В результате войска пятнадцати европейских держав высадились на Корейском полуострове. Началась война [10].

Деятельность советских военных специалистов перешла в русло направленности на помощь командующим штабов соединений и объединений Корейской народной армии в планировании и осуществлении фронтовых и армейских операций. Советские военные специалисты несли большую ответственность за успех или провал любых военных операций, ведь именно от их опыта участников Великой Отечественной войны, зависела стратегическая победа над противником [1].

Самостоятельная, без советских военных специалистов, ноша по руководству вооруженными силами руководителям КНДР, конечно, была не по плечу. Вот как характеризовали советские военные специалисты и советники должностных лиц Корейской народной армии:

◆ Министр национальной обороны Цой Ен Ген: "В военном отношении подготовлен слабо. Над повышением своих военных знаний работает мало".

◆ Начальник Генерального штаба Канн Ген: "В военном отношении в объеме занимаемой должности подготовлен слабо" [8].

Что касается среднего и младшего офицерского состава, то уровень военной подготовки также был низким, что требовало кропотливой работы советских военных советников. Средний и младший офицерский состав, выросший из рядового состава, в большинстве своем окончил одногодичную офицерскую школу при министерстве национальной обороны. В годы войны корейские генералы и офицеры с помощью советников научились управлять войсками, многие из них окончили военные школы и различные военные курсы [5].

Для ведения любой войны, офицеры и солдаты должны быть преданными правительству, высшему военному руководству: считать справедливым свое участие в войне; обладать высокими морально-политическими и психологическими качествами, быть дисциплинированными.

Чтобы иметь таких офицеров и солдат, корейской армии нужны были специальные офицеры, которые бы их воспитывали. Советская Армия имела таких офицеров с начала ее создания. Это были офицеры – политические работники. Используя советский опыт, политические работники были введены в КНА. Но они не имели опыта, соответствующей подготовки [9].

Распоряжением министра обороны СССР маршала Булганина из состава Приморского военного округа было выделено в Корею 3 генерала и 343 офицера в каче-

стве военных советников. На 1 января 1950 г. штат в Корею составлял 239 советников и обслуживающего персонала, в том числе: военных специалистов – 214, обслуживающего персонала – 25 человек [3, с. 233].

Порядок подбора и оформления военных советников, инструкторов и других должностных лиц определялся специальной Инструкцией ЦК КПСС, утвержденной лично Сталиным. Генеральный штаб изучал людей, посланных в Корею по материалам Главного военного советника, по очередным аттестациям и характеристикам, а также путем выезда в Корею работников Генштаба [12].

1 октября 1950 г. И.В. Сталин потребовал от Терентия Штыкова "без промедления мобилизовать все силы и не допустить перехода противником 38-й параллели и быть готовым к борьбе с противником и севернее 38-й параллели" [3]. Далее он указывал на необходимость скорейшего вывода на Север Корейского полуострова боеспособных частей Корейской народной армии и на организацию "массового партизанского движения на Юге".

На следующий день, И.В. Сталин направил генералу армии М.В. Захарову уточняющую телеграмму, в которой потребовал организовать вывод частей из окружения, "особенно командиров" [13]. В этот момент под ударами американских войск северокорейские части понесли серьезные потери, попадая вновь и вновь в окружение.

Эти поражения войск Корейской народной армии вынудили советское руководство произвести ряд кадровых перестановок в аппарате советских военных советников. В ноябре 1950 г. Т.Ф. Штыков и Н.А. Васильев были освобождены от своих обязанностей за "просчеты в работе, появившиеся в период контрнаступления американских и южнокорейских войск в северных районах Кореи" [3, с. 221].

Н.С. Хрущев вспоминал: "За то опасное положение, в котором оказались северокорейцы, какую-то часть вины несет и Сталин. Когда Ким Ир Сен готовил свой поход, Сталин отозвал всех наших советников, прикомандированных к северокорейским дивизиям и полкам. Я спросил у Сталина об этом, но он мне резко ответил: "Слишком опасно держать там наших советников. Их могут взять в плен. Нам не нужны улики, позволяющие обвинить нас в участии в этом деле. Это дело самого Ким Ира Сена". В результате северокорейская армия с самого начала столкнулась с трудностями" [11, с. 106].

В ноябре 1950 г. Т.Ф. Штыкова на посту советского посла сменил генерал-лейтенант В.Н. Разуваев одновременно занявший пост главного военного советника при Корейской народной армии вместо Н.А. Васильева [8, с. 70].

Через советского посла в Пхеньяне И.В. Сталин фактически руководил деятельностью и организацией КНА. Характерна тем самым переписка Сталина и Разуваева по вопросу реорганизации КНА и повышения ее боеспособности. Так 30 января 1951 г. И. Сталин направил телеграмму в Пхеньян, где высказал свои соображения о

пути повышения боеспособности КНА. Телеграмма носила рекомендательный характер, а самому В. Разуваеву предписывалось обсудить ее содержание с Ким Ир Сеном. Советский вождь отмечал слабую укомплектованность 28 корейских дивизий офицерским составом, поэтому он предложил "иметь в корейской армии не более 23 дивизий с тем, чтобы офицерский состав сокращаемых 5 дивизий обратить на укомплектование офицерами остающихся слабых дивизий, а рядовой состав использовать в качестве пополнения" [1]. После консультаций с Ким Ир Сеном 4 февраля 1951 г. В.Н. Разуваев доложил И.В. Сталину, что корейские товарищи одобрили его рекомендацию.

Руководство КНА и советские военные советники понимали, что для присоединения Южной Кореи необходимо иметь бронетанковые и механизированные войска в виде танковых и механизированных бригад танковых и мотоциклетных полков. С этой целью еще до вывода советских войск из Кореи при 10-й механизированной дивизии Советской Армии (г. Цхеньян) были созданы трехмесячные курсы по подготовке офицеров-танкистов, командиров танков, механиков-водителей, командиров орудия и заряжающих.

Исключительно большую роль сыграли военные советники в создании и боевом использовании ВВС КНА. С помощью военных советников к началу войны в КНА была создана одна смешанная авиационная дивизия [12].

По приказу Главнокомандующего КНА 15 ноября 1950 г. в городе Янцзы с помощью военных советников и специалистов было создано летно-техническое училище, где обучалось 1180 курсантов летчиков и 1200 человек технического состава разных специальностей [13].

Большую помощь оказали советские военные медики и советники при медицинских учреждениях: по перемещению госпиталей и созданию новых госпитальных баз; в оперативной и специальной подготовке медицинского персонала; в проведении сборов руководящего состава медицинской службы; в проведении командно-штабных учений; в составлении шести инструкций; выезде в лечебные учреждения.

Несмотря на достаточные серьезные меры безопасности, жизнь советских советников находилось под постоянной угрозой, прежде всего в связи с непрерывными бомбардировками. Так Л.И. Сакун, который в тот период времени работал в Корейской Народно-Демократической Республике торговым представителем СССР, вспоминает: "Помню, как в одну из октябрьских ночей в 1952 году американские тяжелые бомбардировщики-"крепости" Б-29 варварски бомбили и поливали напалмом в течение более трех часов, ритмично через каждые полчаса, долину Сапхо в 10 км от Пхеньяна, где в то время были расположены рабочие и жилые помещения советского посольства и торгового представительства СССР. Бомбежка была специально начата в 2 часа ночи, для того чтобы застигнуть людей спящими. Более чем

триста тяжелых и средних бомб было сброшено на территорию в 1,5 – 2 км, с расчетом не оставить на этом месте ничего живого. В советских представительствах и среди обслуживавшего нас корейского персонала были убитые и раненые" [5, с. 96].

Опасные и сложные условия жизни и деятельности неизбежно приводили к потерям. Только за один 1951 г. погибло 11 военных специалистов и 7 гражданских лиц [3, с. 241].

Другую опасность для жизни представляли и инфекционные заболевания. Около 20% всего состава советской колонии страдали кишечными и простудными заболеваниями [3, с. 225].

После того как фронт к началу 1951 г. стабилизировался на 38-й параллели советские военные специалисты действовали главным образом в тыловых районах фронта вблизи с рекой Ялуцзян.

Работа советских военных советников была высоко оценена правительством КНДР. В октябре 1951 г. 76 человек, за самоотверженную работу "по оказанию помощи КНА в ее борьбе против американско-английских интервентов" и "беззаветную отдачу своей энергии и способностей общему делу обеспечения мира и безопасности народов" были награждены корейскими национальными орденами [6].

Накануне подписания соглашения о перемирии в Корее, начальник Генерального штаба Советской Армии Маршал СССР В.Д. Соколовский, отдал распоряжение главному военному советнику, в котором потребовал, чтобы "к моменту подписания в боевых частях КНА не было ни одного нашего советника, в Корее оставить минимальное количество советников, остальных отпустить в отпуск" [3, с. 241].

Таким образом, советское государственное руководство в лице И.В. Сталина через советских советников и специалистов в Северной Корее оказывало непосредственное влияние на организацию и действия КНА. Из этого можно сделать вывод, что СССР фактически принимал непосредственное участие в войне.

В целом деятельность советских военных советников и специалистов в Северной Корее была эффективной. Во многом благодаря деятельности хотя и немногочисленного, но опытного советнического аппарата войска КНА смогли противостоять современным, мощным вооруженным силам противника. Несмотря на огромные трудности и сложности работы в Северной Корее, на допущенные в ходе деятельности ошибки, советские военные советники выполнили свой долг с честью. Без советской помощи вооруженным силам КНДР профессионально осуществить военные операции было бы трудно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волохова А. А. Некоторые архивные материалы о Корейской войне (1950–1953) // Проблемы Дальнего Востока. 1999. № 4. С. 123–131.
2. Воронцов А. В., Жихуа Ш. Белые пятна в истории корейской войны // Азия и Африка сегодня. 1997. № 12. С. 28–32.
3. Корея в огне войны: судьбы, события, документы, версии. М.; Жуковский: Кучково поле, 2005. 544 с.
4. Мельников Е. П. Корейская война 1950–1953 годов: Размышления о причинах конфликта и его действующих лицах // Международная жизнь. 1995. № 8. С. 87–93.
5. Сакун П. И. Незабываемое // Проблемы Дальнего Востока. 1978. №3. С. 94–98.
6. Сморгачев А. В. Корейская война 1950–1953 гг. // Информационно-аналитическое издание Чекист [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.chekist.ru/article/911> (2015. 8 мая).
7. Стюк У. Корейская война. М.: АСТ, 2002. 732 с.
8. Тарасов А. В. Страна утренней свежести в сумерках смерти: Заметки о гражданской войне на Корейском полуострове // Военн. ист. журнал. 1996. № 2. С. 66–74.
9. Туманов Г. Штыковая атака Ким Ир Сена: Корейская война, которая окончилась 40 лет назад, глазами очевидца // Новое время. 1993. № 26. С. 32–34.
10. Уззерски К. Война в Корее 1950–1953 гг.: холодная война разгорается // Холодная война 1945–1963 гг.: Историческая ретроспектива. Сборник статей. М., 2003. С. 257–277.
11. Хрущев Н. С. Правда о корейской войне: Из воспоминаний // Проблемы Дальнего Востока. 1990. № 6. С. 105–107.
12. Попов, И.М. Корея в огне войны. – М.: Кучково поле, 2005. – 544 с.33.
13. Семин, Ю. Н., Рубан, С. Н. Участие СССР в корейской войне : Новые документы // Вопросы истории.1994. № 11. С. 3 – 20.24.
14. Тайный советник "Солнца нации" [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nvo.ng.ru/history/2005-01-05_kim_ir_sen.html

© Г.И. Онищук, (onishchuk91@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ЛЕВ КОПЕЛЕВ В ЭФИРЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ РАДИОСТАНЦИЙ (по материалам архива форума Льва Копелева в Кёльне)

Средняк Ксения Вячеславовна
К.и.н., доцент,
Нижегородский государственный
технический университет
им. Р.Е. Алексеева

LEV KOPELEV ON THE AIR OF WESTERN BROADCAST STATIONS (Based on the archive of the LEV Kopelev forum in cologne)

K. Srednyak

Annotation

The article is devoted to the speeches of the well-known writer and human rights activist Lev Kopelev on European, mostly West German, broadcast stations in the period from 1984 to 1996. As the main source, the author used the audio archive of Lev Kopelev Forum in Cologne, Germany. The article gives a source-study description of the archive materials and identifies the main groups of issues discussed with Western journalists. The author concludes that the foreign radio was for Lev Kopelev one of the most important communication channel with Western society. Thanks to it he could both popularize the main idea of his life – the Wuppertal project, and – more broadly – contribute to the dialogue of cultures between Russia and Germany.

Keywords: Lev Kopelev, Russia and Germany, the dialogue of cultures, Wuppertal project, the third wave of emigration, interviews, western broadcast stations.

Аннотация

Статья посвящена выступлениям известного литератора и правозащитника Л. З. Копелева на европейских, преимущественно западно-германских, радиостанциях в период с 1984 по 1996 гг. В качестве основного источника автором использован архив аудиозаписей Форума Льва Копелева в Кёльне, Германия. В статье дана источниковедческая характеристика материалов архива и выделены основные группы вопросов, обсуждавшихся с западными журналистами. Автор приходит к выводу, что зарубежные радиостанции были для Л. Копелева важнейшим каналом коммуникации с западным обществом, позволявшим как популяризировать главное дело его жизни – Вуппертальский проект, так и – шире – содействовать диалогу культур между Россией и Германией.

Ключевые слова:

Лев Копелев, Россия и Германия, диалог культур, Вуппертальский проект, третья волна эмиграции, интервью, западные радиостанции.

Лев Копелев был восстановлен в гражданстве СССР в 1990 г., однако его возвращение "домой" продолжается. Деятельность великого гуманиста в годы вынужденной эмиграции до сих пор представляет собой обширное поле для исследований. Изучение биографии Л. Копелева впервые началось за рубежом, в среде западногерманских историков и славистов, лично знавших писателя [2, 7]. Воспоминания друзей и коллег легли в основу немецкоязычных коллективных изданий памяти Л. Копелева [8, 10]. Отмечаемое в этом году 105-летие со дня рождения писателя ознаменовалось выходом полноценной биографии Л. Копелева, написанной известным журналистом Р. Мейером [9].

В России о зарубежном периоде жизни Л. Копелева знают меньше, чем в Германии, что объясняется удаленностью значительной части источников, а также языковым барьером: большинство статей и выступлений Л. Копелева в ФРГ – на немецком языке. Наибольший интерес отечественные исследователи проявляют к изучению

Вуппертальского проекта – инициированного Л. Копелевым проектом по исследованию исторических связей России и Германии [3, 5]. Перспективы дальнейшего изучения творческой и общественной деятельности Л. Копелева напрямую связаны с необходимостью введения в научный оборот иностранных источников. Одним из таких источников являются аудиоматериалы архива Форума Льва Копелева в Кёльне*, рассмотренные в рамках данной статьи.

* Автор выражает искреннюю благодарность Валерии Радзейовска-Хан и Марии Классен за помощь и предоставленную возможность работать с материалами архива.

Форум Льва Копелева был открыт в 1998 г., на следующий год после смерти Льва Зиновьевича. Инициаторами его создания стали друзья и соратники Л. Копелева – М. Дёнхофф, Ф. Пляйтген, К.-Х. Корн и др. Финансирование организации осуществляется за счет членских взносов и средств города Кёльна, а также земли Северный Рейн-Вестфалия. По сути создание Форума явилось

логичным продолжением всей деятельности Л. Копелева. Он был задуман как место встречи культур, как пространство для свободного общения, обмена идеями, дискуссий. Таковым он остаётся и сегодня [6].

Для исследователей русско-немецких связей будет интересна как библиотека Форума, так и аудиоархив. Последний представляет собой собранные на аудиокассетах записи выступлений Л. Копелева на западноевропейских радиостанциях в период с марта 1984 по ноябрь 1996 г., а также аудиозаписи некоторых публичных выступлений (Гёте-институт, гимназия Гумбольдта и др.). Участником нескольких бесед была также жена Л. Копелева, Раиса Орлова [12, 16, 19]. Большая часть предшественных в архиве интервью дана западногерманским радиостанциям: как федерального ("Deutsche Welle", "Deutschlandfunk"), так и регионального уровня ("WDR", "NDR", "RIAS", "Bayerischer Rundfunk", "Suddeutscher Rundfunk", "Radio Bonn", "Radio Bremen" и др.). Отдельно следует отметить выступления Л. Копелева в эфире австрийского и швейцарского радио [11, 22]. Как показывает язык проводимых бесед, обращаться к немецкоязычной аудитории Л. Копелев предпочитал на немецком языке, которым владел в совершенстве. Однако в архиве сохранились и некоторые записи интервью Л. Копелева на русском, в частности, выступление 1993 г. в эфире радиостанции Deutsche Welle [25]. В нем он подробно рассказывает о Вуппертальском проекте, ориентируясь, вероятно, не только на немецкую, но и российскую аудиторию, которая после 1991 г. могла беспрепятственно слушать "Немецкую волну".

Содержание бесед варьировалось в зависимости от тематики и целевой аудитории программ. По вопросам немецких журналистов можно судить о том, что интересно западного слушателя в личности и деятельности Л. Копелева. Проведенный анализ хранящихся в архиве записей позволяет говорить о наиболее часто задаваемых вопросах: это политика, война, отношение к Западу и собственной эмиграции.

Политический аспект интереса журналистов был представлен преимущественно вопросами о политических убеждениях и отношении к советскому строю. Отвечая на них, Л. Копелев не отрицал былой приверженности коммунистическим идеям. Так, выступая перед молодежью в гимназии Гумбольдта в 1985 г., он отмечал: "В вашем возрасте я был убежденным марксистом-коммунистом. Но это идеальное время позади" [14]. В другом своем интервью, датированном 1996 г., Л. Копелев признает, что с годами пришел к выводу об утопичности социализма и коммунизма [35]. Вместе с тем, ему были близки идеи конвергенции, а "фанатичный антикоммунизм", демонстрируемый многими эмигрантами из СССР, просто пугал: "Коммунизм может быть разным:

пример Швеции, социал-демократы, христианские демократы... Только в отношении Маркса и Энгельса я антимарксист" [14].

В перестроечный и постперестроечный период акцент в вопросах журналистов смещается на восприятие Л. Копелевым происходивших в России изменений и его видение будущего. В интервью, данном после первой с момента лишения гражданства поездки в Москву, Л. Копелев одним из главных своих впечатлений называет публикацию ранее запрещенных произведений: "Например, произведения Набокова не имеют политического значения, но это в первый раз, когда русские это читают" [20]. В целом позитивное восприятие произошедших в стране перемен не мешает Л. Копелеву критически оценивать сложившуюся на тот момент ситуацию. В интервью К. Беднарцу в 1992 г. он с горечью отмечает, что в России сейчас "все продается и покупается, ничего не производится" [22]. Все это, однако, не повлияло на видение демократического выбора России как единственно возможного. Будучи приглашенным на обсуждение президентских выборов в 1996 г., он признается: "свой голос отдаю за Ельцина, но со страхом" [30].

Жизненный путь Л. Копелева, так тесно переплетенный с немецкой культурой и языком, его участие в войне и последовавшее затем обвинение в "буржуазной жалости к противнику", знаменитый диалог К. Беднарца, Л. Копелева и Г. Бёлля [1], равно как и вся дальнейшая научная и просветительская деятельность Л. Копелева в Германии, объясняют частоту задававшихся вопросов о войне. Анализируя свое участие в событиях Второй мировой, писатель отмечает: "Я был из тех, кто верил Сталину, кто еще кричал "За родину!", "За Сталина!". Только потом я понял, что это была наша победа" [25]. Опыт войны стал одним из идейных истоков Вуппертальского проекта. Образы стран, народов, образ "чужого" в целом оставались одной из центральных тем выступлений Л. Копелева на немецких радиостанциях [15, 21, 25, 26, 34].

Не менее интересным для западногерманской общественности был вопрос об отношении к западной культуре и характере самоидентификации в условиях вынужденной эмиграции: кем ощущаете себя? И Л. Копелев, и его жена Р. Орлова говорили о том огромном впечатлении, какое оказывало на них чтение зарубежной литературы. Несмотря на существовавшие в СССР запреты (Дж. Оруэлл и др.), те, кто хотел, по их словам, находили возможность читать [12]. Если говорить персонально, то здесь в вопросах немецких радиожурналистов чаще всего звучала фамилия друга Л. Копелева, Нобелевского лауреата Г. Бёлля. Л. Копелев рассказывает, что, еще не будучи знаком с писателем, был увлечен его книгами о войне и стал первым в СССР, кто написал статью о его творчестве, а позже – предисловие к его первому изда-

нию на русском языке, роману "И не сказал ни единого слова" [16]. Л. Копелев с теплотой отзывается о своем друге, отмечая, что именно забота Г. Бёлля во многом помогла им с женой справиться с эмиграционным шоком [Там же]. В более позднем своем интервью он сравнивает Г. Бёлля с А. Сахаровым: "По-человечески они с Сахаровым одинаковы. Мы были как братья" [35].

На вопросы об отношении к своему новому месту жительства Л. Копелев отвечал осторожно. Вопросы выбора между Америкой и Европой для него не стояло: "Я не мог там [в Америке – К.С.] остаться, я – европеец" [Там же]. Ему нравился Кёльн, такой мультикультурный и толерантный город [29]. Однако на вопрос, стал ли он второй родиной, Л. Копелев отвечал: "Нет, я бы так не сказал. Но в Кёльне мы чувствуем себя так *heimatlich* ["подомашнему" – К.С.]. Р. Орлова добавила: "Я говорю *zu Hause* ["дома" – К.С.], но это вызывает боль об утраченной родине" [16]. 9 лет спустя при ответе на аналогичный вопрос мы находим несколько изменившуюся формулировку: "Кёльн стал моей родиной, также как Москва, Киев, Коктебель, Харьков, Бадмюнстерайфель..." [29]. Себя же он определял как "русско-немецко-украинского европейца и еврейского гражданина мира" [35].

Если вопросы журналистов давали представление о фокусе общественного интереса на Западе, то темы, к которым обращался или на которых акцентировал внимание сам Л. Копелев, дают представление о его собственной перспективе. Свою главную миссию за рубежом Копелевы видели в наведении "больших и малых мостов между культурами", о чем не раз говорили как в своих интервью, так и в книгах [4]. Наиболее грандиозным воплощением этого замысла стал Вуппертальский проект. Для его популяризации в среде немцев Л. Копелев активно использовал радио: как подробно рассказывая об идее и содержании проекта [15, 16, 21, 25], так и приводя целые отрывки из проведенных исследований [17, 34]. О том, что ожидаемый эффект был достигнут, свидетельствует тот факт, что Л. Копелева за рубежом, особенно в Германии, до сих пор ассоциируют именно с Вупперталем. Как показали беседы автора со студентами-славистами Кёльнского университета, они связывают имя Л. Копелева в первую очередь с наукой, с вкладом в исследование русско-немецких связей.

Однако Вуппертальский проект является самым масштабным, но не единственным направлением деятельности Л. Копелева по "наведению мостов". Будучи влюбленным в русскую культуру, он и Р. Орлова видели свою задачу в ее трансляции на Запад, в выстраивании взаимного культурного обмена между Россией и Германией. Именно поэтому среди выступлений Л. Копелева на радио мы видим передачи, посвященные выдающимся деятелям русской культуры. Биография и переведенные на

немецкий язык стихи А. Ахматовой [19], передача о Б. Пастернаке [31], рассказ о русских бардах – Б. Окуджаве, А. Галиче, Ю. Киме, В. Высоцком [24], – вот то, с чем Л. Копелев выходил к немецкому радиослушателю. При этом подлинная ценность произведений, по мысли Л. Копелева, не определялась их политическим содержанием, а, скорее, наоборот: "Когда литература идеологизирована, это неверно, ведь имеется документальная литература" [20]. Именно поэтому написанное эмигрантами Л. Копелев оценивал довольно критически, считая, что в созданных за рубежом произведениях Г. Владимова, А. Синявского, А. Солженицына политика преобладает. Он приводит в пример своего друга Г. Бёлля: в его романах и пьесах нет политической ангажированности, в отличие от публицистики, для которой это является нормой [Там же].

Обращаясь к немецкой аудитории, Копелевы с удовольствием рассказывали о своих книгах. Представляя немецкий перевод книги воспоминаний "Хранить вечно", Л. Копелев объяснял: "Мы не собирались публиковать свои воспоминания. Мы писали для наших детей, внуков, также для историков. Мы рассказывали о том, что пережили, что видели, это не была книга, это были хаотичные манускрипты" [16]. Однако после XX съезда написание мемуаров стало целенаправленным: "Наши дети и друзья спрашивали, как мы пережили эти времена, Сталина... Затем после процесса Синявского и Даниэля мы должны были ответить" [16].

Выступления на немецких радиостанциях давали Л. Копелеву дополнительную возможность привлечь внимание Запада к тому, что происходит за железным занавесом. "Большинство людей здесь еще не понимают, насколько они могут помочь – контактами с людьми там" [14], – объяснял Л. Копелев. Публичность, общественный резонанс на Западе являлись своего рода гарантиями безопасности для людей, преследуемых по политическим мотивам в СССР. Благодаря сохранявшимся связям с друзьями и единомышленниками, Л. Копелев своевременно получал подобную информацию и старался привлечь к ней внимание западной общественности, как, например, в случае с писателем Ф. Световым и его женой Э. Крахмальниковой, историю которых он изложил на волнах западноберлинского радио [16].

Особую тревогу у Л. Копелева вызывала судьба его друга А. Сахарова. В передачах 1984–1986 годов он часто говорил о нем, делясь с радиослушателями информацией о находившемся на тот момент в горьковской ссылке А. Сахарове [13], или, наоборот, выражая озабоченность отсутствием "вестей оттуда" [16]. Вклад А. Сахарова в правозащитное движение в СССР трудно переоценить. Рассказывая о московской атмосфере и настроениях, Р. Орлова отмечала, что в 1970-е гг. квар-

тира А. Сахарова на улице Чкалова была центром притяжения для всех диссидентов. Каждый вторник был днем открытых дверей и любой желающий мог прийти [12].

В более поздних интервью, уже после смерти А. Сахарова, Л. Копелев определяет его как "человека XX столетия, персонификацию российского духа, русской интеллигенции, гениального физика, Дон Кихота, который не способен врать" [35].

Таким образом, как показал проведенный анализ, аудиоархив Форума Льва Копелева обладает значительным исследовательским потенциалом и существенно дополняет представление о деятельности писателя за рубежом. Частота, темы и содержание выступлений Л. Копелева свидетельствуют о том, что он рассматривал радиостанции как важную площадку для коммуникации с немецкоязычной аудиторией и проведения в жизнь своей идеи о взаимообогащении культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бёлль Г., Копелев Л. Почему мы стреляли друг в друга? // Синтаксис. 1981. № 9. С. 42–56.
2. Казак В. Лексикон русской литературы XX века. М.: Культура, 1996. 492 с.
3. Кожевникова А.М. "Вуппертальский проект" Льва Копелева: научное и общественно-политическое значение : автореф. дис. ... канд. наук ; исторические науки: 07.00.03. М., 2012. 31 с.
4. Копелев Л. З., Орлова Р. Д. Мы жили в Кёльне. М.: Фортуна Лимитед, 2003. 544 с.
5. Лев Копелев и его "Вуппертальский проект" / Под ред. Я.С. Драбкина. М.: Памятники исторической мысли, 2002. 224 с.
6. Форум Льва Копелева [Официальный сайт]. URL: <http://www.kopelew-forum.de/ru/default.aspx> (дата обращения: 04.07.2017).
7. Kasack W. Die Russische Schriftsteller-Emigration im 20. Jahrhundert. Munchen: Verlag Otto Sagner in Kommission, 1996. 355 S.
8. Maurer B.M. Einblicke – Lew Kopelew. Koln: ICS GmbH, 2002. 83 S.
9. Meier R. Lew Kopelew: Humanist und Weltburger. Stuttgart: Theiss, Konrad, 304 S.
10. Von Moskau an den Rhein: Der Humanist Lew Kopelew in Nordrhein-Westfalen / Lew Kopelew Forum e.V. (Hrsg.). Numbrecht : KIRSCH-Verlag, 2008. 287 S.
11. L. Kopelew im ORF: ORF-Mittags-journal 04.05.1985 [Звукозапись] // Lew Kopelew Forum [далее – LKF]. Nr. 4.
12. L. Kopelew und C. Stern 13.03.1984 [Звукозапись] // LKF. Nr. 20.
13. L. Kopelew im Radio Bonn 25.05.1984 [Звукозапись] // LKF. Nr. 21.
14. L. Kopelew RIAS-Gesprach 04.06.1985; Humboldt-Gymnasium // [Звукозапись] // LKF. Nr. 23.
15. L. Kopelew im RIAS [Звукозапись] // LKF. Nr. 24.
16. L. Kopelew im SFB 3 05.10.1985 [Звукозапись] // LKF. Nr. 25.
17. L. Kopelew im WDR [Звукозапись] // LKF. Nr. 26.
18. L. Kopelew uber A. Sacharow, Februar 1986 [Звукозапись] // LKF. Nr. 28.
19. L. Kopelew, R. Orlowa [Звукозапись] // LKF. Nr. 29.
20. H.Vogler mit L. Kopelew, 31.05.1989 [Звукозапись] // LKF. Nr. 32.
21. L. Kopelew in Goethe-Institute, Oktober 1989 [Звукозапись] // LKF. Nr. 33.
22. L. Kopelew im DRS, Januar 1992 [Звукозапись] // LKF. Nr. 38.
23. L. Kopelew in DLF 17.08.1992 [Звукозапись] // LKF. Nr. 39.
24. L. Kopelew im NDR, 1993 [Звукозапись] // LKF. Nr. 40.
25. L. Kopelew im Deutsche Welle, Januar 1993 [Звукозапись] // LKF. Nr. 41.
26. L. Kopelew im DF 08.05.1994 [Звукозапись] // LKF. Nr. 42.
27. L. Kopelew im WDR 2, Juli 1994. [Звукозапись] // LKF. Nr. 43.
28. Erinnerungen an das Wirken sowjetischer Kulturoffiziere in Deutschland [Звукозапись] // LKF. Nr. 44.
29. L. Kopelew – Stundenbuch, Radio Bremen, 24.12.1994 [Звукозапись] // LKF. Nr. 45.
30. L. Kopelew im Radio NRW 16.06.1996 [Звукозапись] // LKF. Nr. 46.
31. L. Kopelew im BR, Juli 1996 [Звукозапись] // LKF. Nr. 47.
32. L. Kopelew im WDR, Oktober 1996 [Звукозапись] // LKF. Nr. 48.
33. L. Kopelew im Suddeutscher Rundfunk, October 1996. [Звукозапись] // LKF. Nr. 49.
34. L. Kopelew in Jena, Oktober 1996 [Звукозапись] // LKF. Nr. 50.
35. L. Kopelew im WDR, November 1996 [Звукозапись] // LKF. Nr. 52.

ЭВОЛЮЦИЯ БУРОВЫХ ПРОМЫВОЧНЫХ ЖИДКОСТЕЙ

EVOLUTION OF BORING FLUSHING LIQUIDS

G. Teptereva
S. Shavshukova

Annotation

Drilling was carried out to ancient times on water and the liquid which is formed in the course of deepening of the well was designated as "boring dirt". Emergence of the term "boring flushing liquid" belongs to the 19th century. The saved-up volume of practical knowledge only to the first half of the 20th century has been generalized, published and partially patented. During the same period the direction of chemical processing of flushing liquids has appeared. In the next decades in the USSR there were educational institutions and schools of sciences studying hydraulic, mechanical and chemical features of process of drilling. Now the range of chemical reagents for processing of flushing liquids for the purpose of giving of the set technological properties and characteristics to them constantly extends and contains already thousands of various compoundings.

Keywords: stages of development of boring flushing liquids, chemical processing of boring solutions, rotor drilling, polymeric boring reagents.

Тептерева Галина Алексеевна

К.х.н., доцент,

Уфимский государственный нефтяной
технический университет

Шавшукува Светлана Юрьевна

Д.т.н., профессор,

Уфимский государственный нефтяной
технический университет

Аннотация

В древние времена бурение проводилось на воде и образующаяся в процессе углубления скважины жидкость обозначалась как "буровая грязь". Появление термина "буровая промывочная жидкость" относится к 19 веку. Накопленный объем практических знаний только к первой половине 20 столетия был обобщен, опубликован и частично запатентован. В этот же период появилось направление химической обработки промывочных жидкостей. В последующие десятилетия в СССР появились учебные учреждения и научные школы, изучающие гидравлические, механические и химические особенности процесса бурения. В настоящее время ассортимент химических реагентов для обработки промывочных жидкостей с целью придания им заданных технологических свойств и характеристик постоянно расширяется и насчитывает уже тысячи различных рецептов.

Ключевые слова:

Этапы развития буровых промывочных жидкостей, химическая обработка буровых растворов, роторное бурение, полимерные буровые реагенты.

Развитие технологий бурения скважин в значительной степени зависит от качества применяемых буровых растворов, которые должны способствовать разрушению горных пород, предупреждать возникновение осложнений в стволе скважины, обеспечивать высококачественное вскрытие продуктивных пластов, сохранять их естественные коллекторские свойства.

История применения растворов при бурении скважин насчитывает более двух тысяч лет. Еще в древнем Китае для удаления выбуренной илистой массы желонками применялось смачивание забоя скважины водой, при этом использовался метод ударного бурения [1]. Вместо термина "буровой раствор" долгое время употреблялись выражения "буровая грязь" или "буровая жидкость", позднее "глинистый раствор", "промывочный раствор", "промывочная жидкость".

В истории буровых растворов важным является 1846 год, когда французский инженер Фовелль открыл способ непрерывной очистки скважин от бурового шлама циркулирующим потоком воды. Сущность способа заключа-

лась в том, что с поверхности земли по полым трубам в скважину насосами закачивалась вода, выносящая кусочки породы наверх. Принцип очистки остался неизменным до настоящего времени.

Первые патенты на буровые растворы в 1887 году получили А. Краузе и М. Чепмен [2].

Наибольшее развитие теория и практика применения буровых растворов получила в XX веке в связи с бурным развитием науки и техники бурения.

Первый этап, которым можно обозначить первое двадцатилетие XX века, связан с общенаучными методами эмпирического познания, к которым относятся наблюдение и эксперимент. В 1914 году появились первые публикации А. Хеггмана и Д. Полларда по исследованию буровых жидкостей. В 1916 году получили известность публикации А. Льюиса и В. Мак-Мюррея по исследованию промывки скважин, в которых были рассмотрены такие практические аспекты, как создание рецептов промывочных жидкостей, меры по предотвращению газо-

проявлений, осыпей и обвалов стенок скважин. Однако, прошло еще десятилетие прежде, чем результаты этих исследований получили практическое применение. Это произошло после того, как Б. Строудом были предложены различные виды реагентов–утяжелителей и методы утяжеления промывочных жидкостей. К этому времени был обобщен некоторый практический опыт по регулированию свойств природных глин и суспензий применением углекислых солей (кальцинированной соды), солей ортофосфорной и кремниевой кислот (фосфатов и силикатов). Изучалось влияние электролитов и различных наполнителей для борьбы с поглощениями промывочной жидкости [1–5].

В сентябре 1918 года по инициативе профессора кафедры минералогии Московского государственного университета и заведующего Отделом высших учебных заведений Наркомпроса Д.Н. Артемьева и заведующего горного отдела ВСНХ Н.М. Федоровского был издан Декрет СНК об учреждении Московской горной академии (МГА), где в 1920 году по инициативе члена Главного нефтяного комитета ВСНХ РСФСР И.М. Губкина в МГА была создана кафедра нефтяного дела, на базе которой началась подготовка инженеров–нефтяников по специальности "нефтепромысловое дело" и "нефтепереработка". С МГА связана плеяда видных ученых и специалистов, таких как А.Д. Архангельский, Д.В. Голубятников, Л.С. Лейбензон, Г.Ф. Мирчинк, С.С. Наметкин, В.А. Обручев, Н.С. Шатский, внесших неоценимый вклад в развитие горного дела [6].

Второй этап – 1920–е годы, связан с реконструкцией в ударном бурении и совершенствованием методов роторного бурения. В 1922 году М.А. Капелюшниковым были заложены научные основы турбинного бурения – метода, не имеющего на тот момент аналогов в мировой технике [7–10].

Еще одним важным моментом в истории промывочных жидкостей является 1921 год, когда была сделана первая попытка регулирования их качества путем применения специальных добавок. В 1929 году в технологии бурения начали применять такие химические реагенты, как каустическая сода и алюминат натрия. В том же году были выданы патенты Х.Г. Кроссу и Харту, предложившим использовать бентонитовые глины с окисью магния в качестве добавки для улучшения структурных свойств растворов [11].

Третий этап развития буровых растворов относится к 1930–40–м годам. В СССР это время исследований состава, свойств и способов регулирования параметров промывочных жидкостей связано с именами советских ученых К.А. Царевича, Р.И. Шищенко [12] в работах которых показано, что основными факторами, оказывающими влияние на состояние пристенного участка ствола продуктивного интервала, являются состав бурового раствора (технологической жидкости), его физико–меха–

нические свойства, величина избыточного давления между скважиной и пластом, длительность взаимодействия скважинной жидкости с пластовым флюидом, конструкция бурильной колонны и скважины, литологический состав пород коллектора, термобарические условия и множество других факторов [13–15]. Примечательной в истории развития теории и практики буровых промывочных жидкостей является личность Константина Алексеевича Царевича. Им разработана методика измерения гидравлических параметров раствора, определены опытные коэффициенты и предложены формулы для расчета гидравлических потерь при движении раствора по трубам. По его инициативе и при ближайшем участии в ВНИИнефти были созданы лаборатории подземной гидродинамики, физики и термодинамики пласта, электро-моделирования, нефтепромысловой геологии и разработки. Эти лаборатории составляли единый комплекс, сосредоточивавший свои усилия на решении проблем рациональной разработки нефтяных и газовых месторождений. До последних дней жизни К.А. Царевич занимался исследованием фильтрации промывочной жидкости, в том числе и газированной.

В 1937 году в США В. Льюисом и др. были успешно испытаны буровые жидкости на нефтяной основе, применение которых позволяло сохранить естественную проницаемость продуктивных пластов. Большое число исследований в этот период было посвящено вопросам химической обработки промывочных жидкостей [3].

Период 1950–60–х годов можно назвать четвертым периодом истории развития буровых растворов, когда активные исследования в данной области проводятся под руководством Р.И. Шищенко – крупного ученого в области нефтегазового производства, общепризнанного основоположника гидравлики глинистых и цементных растворов в Советском Союзе, изучавшего реологические свойства буровых растворов на основе приложимости уравнения Шведома–Бингама [16].

Совместно с башкирским ученым–нефтяником М.Р. Мавлютовым Р.И. Шищенко определил коэффициенты расхода и сопротивления по формулам вязких жидкостей. По данным Р.И. Шищенко и А.М. Аванесовой, повышение давления до 400 кгс/см² не влияет на реологические свойства химически обработанных глинистых растворов, пластическая вязкость необработанных растворов повышается незначительно. В эти же годы исследования А.Х. Мирзаджанзаде [17], М.К. Сеид–Рза, М.А. Хасаева и Р.А. Гасанова [18] показали, что эффективность бурения во многом зависит как от конструкции скважины, так и характеристик бурового раствора, в связи с чем возникло направление исследований по приданию буровым растворам заданных технологических свойств, ознаменовавшее пятый период истории развития буровых промывочных жидкостей (1970–80 годы).

В этот период в США при бурении скважин уже применяли полимерные растворы, которые в нашей стране нашли применение лишь в первой половине 1970–х го–

дов. С внедрением в практику буровых полимерных растворов связаны работы Р.С. Ахмадеева, Г.Д. Дедусенко, Э.Г. Кистера [19] Н.Н. Крысина [20], М.И. Липкеса, У.А. Скальской, А.М. Нацепинской, М.К. Турапова, А.У. Шарипова, А.И. Пенькова, И.Ю. Хариева, Б.А. Андресона, К.Л. Минхайрова и др. В качестве полимеров использовались ГПАА, метас, гипан, реагент К-4, при необходимости в раствор добавляли ингибирующие добавки, некоторые виды отходов металлургических и химических производств.

Этот период также связан с именами В.С. Баранова, Г. Лаутона, Г. Грея [21], в работах которых доказана возможность создания буровых растворов с необходимыми для конкретных условий бурения свойствами путем химической обработки промывочных жидкостей такими реагентами, как природные таниды (южноамериканское растение квабрахо), щелочные гуматы (углещелочной реагент на основе бурового угля – УЦР), щелочной крахмал, солестойкая глина, лигносульфонаты.

В последующие годы XX века основной особенностью развития буровых растворов стало широкое внедрение средств и методов их химической обработки. В эти годы

было создано множество новых реагентов, среди которых наибольшее практическое значение приобрели защитные коллоиды: карбоксиметилцеллюлоза, акриловые полимеры, модифицированный крахмал, конденсированная сульфит-спиртовая барда, окисленный лигнин, хромлигносульфонаты и др.

В настоящее время ассортимент реагентов буровых растворов исчисляется тысячами наименований, среди которых материалы для приготовления бурового раствора и сотни добавок для регулирования основных и второстепенных показателей свойств бурового раствора, повышения его качества.

В заключении необходимо отметить, что в настоящее время большое значение придается химическим реагентам отечественного производства, что, в связи с курсом на замещение импортной продукции на российском рынке, делает задачу создания новых буровых реагентов весьма актуальной. В частности, перспективным является вопрос расширения ассортимента буровых реагентов полисахаридными композициями на основе лигносульфонатов, как эффективных понизителей вязкости и фильтрации буровых промывочных жидкостей [22, 23].

ЛИТЕРАТУРА

1. Виргинский В.С. Хотеевков В.Ф. Очерки истории науки и техники с древнейших времен до середины XV века: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 288 с.
2. Успех строительства нефтяных и газовых скважин <http://pandia.ru/text/77/283/90405.php>
3. Овчинников В.П., Аксенова Н.А. Буровые промывочные жидкости. – Тюмень: изд-во "Нефтегазовый университет", 2008. – 309 с.
4. Бесов Л.Н. История науки и техники с древнейших времен до конца XX века: Учебное пособие. – Харьков: Изд-во Харьковского гос. политех. ун-та, 1996. – 380 с.
5. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки / Сост. М.С. Бахракова и др. – М.: Наука, 1981. – 359 с.
6. Аглиуллин А.Х., Мазитов Р.М., Шавшукова С.Ю., Удалова Е.А., Габитов А.И., Хамидуллина Э.Д. Истоки создания системы нефтегазового образования в России: учебное пособие. – Уфа: УГНТУ, 2016. – 74 с.
7. Зворыкин А.А., Осьмова Н. И., Чернышев В. И., Шухардин С. В. История техники. – М.: Наука, 1962. – 420 с.
8. Кириллин Л.Л. Страницы истории науки и техники. – М., 1986.
9. Лисичкин С.М. Выдающиеся деятели отечественной нефтяной науки и техники. – М.: Недра, 1967.
10. Принципы историографии естествознания. – М., 1993.
11. Рябоконт С.А. Технологические жидкости для заканчивания и ремонта скважин. – Краснодар, 2009. – 337 с.
12. Царевич К.А., Шищенко Р.И., Бакланов Б.Д. Глинистые растворы в бурении. – Баку: Азнефтеиздат, 1935.
13. Кириллин Л.Л. Страницы истории науки и техники. – М., 1986.
14. Наука и культура: Сб. ст. / Отв. ред. В.Ж. Келле. – М.: Наука, 1984. – 336 с.
15. Семенов Н.Н. Наука и общество. – М., 1973
16. Шищенко Р.И., Есьман Б.И. Практическая гидравлика в бурении. – М.: Недра, 1966.
17. Мирзаджанзаде А.Х. Вопросы гидродинамики вязко-пластичных жидкостей в нефтедобыче. – Баку: изд-во "Азернефтешр", 1959.
18. Сеид-Рза М.К., Фараджев Т.Г., Гасанов Р.А. Предупреждение осложнений в кинетике буровых процессов. – М.: Недра, 1991.
19. Кистер Э.Г. Химическая обработка буровых растворов. – М.: Недра, 1972. – 392 с.
20. Крысин Н.И., Мавлютов М.Р., Ишмухаметова А.М. и др. Применение безглинистых полимерсолевых буровых растворов. – Пермь: Изд-во ПермНИПИнефть, 1983. – 72 с.
21. Грей Дж Р., Дарли Г.С. Состав и свойства буровых агентов (промывочных жидкостей) / Пер. с англ. – М.: Недра, 1985. – 509 с.
22. Гаврилов Б.М. Лигно-полимерные реагенты для буровых растворов. – Краснодар, 2004. – 523 с.
23. Тептерева Г.А., Конесев Г.В., Исмаков Р.А. Основы получения и применения лигносульфонатов в буровой технологии. – Берлин: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. – 70 с.

МАГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ СТИМУЛИРОВАНИЯ ЗАЧАТИЯ В ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРАХ*

* При поддержке РФФИ N 16-01-00136 "Репродуктивное поведение, родильные и акушерские практики в России XVI-XXI вв.: медико-антропологический и историко-этнологический анализ".

MAGICAL PRACTICES TO STIMULATE CONCEPTION IN TRADITIONAL CULTURES

N. Shalygina

Annotation

The article considers the problem of demand for online community Runet ethnographic data about customs and rituals that are preserved in traditional cultures. The comparative ethnographic material to understand rooted magical conception practices in traditional cultures; as an attempt to structure the magical conception of practice, in accordance with known classifications of magical rites.

Keywords: magic, ritual, custom, childbirth, raditionnaya culture, claiming of child, sacral knowledge, semantics, mythological consciousness.

Шалыгина Наталья Валентиновна

К.ист.н., с.н.с.,

Институт этнологии и антропологии

им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН

Аннотация

В статье рассматривается проблема востребованности сетевым сообществом Рунета этнографических данных об обычаях и ритуалах, сохраняющихся в традиционных культурах. Приводится сравнительный этнографический материал, позволяющий понять укорененность магических практик зачатия в традиционных культурах; также предпринимается попытка структурировать магические практики зачатия, в соответствии с известными классификациями магических обрядов.

Ключевые слова:

Магия, ритуал, обычай, деторождение, традиционная культура, испрашивание ребенка, сакральные знания, семантика, мифологическое сознание.

За последние годы в русскоязычном пространстве интернета (рунете) заметно активизировались форумы, связанные с обсуждением проблемы рождения/нерождения детей. Благодаря таким форумам, и активные пользователи, и гости сайта получают доступ к информации, ранее мало доступной для широкой публики. Ведь даже путешествуя по другим странам, далеко не каждый имеет возможность приобщиться к сакральным знаниям "не своей" культуры, наполненной семантическими акцентами и смыслами. А магические практики зачатия, сохраняющиеся и сегодня в традиционных культурах, принадлежат именно к той категории знания, которая скрыта от непосвященных, но доступна "своим".

Усилился и интерес этнографов, этнологов и культурных антропологов к "расшифровке" сакральных знаний о зачатии, существующих в различных культурах. Активное (если не сказать – агрессивное) переформатирование гендерных отношений в современном мире не щадит и глубоких, архетипически укорененных в сознании различных народов традиций, связанных с продолжением рода. Можно ли считать действия гендерных "прогрессоров" нейтрально-безобидными, с точки зрения сохранения многообразия культур в мире? Не явля-

ется ли вторжение глобалистски ориентированных принципов современного феминизма в тонкие миры этнически локализованного сознания нарушением всей системы витальных ценностей человека, включая установку на продолжение рода?

Сбалансированное распределение мужских и женских ролей в традиционном обществе обеспечивало не только сохранение его равновесия и безопасности при взаимодействии с окружающей средой, но и гарантированно не позволяло прерваться самому роду. Взаимодействие "мужского" и "женского" было однозначно ориентировано на рождение детей и обеспечивалось всей ментальной структурой традиционного общества, основанной на разветвленной системе магических представлений. "Универсальный" инструмент в форме магического обряда фактически охватывал все стороны жизни традиционного общества и позволял решать множество насущных проблем. По сути, магические практики составляли кровеносную систему традиционной культуры и способствовали закреплению в коллективной памяти человека устойчивых стереотипов общепринятого поведения и мировосприятия в целом. По мере накопления социального опыта магический ритуал трансформировался, но окончательно никогда не исчезал. Напротив,

архетипическое наполнение каждой культуры тем или иным образом адаптировалось к изменяющимся и обновляющимся реалиям жизни, способствуя устойчивости общественного развития в кризисных и нестабильных ситуациях.

Рационалистичность магических действий отвергалась многими научными школами, начиная с работ Клода Леви-Брюля "Сверхъестественное в первобытном мышлении" (Леви-Брюль 1994), в которой обосновывалась теория "дологического мышления". Согласно этой теории в архаических обществах преобладал тип мышления, не подчиняющийся законам формальной логики, избегающей противоречий, а был построен исключительно на ассоциативной логике, не имеющей рационального объяснения. Позднее, благодаря основателю структурной антропологии Клоду Леви-Строссу, большинство антропологов фактически согласились с тем, что любой тип сознания, включая мистифицированное, мифологическое сознание традиционного общества, способно к обобщениям, классификации и анализу на основе операций с так называемыми бинарными оппозициями.

Некоторыми американскими исследователями, правда, допускалось, что иррациональность магии не мешает ей выполнять функции, аналогичные научным, т.е. упорядочивать представления об окружающем мире (Howells 1993:28). Более четко по этому поводу в 1960-хх гг. высказался английский антрополог Робин Хортон, который прямо сопоставил функциональность магических действий с объяснительной моделью мира в традиционных обществах, сходной по своей сути с научным объяснением (Horton 1962:197-220). Основатель же школы функционализма Бронислав Малиновский "додвел" идею о рационалистичности магических знаний до логического конца, утверждая, что магический ритуал в традиционном обществе – это не просто прагматическая функция, а гораздо более значимая составляющая картины мира, обеспечивающая решение жизненно важных задач коллектива по сохранению, контролю и воспроизводству основных ценностей. (Малиновский 2013:1-5).

Первая попытка создать структуру магического ритуала впервые была предпринята еще в конце XIX в. английским этнологом и антропологом, представителем последней волны эволюционистской школы Джэймсом Фрэзером. Им было сформулировано два закона, управляющих магическим действием: закон подобия и закон соприкосновения или заражения. На основании закона подобия маг воспроизводит любое желаемое действие путем простого подражания этому действию. Такой вид магии был назван Фрэзером гомеопатической или имитативной магией. На основании второго закона все то, что маг проделывает с предметом, оказывает воздействие и на личность, которая однажды была с этим пред-

метом в соприкосновении. Этот вид магии получил название контактной. (Фрэзер 1986).

В дальнейшем структурирование функций магии было продолжено в теоретических разработках авторитетнейшего советского этнографа, исследователя первобытной культуры С.А.Токарева, который предложил еще более дробную структуру магических обрядов, разделив их на 6 типов: 1) контактная магия, 2) инициальная магия, 3) имитативная магия, 4) контактная магия, 5) апотропетическая магия, 6) катартическая магия (Токарев 1990:426-432).

В традиционных практиках, способствующих зачатию, были задействованы, по сути, все виды магической обрядности, т.к. отсутствие детей у супружеской пары представляло реальную угрозу не только для экономической устойчивости самой семьи, но и для всего общества в целом.

Контактная магия содержала в себе идею перенесения магической силы путем прямого контакта между объектом воздействия и носителем магической силы. Одним из самых ярких примеров такого воздействия во многих традиционных культурах был обряд "испрашивания" ребенка у высших сил. Например, в тувинской традиционной культуре с этой целью семья практиковала моления у дерева, которое называли "мать-дерево", несущее успокоение женщине и исцеляло ее от приступов депрессии (Батоева 1998:129-136). В традиции удмуртов бездетная женщина должна была в полночь пойти в лес и, произнося заговоры, завязать узлом молодую пихту или ель. (Гердт 1997:35).

У многих народов мира деревья считаются обиталищем добрых духов или еще не родившихся душ. Такие деревья хранят в себе всю информацию о роде, в том числе и о душах, ждущих своего возвращения на землю через новое рождение (Герасимова 1989:58).

Сакральным локусом (местом отправления обряда) могла быть, например, и родовая гора. В традиционной культуре хакасов такой обряд назывался получением кут'а, т.е. жизненной силы (Потапов 1947:110). Причем, кут на детей могли дать только особые божества – Тенгри или Ху-дай (Кляшторный, Савинов 1994:81-82). Восхождение на священную гору сопровождалось тщательными приготовлениями, среди которых особую роль играл мужской головной убор. (Майнагашев 1916:99-101).

У хакасов, если в семье долго не было детей, шаман проводил специальное камлание, с целью похищения кута (жизненной силы) у другого ребенка. Сами шаманы крайне неохотно брались за такой обряд, т.к. он неизбежно был связан с гибелью другого ребенка, и к тому же

считался опасным для жизни самого шамана. Этот обряд тщательно скрывали от посторонних и проводили исключительно глубокой ночью (Потапов 1972: 265–286). Похожий обычай существовал и у мордвы. Так, если женщина страдала бесплодием, то она просила у повитухи тайно взять послед у кого-либо из родивших. Его подмешивали к какому-нибудь кушанью и давали съесть женщине, у которой не родились дети (Федянович 1997:86).

К разновидностям контактной магии относится и употребление в пищу различных растений, приправ, снадобий и т.п. В умуртской традиции кормление молодых кашей обычно представляло собой отдельный акт свадебного торжества. (Трофимова 1991:89). "Итогом... акта еды является достижение искомого состояния – обращение к новой жизни, новому рождению, воскресению" (Топоров 1991:428).

Еда в традиционных культурах всегда являлась носителем животворящего начала и заключала в себе потенциал нового рождения. Поэтому совместная еда жениха и невесты в свадебном обряде символизировала их вступление в интимную связь (Головнёв 1995:291). У удмуртов считалось, что если случайно съешь зёрна с двойного ржаного колоса, двойню родишь; женщине нельзя есть яйцо с двойным желтком – двойню рожать придётся (Владыкина 1998:258); если накормить кобылицу высушенной и истолченной в порошок жёлтой бабочкой или стрижом, то она родит жеребёнка сильного и быстрого в езде (Верещагин 1995:98).

Особое значение в магии зачатия имело тесто и хлеб. Природное начало теста и тесно связанной с ним квашни приравнивалось к женскому детородному началу. Считалось, что тесто, в силу своих "способностей" увеличиваться в объёме, обладает потенциалом естественного развития и является символом зарождения жизни (Герд 1997:195).

Магические практики зачатия, связанные с зерном, бытуют и у немцев Омской области, когда молодых во время свадьбы гости и родственники щедро осыпали зерном (Рублевская, Смирнова 1998:76). Но не менее действенными для зачатия считаются и любые другие манипуляции с зерновыми, например, раздача хлеба. Ожидаемый эффект тот же самый – использование множественности функции зерна (Сумцов 1996:181).

Имитативная магия объединяла обряды, суть которых заключалась в подражании тому действию, которое желательно было вызвать. Одной из самых распространенных в традиционных культурах магических практик имитативного толка, направленных на зачатие, можно считать символическое соединение девушки (невесты, молодой жены) с ребенком женщины, у которой не было

проблем с рождением детей. У немцев Западной Сибири, например, за свадебным столом и сегодня принято сажать ребенка на колени невесты, т.к., по поверью, многодетная (плодовитая) женщина способна передать свою детородную силу невесте.

На Кавказе, в Картли и Кахети, когда завершали шитье тюфяка для приданого невесты, приносили маленького мальчика и перекачивали его по тюфяку, приговаривая: "Первым родится мальчик". Так же поступали при шитье одеяла для приданого невесты (Мачабели 1972:60).

Имитативная магия на Кавказе нередко была связана также с огнем или едой. В Картли в канун Нового года меквле (человек, который первым поздравляет семью), раздвигая горящие поленья в очаге, говорит: "Сколько искр, во столько же раз умножь мою скотину и семью" (Бардавелидзе 1938:19).

Во многих традиционных культурах имитативная магия была связана также с передачей детей из многодетных семей в бездетные семьи. Считалось, что у бездетных родителей таким образом быстрее могут появиться и свои собственные дети. У тувинцев, если в юртах даже очень богатых людей не было слышно детских голосов, такие семьи считались бедными и несчастными (Кыргыз Дан-Хаяа 2009).

Аналогичный обычай существовал и у других народов. В Бурятии желание иметь детей, сознание необходимости продолжения рода были настолько велики, что они породили обычай усыновления, ставший в этой культуре весьма распространенным явлением (Николаева 2008:254).

Катартическая магия предусматривает все варианты очищения, необходимого перед таинством зачатия. В Омской области перед тем, как идти спать, жениху и невесте смачивали руки в воде, чтобы они вошли в новую жизнь чистыми (Рублевская, Смирнова 2008: 91–92). Вода, по народным представлениям, исполняет не только очистительную функцию, но и продуцирующую, т.е. является основным элементом природы, без которого жизнь невозможна. Вариантом использования репродуктивной функции воды для зачатия можно считать и взаимное обливание молодыми друг друга на второй день свадьбы.

Особенно ярко выражены элементы катартической магии в вайшнавской традиции (одно из основных направлений индуизма), согласно которой обряд очищения считался самым важным подготовлением к зачатию. Помещение, где планировалось само зачатие ребенка, должно было быть подготовлено самым тщательным образом – очищено и украшено. Кровать должна была сто-

ять в самом удобном и привлекательном месте. Чистота жены обеспечивалась в том числе и ее питанием. Оба супруга должны были омыться, надеть белые одежды, цветочные гирлянды и надушиться ароматическими маслами.

Чистота действий и помыслов, согласно индуистской традиции, должна быть сохранена и во время самого акта зачатия, что обеспечивалось в деталях прописанным сценарием поведения обоих супругов. Стоя в позе лицом на восток муж должен проговорить: "Пусть Вишну подготавливает йони (гениталии женщины), пусть Ачйута придаст форму, пусть Хари осуществит оплодотворение, пусть Джагадиша подарит тебе ребёнка". Каждое последующее действие супругов имело магическое значение и не допускало нарушений правил. Мужу нужно встать на ложе правой ногой, тогда как жене – левой. После этого жене рекомендуется массировать стопы супруга, а затем занять место на ложе справа от мужа. После акта оплодотворения обоим супругам предписывается снова принять омовение и поесть легкой пищи – сладкого риса с фундуком. (Иваненко 2008:4330).

Инициальная магия (варианты: магия "первого дня", трансмиссионная магия, инцепционная магия) обеспечивает переход молодых супругов в статус сексуальных партнеров и будущих родителей. Совершались определенные магические действия, призванные облегчить процесс зачатия. Так, среди немцев Западной Сибири, например, перед входом в спальню женщины поднимали на руки невесту, а мужчины – жениха, затем подбрасывали новобрачных вверх три раза или качали на стульях (сведения жителей села Гауф Омской области (Рублевская, Смирнова 2008:111).

Вообще перемещение девушек по вертикали относительно сакрального центра (дерева, столба, горы, реки, мифического персонажа) во многих культурах связывалось с магическим превращением девушки в женщину. Немцы, живущие в Омской области, унаследовали этот обычай от своих европейских предков. У многих народов Западной Европы такого рода инициальные обряды проходили еще и в местах, отмеченных камнями особой формы или вида – менгирами или дольменами в виде помоста, стола, скамьи (III–II тыс. д.н.э.). Они почитались в качестве священных камней, иногда называемых "брачными". Эти же камни считались панацеей от бесплодия: сидение на них, танцы вокруг камней, а также "приседания" и проведение ночи в непосредственном контакте с ними, особенно в новолуние, гарантированно приводило, по народным поверьям, к желаемой беременности. (Рождение ребенка...1999:244). Есть такие камни и на Урале, в Сибири, на Северном Кавказе и в других местах.

В инициальных обрядах народов Крайнего Севера

обеспечение детородного здоровья девушки, вступившей в фертильный возраст, начиналось едва ли не с рождения. У хантов уже в первых колыбельных для девочки происходит ее приобщение к особому миру – "миру пестрой глухарки" (или "зорчатому"). Узоры пестрой окраски оперенья этой птицы, имели магическую, защитную функцию. Они олицетворяли собой беременную (плодоносящую) женщину и, по представлениям хантов, должны были стать надежной защитой для будущей матери, оградить ее от злых сил и сбереечь ее здоровье для потомства. (Молданова 1999:164).

Основным символическим предметом "зорчатого мира" должна была стать собственноручно сшитая девушкой, вступившей в детородный возраст, рукодельная сумочка, которая у северных групп хантов украшалась узором под названием "шишка с домом". При помощи этой сумочки, наполненной магической силой, глухарка должна была передать девушке некую программу перехода от одного возраста к другому и реализовать своего рода эталон "зорчатой женщины" – способность к рождению здоровых детей.

Сакральность знания о деторождении у хантов обеспечивается тем, что его усвоение обязательно должно быть связано с некой тайной избушкой (ай хот – маленький дом) в лесу, осенью, во время сбора ягод. Сначала пожилая женщина–наставница посыпала свою голову мусором (опавшими листьями, мелкими сучками, перемешанными с мхом), что обозначало уподобление земле. После этого сама девушка должна была лечь животом на землю и обменяться с ней силами (Молданова 201:104–105). Начиная с этого момента будущая мать несла полную ответственность за свое здоровье. Девушка, например, сама шила себе все необходимые для замужества вещи, наполняя их орнаментами плодородия и изобилия. Таким образом, она, по сути, творила вокруг себя "зорчатый мир", отображая в нем сакральные смыслы и представления, выработанные предыдущими поколениями.

Апотропетическая (отгоняющая) магия направлена на отпугивание злых сил от будущего ребенка. Момент зачатия в традиционном обществе считался очень важным для всей дальнейшей жизни будущего ребенка, так как именно этот момент был способен повлиять на дальнейшую судьбу человека. И одним из способов отведения злых сил считался правильный выбор времени зачатия. Русские, например, верили, что ребенок будет трудолюбив, здоров, красив, весел, умен, если его зачатие произойдет в счастливый день и в счастливое время суток. Судьба детей, зачатых в запрещенное, недоброе, неблагоприятное время, будет несчастной. Особенно опасными считались двенадцатые праздники, воскресенье, поминальные дни, годовые посты и постные дни (среда, пятница). Зачатие в эти дни, по мнению русских крестьян

ян, может привести к тому, что человек вырастет не совсем здоровым. Скажем, глухота ребенка, его слепота или немота могли объясняться зачатием в пятницу.

Соединение магических обрядов с христианскими во многих традиционных культурах лишь усиливало возможности апотропетической магии по отношению к зачатию. В Южной Болгарии известен обычай "Золотое яблоко", когда бездетным супругам, желающим иметь ребенка, за две недели до Пасхи (пятая суббота Великого поста) дают яблоко, которое они должны разделить пополам и съесть на голодный желудок вместе с семечками (Кушачок для ребенка 2012).

У народа мари девушка, вышедшая замуж, весь первый год своего замужества должна была ходить в свадебном кафтане и в полном наборе серебряных украшений, что также рассматривалось как надежное средство предохранения молодой женщины и ее будущего ребенка от сглаза и порчи. Но для того, чтобы уберечь женщину от злых чар и наведения порчи на будущего ребенка, уже на свадьбе в одежду невесты втыкали иголки, булавки, а в карманы клали лук, чеснок, завернутую в тряпочку соль. (Марийцы 2005:155).

Примеров магических практик стимулирования зачатия ребенка, существующих сегодня у различных народов мира, можно привести несравнимо больше. Безусловно, все эти практики имеют свои особенности, определяемые экономическими, климатическим, социальными и другими условиями. Более того, обычаи и ритуалы стимуляции деторождения в каждой традиционной культуре претерпевают естественные изменения в процессе неизбежной модернизации общественной жизни. Но, как это ни парадоксально, чем быстрее и порой кар-

динальнее меняется традиционное общество, тем привлекательнее для массового сознания становится системность его жизненного уклада, позволявшая регулировать сложнейшие социальные процессы, включая продолжение рода. Эта системность буквально "встроена" в генетический код той или иной культуры, как было показано выше на примерах магических практик стимулирования зачатия, и составляет основу исторической памяти любой культуры.

Для человека постиндустриального общества, все чаще сталкивающегося с издержками его развития, на первый план сегодня выходят именно такие, "экологические ценности" культуры, которые имеют ввиду не только бережное отношение к природе, но и, прежде всего, внимательное отношение к равновесию и гармонии, не обходимым для адекватного развития общества. Этим обстоятельством, по-видимому, и объясняется, в первую очередь, растущий спрос сетевого сообщества на информационные блоки о магических практиках стимулирования зачатия.

С другой стороны, не менее очевидным представляется и тот факт, что соприкосновение архетипов традиционного общества с универсалистскими принципами глобализации имеет и обратный эффект – истончение самой ткани архаических представлений о деторождении как важнейшей составляющей любой культуры. Гендерное реформатирование, настроенное на нейтрализацию баланса "мужского" и "женского" в современном мире, способно не только разрушить традиционное распределение полоролевых функций в процессе продолжения рода, но тем самым нанести непоправимый ущерб и самой традиционной культуре, органичной частью которой эти функции являются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбурун 1993 – Байбурун А.К. Ритуал в традиционной культуре. – СПб.: Наука, 1993. С. 160.
2. Буддизм Алмазного пути 2012 – Буддизм Алмазного пути [Электронный ресурс]/ официальный сайт. – Режим доступа: <http://www.buddhism.ru> (дата обращения: 20.08.12).
3. Герасимова 1989 – Герасимова К.М. Традиционные верования тибетцев в культовой системе ламаизма. 1989 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rutracker.org> (дата обращения: 08-Фев-11 19:33).
4. Гердт 1997 – Гердт К. Человек и его рождение у восточных финнов. Ижевск. 1997.
5. Батоева 1998 – Батоева Д.Б. Дерево в обряде "испрашивания сулдэ ребенка" // Традиционный фольклор в полиэтнических странах. Материалы 11-го Международного научного симпозиума "Байкальские встречи. – Улан-Удэ: ВСГАКИ, 1998.
6. Каруновская 1927 – Каруновская Л.Э. Из алтайских верований и обрядов, связанных с ребенком. //Сб. МАЭ, т.4, 1927. // Цит. По Клешев В.А. Современная народная религия алтай-кижи / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://netess.ru>
7. Клешев 2003 – Клешев В.А. Семантика культовых памятников и буддийская мандала на Алтае. //Материалы V Конгресса этнографов и антропологов России. Омск. 2003.
- Кляшторный 2005 – Кляшторный С.Г., Савинов Д.Г. Степные империи древней Евразии. СПбГУ. 2005
8. Кушачок для ребенка – Кушачок для ребенка и пояс Богородицы: старинные ритуалы на зачатие в Южной Болгарии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bnr.bg/ru>
9. Леви-Брюль 1994 – Леви-Брюль К. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М. 1994

10. Кыргыз Дан –Хаяа 2013 – Кыргыз Дан – Хаяа Традиции и обычаи тувинского народа. Кызыл. 2013.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon.znate.ru>
11. Макалатия 1995 – Макалатия С.И. Хевсурети, Тбилиси, 194 С.181; его же Атенское ущелье, Тбилиси, 1958. С.42 (на груз яз.); Гмерти и Квирие – имена божест // цит. По Соловьева Л.Т. Грузия. Этнография детства. Москва ИЭА РАН. 1995.
12. Малиновский 2013 – Малиновский Б. Миф в примитивной психологии / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tnu.podelise.ruocs> (дата обращения 06.09.2013).
13. Майнагашев 2013 – Майнагашев С.Д. Жертвоприношение Небу у бельтиров. // Цит. По: Ефимова Л.С. Якутский алгыс: специфика жанра, поэтика. На правах рукописи / 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kalmsu.ru/>
14. Марийцы 2011 – Марийцы. Историко-этнографические очерки. 2005 // Йошкар-Ола. 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://komanda-k.ru>. (Дата обращения 15.03.2011; 15:16).
15. Мачабели 1972 – Мачабели Н.К. Брачный институт в Картли. Тбилиси. 1972. С.60 (на груз. языке). // Цит. По Соловьева Л.Т. Грузия. Этнография детства. Москва . ИЭА РАН. 1995. С.44
16. Молданова 2001 – Молданова Т.А. Архетипы в мире сновидений хантов. Томск. 2001. С. 104–105.
- Молданова 1999 – Молданова Т.А. Орнамент хантов Казымского Приобья: семантика, мифология, генезис. – Томск. Изд–во Том. ун–та, 1999. С.164
17. Николаева 2008 – Николаева Д.А Следы кутьа матери–прародительницы в традиционной культуре бурят. // Этнографическое обозрение. М. ИЭА РАН. 2008 №3. С. 252–271.
18. Орлов 1999 – Орлов П.А. Вещный мир удмуртов (к семантике материальной культуры). 1999. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://otherreferats.allbest.ru>
19. Потапов 1978 – Потапов Л.П. Древнетюркские черты почитания Неба у саяно–алтайских народов //Этнография народов и Западной Сибири. Новосибирск, 1978.
20. Рождение ребенка... 1999 – Рождение ребенка в обычаях и обрядах. Страны Западной Европы. – М., 1999 г. О. А. Ганцкая, Н. Н. Грацианская, Т. Д. Филимонова и др.). М. ИЭА РАН. 1999
21. Рублевская, Смирнова 1998 – Рублевская С.А., Смирнова Т.Б. Традиционная обрядность немцев Сибири. – Омск : Изд–во ОмГПУ, 1998. С.76
22. Традиции и обычаи... – Традиции и обычаи тувинского народа. – [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://zakon.znate.ru>.
23. Токарев 1973 – Токарев С. А. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы – М.: Наука, 1973.
24. Токарев 1990 – Токарев С.А.О жертвоприношениях. //Этнографическое обозрение,. М. ИЭА РАН. 1999, №5. С. 24.
25. Токарев С.А. Сущность и происхождение магии. Типы магии // Ранние формы религии. М. 1990.
26. Фрззер 1986 – Фрззер Д. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. Гл. 3. Симпатическая магия 1986 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rutracker.org> (дата обращения: 25 ноября 14:46).
27. Школа ведической культуры 2014 – Школа ведической культуры [Электронный ресурс]/ официальный сайт. – Режим доступа: <http://vyasa.ru> (дата обращения 01.02.14).
28. Этнокультурные обряды... 2011 – Этнокультурные обряды и традиции немцев села Гауф 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mog-povse.ru>
29. Horton 1962 – Horton W. G. The Kalabari World–View: An Outline and Interpretation. Africa: Journal of the International African Institute, Vol. 32, No. 3 (Jul., 1962), pp. 197–220 http://en.rfwiki.org/wiki/Robin_W.G._Horton.
30. Howells 1948 – Howells W The heathens:Primitive man and his religions. N.Y.1948. // Цит. по Ф.К.Байбурин. Ритуал в традиционной культуре.Санкт–Петербург, 1993. С. 28).

© Н.В. Шальгина, (etgender@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РАБОТА ОРГАНИЗАЦИОННОГО БЮРО ВСЕРОССИЙСКОГО СЪЕЗДА ДУХОВЕНСТВА И МИРЯН 1917 г.

THE WORK OF THE ORGANIZATIONAL BUREAU ALL-RUSSIAN CONGRESS OF CLERGY AND LAITY 1917

N. Shcheglov

Annotation

The article deals with the question of the preparation of the all-Russian Congress of clergy and laity in Moscow from 1 to 12 June 1917, issues of reception and processing of incoming correspondence, and accommodation of non-resident delegates. This article uses unpublished archival materials from Department of the manuscript of the Russian State Library, and Central State archive of Moscow.

Keywords: Russian Orthodox Church, the Congress, the Congress of clergy and laity, the organizing Bureau of the administrative Committee.

Щеглов Николай Викторович
Аспирант,
Институт российской истории
РАН, г. Москва

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о подготовке проведения Всероссийского съезда духовенства и мирян в Москве с 1 по 12 июня 1917 г. Затрагиваются вопросы приема и обработки входящей корреспонденции, а также вопросы размещения иногородних делегатов съезда. В статье используются неопубликованные архивные материалы Отдела рукописей Российской государственной библиотеки и Центрального государственного архива г. Москвы.

Ключевые слова:

Русская Православная Церковь, Всероссийский съезд, съезд духовенства и мирян, организационное бюро, распорядительный комитет.

После Февральской революции 1917 г. и последовавшего за ней крушения российской государственности, чрезвычайно остро встал вопрос о реорганизации церковной жизни на демократических началах. В период весны–лета 1917 г. церковной общественностью были подняты вопросы о реформировании церковного устройства и управления. Обсуждение приняло массовый характер и проходило на всех уровнях, от приходского, до общероссийского. Площадками для проведения дебатов и прений служили окружные и епархиальные съезды духовенства и мирян, которые становились рупором наиболее радикально мыслящей церковной общественности.

На общероссийском уровне решено было созвать Всероссийский съезд [3, с. 4, 6, 28], который проходил с 1 по 12 июля в Москве и собрал более 1200 делегатов со всех уголков России. В отечественной исторической науке тему подготовки к созыву Всероссийского съезда духовенства и мирян лишь косвенно затрагивало ряд советских [5] и российских [4; 11] исследователей.

Несмотря на то, что съезд стал "одним из ведущих событий церковной жизни 1917 г." [6, с. 15], работа по его организации проводилась в сжатые сроки и была подготовлена очень плохо. В целях распределения нагрузки первоначально планировалось открытие в Петрограде "отделение центрального комитета по созыву съезда" [2, с. 15], однако этого сделано не было. Вся документация подготовки к съезду направлялась в Москву, председателем распорядительного комитета по созыву съезда протоиерею Николаю Цветкову на его домашний адрес

(Москва, Варварка, Кривой пер., д. №3, кв. 1), либо на его имя в московский епархиальный дом.

Организационное бюро Всероссийского съезда духовенства и мирян начало свою работу с 10 часов утра 28 мая 1917 г. Деятельность организационного бюро проходила в две смены и была направлена на прием и размещение депутатов. Прибывших в Москву делегатов епархиальных съездов встречали в кабинете упраздненного за ненадобностью цензурного комитета, который располагался в епархиальном доме.

Работа организационного бюро велась в утренние и вечерние часы. 28 и 29 мая она начиналась с 10.00 утра и продолжалась до 14.00 часов. Вечером в эти дни бюро работало с 17.00 до 21.00. По мере приближения дня открытия съезда график работы изменялся в сторону увеличения. Так, 30 мая рабочие часы бюро были увеличены: утром с 09.00 до 14.00, а вечером с 16.00 до 00.00. Наибольшей интенсивности деятельность предсъездного бюро достигла 31 мая, когда оно работало без обеденного перерыва с 8 утра до 2-х часов ночи [7, д. 1, л. 1 об.].

1-го июня работа бюро продолжалась с 07.30 до окончания вечернего заседания. После открытия работы съезда бюро продолжало свою работу с 09.00 до окончания вечерних заседаний. Работа продолжилась после официального закрытия работы съезда и если рассматривать датировку документов, то продолжало свою работу до 14–15 июня [9, д. 2, л. 1–4; 12, д. 748, л. 1–2 об.].

В предсъездном бюро всегда должен был находиться дежурный делопроизводитель в сане священника, кото-

рый назначался посменно из числа секретарей распорядительного комитета по созыву съезда, в помощь которых назначались 2 других члена указанного комитета из числа диаконов и псаломщиков [8, д. 1, л. 1 об.].

Ответственность за соблюдением общего порядка работы бюро и встреча почетных гостей лежала целиком на членах Комитета в пресвитерском сане [8, д. 1, л. 2]. Все члены Распорядительного Комитета должны были иметь на своей одежде "белые розетки из лент" [8, д. 1, л. 2], что служило обозначением что к ним можно было обращаться делегатам по всем интересующим их вопросам.

В обязанности дежурного входила проверка наличия и действительности депутатского мандата, наличие которого давало право на получение членского билета для прохода в зал заседаний съезда. При получении членского билета, каждый делегат должен был оплатить членский взнос в размере 3 рублей, а также уведомить дежурного о необходимости предоставления ему места в общежитии на время проведения съезда. По свидетельству прибывших на съезд делегатов свободных мест в московских гостиницах не было, однако в общежитии Московской духовной семинарии было достаточно хорошие условия [1, с. 2].

Те депутаты, которые поселились в общежитии были обязаны питаться там же, поэтому им предлагалось оплатить стоимость питания в течении 10 дней, которая составляла 30 рублей. После оплаты делегату выдавался билет с указанием номера спальни, кровати и номера стола [8, д. 1, л. 1 об.].

Согласно предложенному бюро распорядку дня, для проживающих в общежитии с 7 часов утра открывался храм, в котором могли молиться все желающие. С половины восьмого в столовой предлагался горячий чай. На 2 часа дня был запланирован обед, а на 9 часов вечера

ужин [8, д. 1, л. 1 об]. Обязанность на обеспечение делегатов съезда питанием была возложена на председателя Московского городского продовольственного Комитета А.М. Беркенгейма [13, д. 372, л. 13].

Пленарные заседания съезда были запланированы на каждый день, причем планировалось ежедневно проводить два заседания: утреннее с 09.00 до 13.30; вечернее с 16.30 до 20.30. Что касалось заседаний секретариата, секционных комиссий, частных совещаний и бесед, то в продолжении всего периода работы съезда их планировалось проводить только после 22.00 часов [8, д. 1, л. 2].

Что касается организации работы самого съезда, то его проведение планировалось осуществить на полностью демократической основе. Для этой цели по регламенту предсъездного бюро было решено регламентировать только первый день работы съезда, в который выбирался президиум съезда.

На этом заранее заготовленный порядок заканчивался и в дело вступал избранный президиум, который и определял дальнейшую повестку работы съезда, намеченную на каждое заседание.

Всероссийский съезд духовенства и мирян предполагался настольно демократическим, что повестка работы съезда была спланирована только на первый день заседаний. Президиум съезда обладал всей полнотой полномочий по организационным вопросам и имел право определять повестку и ход заседаний, а также порядок проведения выступлений, дебатов и прений по предложенным вопросам, а также определял способы голосования.

Организация созыва и проведения Всероссийского съезда духовенства и мирян 1917 г. была первым опытом соборной деятельности Церкви в общероссийском масштабе. Опыт проведения съезда впоследствии был учтен в подготовке к проведению Всероссийского Поместного Собора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вестник Екатеринославского губернского комитета Православной Церкви. 1917г. 25 июня. № 13.
2. Всероссийский церковно-общественный вестник. 1917. 14 апреля. № 6.
3. Деяния Екатеринославского епархиального собрания представителей клира и мирян Православной Церкви 21 и 22 марта 1917 года. Екатеринослав, Типография И.Е. Коган, 1917. 28 с.
4. Каиль М.В. Церковь в революции: организация и работа Всероссийского съезда духовенства и мирян 1917г. // Новейшая история России, 2013. С. 241–255.
5. Кандидов Б.П. Церковь и Февральская революция. Классовая позиция православной церкви в период февраль – август 1917 г. Материалы и очерки. М.: ОГИЗ, 1934. 96 с.
6. Осипова Е.С. Политика православной церкви в период подготовки Октябрьской революции (март – октябрь 1917 г.). дис. ... канд. ист. наук: М., 1966. 279 с.
7. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). Ф. 60. К. 1.
8. ОР РГБ. Ф. 60. К. 14.
9. ОР РГБ. Ф. 60. К.15.
10. Персиц М.М. Отделение церкви от государства и школы от церкви в СССР (1917–1919 гг.). М.: Изд-во АН СССР, 1958 – 198 с.
11. Синельников С.П. Постановления Всероссийского съезда духовенства и мирян (1–12 июня 1917 г.) о православном образовании (по документам НИОР РГБ) // Формирование и развитие исторического типа русской цивилизации к 700-летию рождения преп. Сергия Радонежского: материалы X Международных научно-образовательных Знаменских чтений (17–20 марта 2014 г.). Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2014. С. 1–8.
12. Центральный государственный архив г. Москвы (ЦГА Москвы). Ф. 203. Оп. 135.
13. ЦГА Москвы. Ф. 2261. Оп.1.

ПРОФЕССИЯ ХОРЕОГРАФ: ПРИЗВАНИЕ ИЛИ ХОББИ

PROFESSION CHOREOGRAPHER: VOTING OR HOBBIES

O. Adamovich

Annotation

The article discusses the definition of the profession of choreographer in the context of competence approach and attitude to the preparation of the expert of the field. The author has studied in the course of the work a variety of approaches to the essence of the activity and the learning process of those wishing to firmly establish the title of choreographer. Due to the transformations the views of today's youth in relation to sports activity the issue of quality of teaching and, in general, professional choreographer is becoming increasingly important.

Keywords: choreographer, teaching, dance, hobby, hobby, sport, education.

Адамович Ольга Юрьевна

*Ст. преподаватель,
Тюменский государственный
институт культуры*

Аннотация

В статье рассматривается вопрос определения профессии хореографа в контексте компетентного подхода и отношения к подготовке специалиста данной области. Автором изучены в ходе работы различные подходы к сути деятельности и процессу обучения желающих основательно закрепить за собой звание хореографа. В свете преобразований мнения нынешней молодежи по отношению к спортивной деятельности вопрос качества преподавания и, в целом, профессионализма хореографа становится все более актуальным.

Ключевые слова:

Хореограф, преподавание, танец, хобби, увлечение, спорт, образование.

В современных условиях особенно актуальным становится художественное и физическое развитие социума, которое обеспечивается художественно-эстетическими и физкультурно-оздоровительными направлениями, преподавание которых, зачастую, предоставляется в разнообразных школах вне профессионального образования. Художественно-эстетическое направление обеспечивает художественно-эстетическую образованность и воспитанность личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, формирование ее художественно-эстетической культуры средствами лучших национальных и мировых культурологических достижений, способствует выработке умений приумножать культурно художественные традиции своего народа [5, с. 181].

Физкультурно-оздоровительное направление обеспечивает научно обоснованный объем двигательной активности человека, формирование у него навыков здорового образа жизни как неотъемлемого компонента общей культуры личности и овладение системой знаний о человеке, его полноценном физическом и духовном развитии, формирование физических способностей, укрепление здоровья, гармонии духа и тела.

Новаии в сфере хореографического искусства, которое развивается в духе современности, наполняют но-

вым содержанием понятие "современный танец". Современные виды и течения хореографии становятся чрезвычайно популярными среди детей и молодежи. Сегодня это искусство объединяет в себе классический танец и элементы акробатики, пластику и мимику, народные тенденции и современные ритмы, большое значение приобретает психологический настрой и индивидуальность исполнения.

Профессия хореографа является ничем другим, как интерпретацией передачи педагогического знания ученикам, которые стремятся овладеть мастерством полноценного владения собственным телом. В связи с этим, каждый специалист, который преподносит себя хореографом в любой ситуации – будь-то составление резюме в поисках работы или попросту общение в профессиональном кругу – должен понимать, какую ответственность он берет на свои плечи, провозглашая себя тем педагогом, который способен верно направить старания учеников и не отбить желание учиться у тех, кто потенциально может иметь талант в абсолютно разных направлениях танца.

Для учителя хореографии чрезвычайно важно быть всесторонне развитым человеком. Чем больше багаж знаний, тем интереснее воплощение определенных задач учителем на уроке: при формировании структуры урока,

его наполнении, при создании учебных комбинаций и отдельных самостоятельных хореографических номеров.

Предметное содержание художественной культуры, в котором представлена обобщенная панорама эволюции искусства в широком контексте становления художественной культуры человечества, представляет собой оптимальную почву для расширения и фундаментализации искусствоведческого тезауруса личности, актуализации его ценностно-смыслового наполнения и педагогической направленности [6, с. 156].

Изучение художественной культуры преподавателем хореографии обуславливает развитие его мировоззрения: путем изучения литературы он пополняет багаж художественных образов, словарного запаса, обогащение умственной деятельности; изучение изобразительного искусства помогает учителю сформировать свое отношение к окружающей действительности, выделить и найти новые образы для воплощения, духовно обогатиться для того, чтобы передавать этот опыт своим ученикам и студентам; увлечение театром позволяет развить учителю свою разносторонность, эстетический вкус, что поможет в создании собственных постановок и интересных уроков.

В педагогической литературе освещаются проблемы формирования педагога-хореографа с помощью художественной культуры, где выделены профессиональные качества, влияющие на готовность и педагогическое мастерство. Разрабатывая профионограмму в области художественной культуры будущего хореографа, необходимо подчеркнуть такие его качества: потребность в систематическом художественном воспитании, самовоспитании и самообразовании, широкий эстетический и художественный кругозор, высокоразвитый эстетический идеал, вкус, умение анализировать, овладевать, воспринимать эстетичный объект, высокий уровень развития художественно-творческих способностей. В данном контексте становится понятным, насколько глубокой является профессия хореографа, сколько неосознанных большинством хореографов-самоучек граней она имеет.

Основными показателями эстетической воспитанности педагога-хореографа является владение методикой преподавания предметов гуманитарного цикла и глубокие знания искусства; координация своей работы, творческое мышление, умение подать материал [4, с. 53]. Профессия учителя хореографических дисциплин должна содержать в себе и хореографа-репетитора, хореографа-постановщика, и изучение художественной культуры, что особенно важно для балетмейстера, так как его видение постановки зависит от его мировоззрения, его широты и сформированности. Каждая постановка в своей основе должна иметь содержание, идею, которую ав-

тор хочет донести до зрителя. Источником для возникновения идеи для хореографа-постановщика может быть прежде всего литература, а также изобразительное искусство, музыка, скульптура, шедевры кино.

Специализированное образование, наработка опыта, стремление к самосовершенствованию, познание художественной культуры – это те ресурсы, с которых хореограф начинает свою деятельность, именно те первичные закладки фундамента профессиональной хореографии, которые позволяют не только не сломать во вновь пришедшем ученике желание продолжать занятия, но и дают возможность на некотором качественно отличном от хореографа-любителя уровне разглядеть талант в том ученике, который не может самостоятельно раскрыться.

Профессиональный хореограф черпает свое вдохновение путем развития своего мировоззрения, видения окружающей действительности через призму своих специализированных знаний и воплощение их в своей работе.

Большое количество хореографов являются посредственными в своем деле, и чтобы достичь высокого звания профессионала нужно создавать самостоятельно, иметь собственный подход и мировоззрение [2, с. 37]. Изучение всех составляющих художественной культуры позволит начинающему хореографу – возможно, только окончившему ВУЗ – быть профессионалом своего дела, развивать свое мировоззрение и формировать собственное видение своей профессии.

Безусловно, в нынешнем обществе, которое не обременяет себя поиском и изучением теоретических подходов и исторических истоков того или иного танцевального стиля, становится приемлемым изучение танца с помощью таких "учителей", которые используют для своего псевдо вдохновения видео-уроки из глобальной сети. Существует множество школ или так называемых "учебных заведений", которые в ярких рекламных вывесках сообщают потенциальному потребителю о том, что именно их преподаватели смогут сделать новых таких же, к слову, преподавателей буквально за два-три месяца. Ученики, которые приходят к последнему наследнику такого поколения псевдо хореографов могут не только разочароваться в конкретном преподавателе, но и потерять навсегда интерес к такому виду искусства как танец.

Можно любить танцевать, практиковать изучение танца самостоятельно, даже иметь определенные талант или же пластичность, но такие данные и навыки не дают права любителям называть себя профессионалами. Победы в многочисленных конкурсах и турнирах присваивают звание профессионального танцора, но не педагога-хореографа. Педагогическая профессия ставит до-

статочны высокие требования к личностным качествам работника, прежде всего к развитию определенных свойств социального интеллекта и профессиональной компетенции. Это профессия социального типа, а ее особое назначение состоит в том, что она ориентирована на взаимодействие с другими людьми, которые учатся, меняются, развиваются, ожидают помощи в сложных жизненных и учебно-воспитательных ситуациях. Условия педагогической деятельности личности предусматривают наличие у учителей сформированности таких качеств как социальной ответственности, потребности в общении, развитых творческих способностях, эмоциональности и активности в решении различных проблем и тому подобное.

Хореография, как синтетический вид искусства, не является механическим конгломератом различных видов искусства, а является их синтезом, подчиненным хореографическому образу. Различные искусства существуют в хореографии не сами по себе, а в воплощенном виде, в соподчинении и взаимодействии с ней. Хореографический образ, который создается хореографом-профессионалом – это танцевально-пластическое воплощение жизненного содержания: настроения, чувства, состояния, действия, которые проникнуты единой мыслью и находят свое выражение в особой системе выразительных движений человека.

Через воплощение в танце мыслей и чувств хореограф приходит к пониманию сущности, к характерам и поступкам людей, к отражению их взаимоотношений и жизни в целом. И чтобы ориентироваться в этом многообразии, хореографу необходимо быть осведомленным во всех видах искусства, за счет обучения в специализированных государственных учебных учреждениях [1, с. 79].

Итак, мы можем сделать вывод, что развитие личности и мировоззрения преподавателя хореографических дисциплин проходит сквозь множество факторов таких как самовоспитание, обучение, увлечение искусством, знания собственной специальности.

Профессиональный педагог должен разбираться и быть исследователем музыкального, изобразительного, театрального, киноискусства, литературы и всего, что есть составляющими художественной культуры, потому что здесь он может черпать свое вдохновение, формировать свой собственный взгляд на хореографическое искусство и его воплощение на современном этапе развития, развивать мировоззрение и свое профессиональное мастерство, что и будет определять уровень хореографа, его творческий потенциал, уровень развития собственной личности и его профессиональное педагогическое мастерство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брыкина М.В., Брыкин И.В. Психологические характеристики личности в структуре педагогических способностей преподавателя современного танца // В сборнике: Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза. – XLIII научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. Под редакцией О.А. Корниловой. – 2016. – С. 77–80.
2. Бурцева Г.В. Факторы успешности обучения специалиста культуры // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 2. – С. 36–40.
3. Верхоляк А.В. Воздействие внешних факторов на гармоничное развитие у студентов-хореографов творческой деятельности // Science Time. – 2014. – № 9. – С. 53–60.
4. Сабанцева Т.В. Педагогический взгляд на профессию современного педагога-хореографа // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 41. – С. 51–53.
5. Шмакова Ю.А. Проблемы формирования профессиональной направленности личности будущего преподавателя-хореографа // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 2. – С. 179–183.
6. Шукирова А.У. Профессиональное становление специалиста – педагога хореографии // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 5–4 (14). – С. 156–158.

© О.Ю. Адамович, (adamovich-olga79@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

PHENOMENOLOGY OF PROFESSIONAL STABILITY OF THE PERSONALITY IN SYSTEM OF SCIENCES ABOUT THE PERSON

*L. Amirova
T. Chudinova*

Annotation

Article is devoted to a problem of a research of a phenomenon of professional stability of the personality in system of training for law enforcement agencies. Value of professional stability of the personality in aspect of professional and office activity is defined.

Keywords: professional stability, law enforcement agencies, professional mobility, self-organization, self-control.

*Амирова Людмила Александровна
Д.п.н., профессор, Башкирский
государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы
Чудинова Татьяна Анатольевна
Аспирант, Башкирский
государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы*

Аннотация

Статья посвящена проблеме исследования феномена профессиональной устойчивости личности в системе подготовки кадров для правоохранительных органов. Определяется значение профессиональной устойчивости личности в аспекте профессионально-служебной деятельности.

Ключевые слова:

Профессиональная устойчивость, правоохранительные органы, профессиональная мобильность, самоорганизация, саморегуляция.

На фоне активного развития проблем профессиональной и личностной мобильности профессиональная устойчивость как важнейшая характеристика личности в последние годы становится актуальным предметом исследований в системе наук о человеке. Интерес к данному феномену объясняется с одной стороны, тем, что логика научных рассуждений требует рассмотрения альтернативного феномена относительно профессиональной мобильности. С другой стороны, устойчивость как стержневое образование личности предполагает постоянство ее психического склада, что является, несомненно, ценным в целом для рынка труда и для системы правоохранительных органов, в том числе сотрудников органов внутренних дел. Как социально-педагогический и социально-психологический феномен устойчивость понимается очень широко и является предметом исследований философии, антропологии, социологии, психологии личности, социальной психологии, психологии труда, профессиональной педагогики и других наук.

Анализ смыслового понимания устойчивости мы проводили по монографическим и словарным источникам, изучение которых позволило нам сделать вывод, не противоречащий логике общих рассуждений о смысловой дихотомии мобильности-устойчивости. Если мобильность понимается как способность к изменению, пере-

мещению, передвижению, то устойчивость чаще всего связывается по смыслу со способностью сохранять форму, положение, содержание, то есть со стабильностью, неизменностью. В различных словарях и справочниках понятие "устойчивость" рассмотрено подробно, имеется аналитическая представленность семантического и лингвистического толка. Наиболее часто при описании феномена устойчивости прибегают к таким характеристикам, как твердый, стойкий, надежный, не поддающийся влияниям, не подверженный колебаниям, постоянный, стабильный, то есть устойчивость чаще всего связывается по смыслу со способностью сохранять форму, положение, содержание, то есть со стабильностью, неизменностью. Здесь приводим лишь определение, заимствованное нами из Большого толкового психологического словаря, в котором понятие "устойчивый" рассматривается как характеристика индивида, поведение которого является относительно надежным и последовательным [4, с.403]. Для наших рассуждений характеристика "последовательность" особо важна, так последовательность действий человека мы предлагаем использовать в качестве одного из показателей устойчивости его деятельности, в том числе профессиональной.

Принимая все вышеуказанные определения, считаем важным отметить, что в социальном смысле устойчивость, как характеристика личности и ее поведения отно-

сительна. С одной стороны, способность достаточно продолжительно сохранять постоянство и стабильность может меняться по отношению к разным объектам, с другой – свойство личности, характеризующееся как устойчивое, мы рассматриваем как проявляющееся в определенном континууме (от определенной отметки до другой определенной отметки). Человек есть динамическая система и в процессе жизненного функционирования не может не изменять собственных целей, стратегий, тактик и характеристик своих действий. Однако эти изменения не должны и не могут противоречить жизненной позиции личности в смысле ее отношения к миру, которая одновременно составляет сущность личностной деятельности, в том числе профессиональной. Особо отметим, что устойчивость не есть ригидность психических процессов и механизмов, скорее всего она должна быть понята как соразмерность и постоянство жизненных принципов, целей, доминирующих ценностей, способов личностных проявлений и позиций, тактики поведения человека в условиях жизненных ситуаций. При таком понимании устойчивости возможно констатировать качество выполнения жизненных и профессиональных задач.

Подтверждение нашим рассуждениям мы находим в трудах психологов, которые устойчивость связывают с направленностью личности. Несмотря на то, что в структуре направленности устойчивость как отдельная структурная единица отсутствует, она может выступать как обобщенная целостная характеристика направленности. Так, Л.И. Божович полагала, что в основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво-доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют состояние мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивают наивысшую устойчивость личности [3].

С мотивационной сферой человека теснейшим образом связана его система ценностей (аксиосфера). Ценностный компонент направленности личности представлен в свою очередь ценностными ориентациями человека и усвоенными им нравственными основами деятельности – долг, честь, ответственность, убеждения. Единство компонентов направленности личности, продуцирующее стратегию поведения и деятельности человека, детерминирует проявление поведения и специфической жизненной позиции в смысле ее отношения к миру. Именно поэтому понятие устойчивости мы рассматриваем как комплексную характеристику личности в ряду таких характеристик, как мобильность, креативность и др. В соответствии с вышесказанным считаем важным отметить, что методологической опорой для рассмотрения сущности структуры и содержательного наполнения понятия устойчивости, логично использовать дефиницию ценностно-смысловой конструкт, предложенный Дж.Келли, и использованный в качестве основания при разработке концепции о развитии профессиональной

мобильности личности Л.А.Амировой [1]. Механическое понятие конструкт к описанию психолого-педагогических явлений впервые применил Дж. Келли, рассматривая тот способ интерпретации явлений, организации и понимания событий, которые присущи субъекту. С помощью личностного конструкта человек воспринимает, дифференцирует, осознает и объясняет явления и события окружающего мира, строит личностные отношения к миру, создает определенный тип поведения, конструирует взаимоотношения с другими людьми и социальными системами. Методологически емкое, и одновременно конкретное понятие ценностно-смысловой конструкт обеспечивает основу понимания устойчивости как интегративно-личностного качества.

В области профессиональной деятельности устойчивость, кроме таких характеристик, как эффективность, надежность и стабильность профессиональных действий приобретает такие характеристики, как активность самоорганизации и способность к саморегуляции. На самоорганизацию как основу устойчивости указывали К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Божович, Л.А.Амирова, В.Э.Чудновский. При этом в трудах К.А.Абульхановой-Славской мы находим рассуждения о том, что саморегуляция социально обусловлена. Считаем важным подчеркнуть, что, мы рассматриваем профессиональную устойчивость не как проявление ригидности и не как пассивно-приспособительную деятельность человека, а как адекватное с элементами творчества проявление собственной профессиональной позиции, опирающейся на собственную направленность.

Согласованность с нашими умозаключениями мы находим у В.Э. Чудновского, труды которого положены в основу работ целого ряда исследователей, занимающихся проблемами устойчивости личности. В трудах автора сделаны акценты на профессиональные интересы и идеалы, идеи, мотивы, отдаленные ориентации.

Проблему профессиональной устойчивости впервые в научный оборот в сфере психологии ввел К.К. Платонов, который рассматривал указанную профессиональную характеристику как свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности [12]. Позже профессиональную устойчивость рассматривали как свойство личности, проявляющееся в длительности, успешности и удовлетворенности профессиональной деятельностью как совокупность профессиональной направленности и профессионального самосознания.

Отдельным аспектам проблемы устойчивости посвящено значительное количество исследований. Нравственной устойчивости личности посвящены работы Е.В.Семеновой, И.Б.Свеженцовой, Е.И.Зыкиной, С.Н.Тихомирова, В.Э.Чудновского, эмоциональную устойчивость изучали О.А.Казакова, Л.Ф. Малыгина, В.Е.Медведева, В.В.Метелицкий. Морально-психологическая устойчивость исследовалась М.А.Сибирко, Э.Т.Хайрулловой. Дифференциация взглядов на устойчивость как характе-

ристику личности не решает проблему ее комплексного характера, но предоставляет нам "пищу для размышлений" применительно к решению проблемы профессиональной устойчивости в системе подготовки кадров для правоохранительных органов.

Сама система подготовки кадров для правоохранительных органов имеет свою историю и собственную специфику. Особенно значимы проявления личностной устойчивости в условиях экстремальных ситуаций.

Устойчивость как особый компонент профессионально-психологической подготовленности юриста, сотрудника органов внутренних дел, военнослужащего внутренних войск, обеспечивающий возможность действовать в любых сложных и опасных условиях без снижения эффективности и качества решения задач рассматривается В.Я.Кикотем. Автор разработал методику повышения устойчивости сотрудников к умственным трудностям решения экстремальных задач, развития находчивости, сообразительности, боевой смекалки, быстроты реакции, боевой инициативы, бдительности сотрудников. В основу заложено проведение внезапных тревог, поручение неожиданных заданий, на подготовку которых нет времени; создание условий на занятиях, когда обстановка не полностью ясна (информации о ней или излишне много – не ясно, что важно, а что не важно, что учитывать, а что не надо, или недостаточно); часть информации противоречива, неточна, устарела, а действовать надо; постановка учебных задач, имеющих несколько вариантов решений и действий, при решении которых выбирать надо что-то одно, при этом действовать быстро, обоснованно, в нервной обстановке; введение на практических занятиях внезапных и резких усложнений на фоне достаточно длительно сохраняющейся относительно спокойной, ровной по своим трудностям обстановки; ограничение времени на оценку обстановки, проходящих в ней перемен и принятие решений в этих условиях; многократное введение всяких проявлений внезапности (неожиданных распоряжений, потери связи, ошибок взаимодействующих сотрудников и групп, отказов на запросы, действий преступника и др.); длительное поддержание максимального темпа действий и перемен в обстановке. [13, с.472]. Такая характеристика подготовленности, которую автор называет "привычкой к непривычному", является наиболее важным критерием для формирования и развития профессиональной устойчивости сотрудника органов внутренних дел и рассматривается нами как ее интеллектуально-психологический компонент.

Внимание к феномену "профессиональная устойчивость" в сфере военного дела и правоохранительной деятельности обращались Е.М. Николаева, А.Г.Локтионов, В.И.Светличный, В.В.Метелицкий и др. Ведущее представление у названных авторов относительно профессиональной устойчивости было связано с комплексом профессионально-педагогических знаний и умений, ценностно-целевых и эмоционально-волевых качеств личности, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность на протяжении длительного вре-

мени, сохраняя работоспособность и интерес к этой деятельности, обеспечивающее принятие будущей военно-профессиональной деятельности в качестве субъективно-развивающей. Необходимыми факторами формирования профессиональной устойчивости офицеров внутренних войск МВД России предлагалось считать психо-эмоциональная устойчивость, удовлетворенность трудом и выбранной профессией, уровень сформированности всех компонентов профессиональной деятельности, уровень сформированности военно-профессиональной направленности, позитивная мотивация, уровень сформированности профессионально важных личностных качеств [8,9,10,15].

Сходные рассуждения мы находим у Е.В.Василенко, в трудах которого раскрывается профессионально-психологическая устойчивость будущих сотрудников ОВД как интегративное качество личности, обеспечивающее стабильную эффективность деятельности в сложных стрессогенных условиях, адаптивный тип поведения в профессиональных экстремальных ситуациях, позволяющий не только эффективно выполнять служебные задачи, сохраняя при этом психическое здоровье, но и детерминирующий актуализацию и развитие ресурсов личности в соответствии со спецификой требований конкретной ситуации и профессиональной деятельности [5].

Обобщая монографические и диссертационные материалы, отмечаем, что при рассмотрении проблемы устойчивости авторы обращают особое внимание на два, на первый взгляд, взаимоисключающих момента, описанные в работе В.Э.Чудновского [17, с.54].

1. Устойчивость личности как способность человека сохранять свои позиции и противостоять воздействиям, противоречащим его личностным установкам, этот момент назвал оборонительным и описал его, как противодействие сопротивлению разрушению ведущих мотивов и установок.

2. Устойчивость личности как способность человека реализовывать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение; этот момент в работах В.Э. Чудновского назван наступательным.

Взаимоисключение указанных характеристик устойчивости заключается в том, что, с одной стороны личность стремится сохранить собственную целостность, проявляя стабильность и неизменность позиций; с другой – личность проявляет стремление к преобразованию, развитию внешних обстоятельств и собственного поведения. Полагаем, что данные способности являются настолько взаимоисключающими, сколько дополняющими друг друга, так как ведущей целью, как на сознательном, так и бессознательном уровне остается цель сохранения целостности и конкретной жизненной позиции, даже если для этого приходится частично изменить стратегию и тактику собственного поведения.

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что сущность устойчивости заключается в стремлении личности со-

хранить целостность и вектор собственной направленности, в смысловом отношении – это есть способность сохранять форму, положение, содержание.

Детерминация устойчивости как интегративно-личностного качества также продолжает оставаться в центре научных интересов педагогов и психологов. В качестве ведущих детерминант в разное время и разными учеными были предложены такие как:

- ◆ субъективность, как способность проявлять ответственную независимость от внешних условий, влиять на их ход и интенсивность в соответствии с собственными целями (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.М. Розин) [14].
- ◆ направленность, содержащая в себе активность личности и тенденции ее проявления (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн);
- ◆ нравственность, как ценностно-смысловой ориентир бытия человека в обществе людей и мира вещей (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович);
- ◆ особенности темперамента как комплекс психофизиологических свойств индивида (К.К. Платонов).

Принимая во внимание рассмотренный в научных исследованиях детерминант устойчивости полагаем, что данный список следует дополнить таким детерминантом, как субъектность – полагающая себя причинность индивида в его взаимоотношениях с миром. В.А.Петровский рассматривает личность как субъект самого себя, своего существования в мире, носитель идеи "Я" как причины себя [11].

Будучи сложным комплексным феноменом, устойчивость, в каком бы контексте она не изучалась, прежде всего наполняется психологическим содержанием. В истории развития психологии изучение таких аспектов личности, как тревожность, агрессивность, самооценка, локализация контроля, социальная жизненная и религиозная ориентация и другие личностные образования рассматривались через призму устойчивости.

Проявление и влияние психологической устойчивости личности в ее профессиональной деятельности отражается не только в виде успешности решения трудовых задач, но и в виде самоотношения личности к себе, как к профессионалу. Переживание личностью отношения к самому себе, ее самооценка, уровень удовлетворенностью жизнью и качеством ее самореализации в свою очередь оказывает влияние на уровень и степень ее профессиональной устойчивости. Таким образом, наличие профессиональной устойчивости – проявленная профессиональная устойчивость детерминирует саму себя. Подтверждение нашей мысли мы находим у А.М. Столяренко, который, рассматривая общую экстремальную устойчивость личности утверждал, что устойчивость человека повышается по мере накопления опыта преодоления различного вида трудностей и предлагал в качестве средств формирования данного качества использовать словесно-образное моделирование, имитации ситуации,

моделирование противоборства, нагрузок, напряжений и др. [16], а также М.П. Коробейникова, который полагал, что для повышения эмоционально-волевой устойчивости каждого воина надо еще в мирное время периодически предъявлять ему более полный объем тех раздражителей и сверхраздражителей, с которыми он может столкнуться в боевой обстановке [6, с.15].

Изучение данной проблемы в контексте комплексного исследования профессиональной деятельности офицеров внутренних войск МВД России принадлежит перу В.А.Кучера, который разработал теоретико-методологическую концепцию формирования профессиональной устойчивости в образовательной среде современного военного института МВД России. Можно согласиться с мнением автора в о том, что профессиональная устойчивость определяется как интегральная характеристика отношений в системе "человек-профессия-общество", проявляющаяся как определенная система индивидуальных, субъективных и личностных свойств офицера как человека и профессионала, и определяющая возможности и желание данного человека выполнять профессиональную деятельность и осуществлять личностную самореализацию в рамках данной профессии.

Индивидуальный уровень профессиональной устойчивости офицера внутренних войск МВД России включает в себя следующие группы свойств – физическая сила, соматическое здоровье, психическое здоровье, физическая и соматическая устойчивость, нервно-психическая устойчивость в обычных условиях деятельности и в экстремальных условиях. Субъективный уровень профессиональной устойчивости включает в себя такие компетентности, как административно-служебная, служебно-боевая, воспитательно-педагогическая, организационно-управленческая, социально-правовая и общественно-политическая, административно-хозяйственная, а также коммуникативная устойчивость, профессиональная стрессоустойчивость, дисциплинарно-исполнительская устойчивость. Личный уровень профессиональной устойчивости офицера автор определяет следующими интегральными свойствами личности: профессиональная направленность личности, ценностно-мотивационная основа профессиональной деятельности, профессиональная идентичность, удовлетворенность трудом, толерантность [7].

В этом плане можно утверждать, что профессиональная устойчивость сотрудника органов внутренних дел характеризуется определенными свойствами личности, которые адекватны особенностям профессиональной деятельности и проявляются в системе профессиональных служебных отношений.

Анализ указанных трудов показывает, что структура и содержательная наполненность рассматриваемого понятия во многом определяется спецификой конкретной профессиональной области. Ведущие идеи исследования заключаются в том, что формирование и развитие профессиональной устойчивости сотрудника органов внутренних дел требует системной организации всей жизне-

деятельности курсанта (слушателя), включая коррекцию его "Я – концепции" на протяжении всего времени обучения, воспитания и развития в ВУЗе. Данная система необходимо включает в себя координацию усилий всех структурных подразделений образовательной организации и элементов ведомственного взаимодействия по формированию ценностно-смысловых ориентиров профессиональной устойчивости личности.

А.В. Барabanщиков, обращает внимание на решающую роль в формировании психологической устойчивости у воинов принадлежит офицеру, который постоянно оценивает уровень ее развития у каждого подчиненного – в начале службы – чтобы определить задачи по психологической закалке; в последующем – для контроля за ходом ее становления и внесения необходимых поправок в практику воспитательной работы; при постановке боевой задачи – для того, чтобы быть уверенным, что воин с ней успешно справится [2, с. 117].

При различиях в подходах к пониманию сущности и структуры феномена "устойчивости личности" [7,8,13], считаем необходимым определить его значение в аспекте профессиональной деятельности.

Таким образом профессиональная устойчивость :

- ◆ обеспечивает возможность действовать в любых сложных и опасных условиях без снижения эффективности и качества решения задач;
- ◆ оказывает непосредственное влияние на личностную самореализацию в рамках профессии;
- ◆ позволяет поддерживать равновесное состояние в профессиональной среде и преодолению профессиональных деформаций;
- ◆ способствует развитию ценностного отношения к себе, другим людям, будущей профессиональной деятельности;
- ◆ выступает решающим фактором для продолжительной и успешной службы в органах внутренних дел.

Таким образом, под профессиональной устойчивостью сотрудника органов внутренних дел мы понимаем интегративно-личностное качество, предполагающее стремление к личностной самоорганизации и профессиональному саморазвитию, которое характеризуется готовностью к стабильному и эффективному выполнению профессиональных задач в условиях оперативно-служебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460 с.
2. Барabanщиков А.В. и др. Основы военной психологии и педагогики: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2115 "Нач. воен. обучение и физ. воспитание"/ А.В. Барabanщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко; Под ред. А.В. Барabanщикова. М.: Просвещение, 1988. – 271 с.: ил.
3. Божович Л.И. Устойчивость личности. Процесс и условия ее формирования./Л.И. Божович. – М.: Работник просвещения, 1966.
4. Большой толковый психологический словарь Т.2 (П–Я); Пер. с англ./ Ребер Артур. – ООО "Издательство АСТ"; "Издательство "Вече", 2001.
5. Василенко Е.В. Формирование профессионально-психологической устойчивости будущих сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям: автореферат дисс. канд. психол. наук/ ГОУ ВПО Северо-Кавказский государственный технический университет, Ставрополь, 2008.
6. Коробейников М.П. Современный бой и проблемы психологии. М., Воениздат, 1972.
7. Кучер В.А. Формирование профессиональной устойчивости офицеров внутренних войск МВД РФ в образовательной среде современного военного института: дисс. докт. пед. наук/ ГОУ ВПО "Северо-Осетинский государственный университет". Владикавказ, 2012. 424 с.
8. Локтионов А.Г. Педагогическое сопровождение формирования личностно профессиональной устойчивости курсанта военного ВУЗа: автореферат дисс. канд. пед. наук/ ГОУ ВПО "Северо-Кавказский государственный технический университет". Ставрополь, 2008.
9. Метелицкий В.В. Формирование психоэмоциональной устойчивости курсантов военного института внутренних войск МВД России к экстремальным условиям профессиональной деятельности: автореферат дисс. канд. пед. наук/ ФГКВБОУ ВПО Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, Санкт-Петербург, 2015.
10. Николаева Е.М. Методика развития профессиональной устойчивости у сотрудников ГПС МЧС России к эффективному выполнению служебно-боевых задач: автореферат дисс. канд. пед. наук/ Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России. Санкт-Петербург, 2010.
11. Петровский В.А. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
12. Платонов К.К. Структура развития личности. М., 1986.
13. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел: учебник курсантов и слушателей образоват. учреждений МВД России юрид. профиля / под ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 512 с.
14. Розин В.М. Философия субъективности. – М.: АПКППРО, 2011. – 380 с.
15. Светличный В.И. Развитие профессиональной устойчивости у будущих офицеров в военно-образовательных учреждениях профессионального образования внутренних войск МВД России: дисс. канд. пед. наук: 130001./В.И Светличный. – Владикавказ., 1998. – 272с.
16. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: учебное пособие для Вузов./ А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ – ДИАНА, 2002. – 600с.
17. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1981.– 208с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-МЕТАЛЛУРГОВ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ "ИНФОРМАЦИОННЫЕ СЕРВИСЫ"

Арнаутов Александр Дмитриевич

Ст. преподаватель,

Сибирский федеральный университет

Осипова Светлана Ивановна

Д.п.н., профессор,

Сибирский федеральный университет

METHOD FOR INFORMATION COMPETENCY DEVELOPMENT OF METALLURGY ENGINEERING BACHELORS IN THE FRAMEWORK OF "INFORMATION SERVICES" COURSE

*A. Arnautov
S. Osipova*

Annotation

The paper substantiates a productive method for development of information competency of bachelor students as a key competency in metallurgical engineering bachelor's professional activity in the compliance with requirements of Federal State Educational Standard for Higher Education and Worldwide CDIO Initiative, within the scope of modern information technology development. The novelty of the method is defined through its components renewing, which reshapes the organization of learning process of information competency development. The content component of the method is described as implementation of the "Information services" – a prolonged and distributed through the entire learning cycle, dynamically updated course, ensuring systematic, continuous and dynamic development of information competency, its integration and continuity in other courses of curriculum by solving information-technological problems. The technology component of the method for information competency development is implemented through facilitation of productive learning activities, including project activity of metallurgy engineering bachelor students using a complex of information-technological problems. The outcomes of the method are evaluated through dynamics of the components of information competency obtained by diagnostics apparatus using pre-defined criteria. The information competency is evaluated as both component-wise and as integral quality. The proposed method allows to increase the functionality level of information competency of metallurgy engineering bachelors in professional education.

Keywords: Informatization, information competency, productive method, prolongation and distribution, digital literacy, engineering education.

Аннотация

В статье дано обоснование результативной методики формирования информационной компетентности будущих бакалавров как ключевой в профессиональной деятельности бакалавра-металлурга в соответствии с требованиями ФГОС ВО с учетом требований Всемирной инициативы CDIO в современных условиях развития информационных технологий. Новизна методики определяется обновлением ее компонент, изменяющих организацию учебного процесса формирования информационной компетентности. Содержательный компонент методики представлен реализацией пролонгированной, распределенной на весь период обучения, динамично обновляемой дисциплины "Информационные сервисы", обеспечивающей системность, непрерывность и динамичность формирования информационной компетентности, ее интеграцию и преемственность в дисциплинах учебного плана посредством решения информационно-технологических задач. Технологический компонент методики формирования информационной компетентности реализуется через специальную организацию продуктивной образовательной, в том числе проектной деятельности будущих бакалавров-металлургов с использованием комплекса информационно-технологических задач. Результативность методики обучения оценивается посредством динамики уровня сформированности информационной компетентности с использованием разработанного диагностического комплекса по определенным в ходе проектирования методики критериям уровня сформированности ИК как покомпонентно, так и интегративно. Представленная в статье методика позволяет повысить уровень функциональности информационной компетентности будущих бакалавров-металлургов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова:

Информатизация, информационная компетентность, результативная методика, пролонгированность и распределенность, информационная подготовка, инженерное образование.

Актуальность разработки новой методики обучения дисциплинам информационного цикла обоснована низким уровнем сформированности ин-

формационной компетентности (ИК) будущих бакалавров-металлургов в условиях традиционной методики обучения.

Анализ образовательной практики показывает ряд проблем в подготовке бакалавров–металлургов по дисциплинам информационного цикла: сосредоточенность этих дисциплин на 1–2 курсах профессиональной подготовки; фрагментарная выраженность межпредметных связей, отсутствие преемственности в развитии ИК из-за низкой востребованности информационных технологий в дисциплинах, не относящихся к информационным; отсутствие ориентации на специфику информационных задач профессиональной деятельности; перегруженность дидактическими единицами и их невостребованность в дальнейшей подготовке, и, как следствие несформированность у студентов информационных запросов и потребностей, ценностного отношения к информатизации. Это приводит к низкому уровню сформированности ИК, потере знаний, полученных на дисциплинах информационного цикла, поскольку последние не превращаются в функциональную деятельность по их использованию при решении информационных задач, возникающих в других дисциплинах учебного плана.

Проектирование методики обучения в компетентностном подходе, определяющем результаты образования в виде компетенций, целесообразно осуществлять в рамках т.н. "обратного дизайна", который предполагает разворачивать образовательный процесс в логике: цель – диагностический инструментарий – содержание образования – технологии обучения [Велединская, 2014].

К формулировке целей обучения предъявляются требования их диагностичности, четкого описания, надежного выявления. Целью методики обучения дисциплине "Информационные сервисы" является формирование информационной компетентности. Однако, ориентация на выполнение требований Международной инициативы CDIO в рамках реализации стратегического проекта по повышению качества инженерного образования в Сибирском Федеральном университете, расширяет требования ФГОС ВО "Металлургия", конкретизирует область применения ИК и задачи, решаемые будущим бакалавром–металлургом, в соответствии с CDIO

Syllabus [Всемирная инициатива CDIO, 2011]. Формируемая ИК в соответствии с CDIO Syllabus является компонентом личностных и профессиональных компетенций, формированию которых сопутствует интеллектуальное и личностное развитие будущих бакалавров–металлургов в рамках социального контекста. Сказанное позволяет согласиться с мнением ученых, полагающих, что развитие человека в образовании способствует формированию у него одновременно ряда компетенций в их интегративном единстве личностных и профессиональных аспектов [Кагакина, 2015].

В соответствии с идеологией обратного дизайна, обозначив цель методики обучения дисциплине "Информационные сервисы", необходимо перейти к обновлению диагностического аппарата для оценки уровня сформированности ИК. При этом необходимо учесть, что, с одной стороны, ИК структурно представляется как совокупность мотивационно–ценностного, когнитивно–деятельностного, рефлексивно–оценочного и личностного компонентов, и поэтому динамика сформированности исследуемого феномена может быть оценена по динамике изменений его компонентного состава.

С другой стороны, ИК является интегративной характеристикой продуктивной деятельности по решению информационных задач, и поэтому уровень ее сформированности может быть измерен по результатам ведущей деятельности. Такой деятельностью для будущих бакалавров–металлургов является проектная деятельность в соответствии с первым стандартом CDIO, которая формирует способность выпускника к реализации полного технологического цикла изготовления изделий в логике его выполнения: Conceive – Design – Implement – Operate (Придумывай – Разрабатывай – Внедряй – Управляй).

Принимая к сведению покомпонентный состав ИК, нами проведен анализ психометрического аппарата, методик и тестов, предложенных учеными, исследующими процесс формирования ИК, и сформирована методическая выборка ее диагностики, в систематизированном виде представленная в табл. 1.

Таблица 1.

Методическая база диагностики сформированности ИК.

Целевой компонент	Используемый диагностический инструментарий
Мотивация к обучению	Методика М.В. Матюхиной изучения мотивационной сферы учащихся
Знания, умения, навыки в информационных технологиях	Методика оценки уровня цифровой грамотности "Microsoft Digital Literacy"
Рефлексивность личности	Опросник А.В. Карпова по определению рефлексивности личности

Интегративная оценка уровня сформированности ИК базируется на оценке решения информационных задач в ходе проектной деятельности, осуществляемой поэтапно: Conceive – Design – Implement – Operate.

Этап "Conceive" проектной деятельности предполагает вовлечение будущих бакалавров–металлургов в активную познавательную деятельность поиска идей и решений стоящей проектной проблемы. На этом этапе формируются такие составляющие действия ИК, как:

- ◆ осуществляет поиск, оценку качества и достоверности необходимой информации для решения стоящей проблемы; использует полученную цифровую информацию для создания новой, выдвигает идеи по решению стоящей проблемы;
- ◆ демонстрирует способность владения аппаратными, программными, сетевыми и другими элементами информационных технологий (ИТ).

На этапе "Design" будущие бакалавры–металлурги осуществляют активную самостоятельную обработку информации, включающую систематизацию, анализ и обобщение фактов и теорий для аргументированного построения гипотезы и алгоритма решения проблемы, принятия решения в новой, нестандартной ситуации, показывающего способ разрешения противоречия между существующим и желаемым (возможным) образом действительности [Комиссарова, 2011].

В этих условиях формируются такие составляющие действия ИК будущих бакалавров–металлургов:

- ◆ встраивать полученную информацию в свою систему деятельности, применяя для решения практических и исследовательских задач [Осипова, 2003];
- ◆ демонстрирует наличие знаний и умений для идентификации информации, необходимой для решения проблемы, её реорганизации и создания новой с последующим применением для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов [Лау, 2007];
- ◆ использует знания, умения, навыки для планирования (проектирования), выполнения и оценки действий в цифровой среде по решению проблемы [Knobel, 2008].

На этапе "Implement" будущие бакалавры–металлурги при выполнении проектной деятельности формируют следующие составляющие действия ИК:

- ◆ демонстрирует способность к критической оценке ресурсов, необходимых для решения проектного задания, их тщательному отбору и оптимизации;
- ◆ демонстрирует способность находить новые пути выполнения новых задач новыми средствами.

На этапе "Operate" осуществляется рефлексия проделанной ранее деятельности на этапах "Conceive", "Design", "Implement", описывается полученный продукт

проектной деятельности в виде структурированного, логично построенного текста с соответствующим библиографическим приложением, результаты деятельности оформляются с использованием таблиц, графиков, диаграмм. Готовятся презентации результатов проектной деятельности в различных формах, в том числе и в форме участия в конкурсе проектных решений. Осуществляется анализ новизны предложенных проектных решений, реальность их воплощения в производство, практическая ценность предлагаемых решений, постановка новых проблем. Оценка ИК будущих бакалавров–металлургов осуществляется экспертами, а также используется самооценка студентов.

Определим критерии оценки ИК как одноименные ее компонентам и охарактеризуем степень их достижимости в **табл. 2**.

В соответствии с логикой обратного дизайна, перейдем к рассмотрению содержательного компонента методики обучения.

Содержательный компонент методики обучения непрерывной, пролонгированной на 7 семестров обучения, практико–ориентированной дисциплины "Информационные сервисы", ориентированный на формирование ИК, включает в себя три модуля:

1. Модуль базовых информационных потребностей содержательного компонента методики обеспечивает формирование базовых навыков работы в современной цифровой среде. Уровень сформированности ИК, обеспечиваемый этим модулем, определяется операционной составляющей базовых навыков и т.н. "информационными константами" деятельности в цифровой среде.

2. Модуль профессиональных информационных потребностей позволяет готовить студентов к решению практических профессионально–ориентированных задач, осваивать опыт проектной деятельности в полидисциплинарной среде, используя современные ИТ. Уровень сформированности ИК, обеспечиваемый этим модулем, может быть оценен как продуктивный, позволяющий решать задачи, возникающие в профессиональной деятельности.

3. Модуль личностно развивающих информационных потребностей имеет вариативное содержание, стимулирующее к саморазвитию в информационной среде, предполагающей непрерывность самоидентификации человека в цифровом обществе, ориентирующей на адекватное и продуктивное использование ИТ при решении профессиональных, социальных и личностно значимых задач. Здесь формируется социоэмоциональный уровень ИК, личностное цифровое интеллектуальное пространство развития.

Представленный выше содержательный компонент методики обучения будущих бакалавров–металлургов,

Таблица 2.

Критерии оценки компонентов ИК.

Критерии оценки ИК	Уровни проявления Критерии		
	критический	допустимый	продуктивный
Мотивационно-ценностный	Слабо выраженная мотивация к изучению дисциплины и использованию ИТ	Фрагментарные зоны интереса к ИТ, нейтральная поведенческая позиция	Явно выраженный мотив к изучению конкретных ИТ их и осознанное использование
Когнитивно-деятельностный	Готовность решать простейшие информационные задачи, как правило, при внешней поддержке	Преимущественно самостоятельно выстраиваемая деятельность по решению возникающих задач с незначительными ошибками	Полностью автономная работа в решении информационных задач различных уровней сложности
Рефлексивно-оценочный	Слабо выраженная или отсутствующая способность критически оценивать свою деятельность	Проявление способности к самостоятельному поиску ошибок и критической оценке деятельности	Устойчивая способность к продуктивному анализу деятельности и синтезирование полезного опыта
Личностный	Потребительская модель поведения в информационной среде, отсутствие представления об информационной культуре	Корректное следование принятым нормам в цифровой среде, пассивная модель поведения	Активное взаимодействие в информационной среде, проявление корректной инициативности

ориентированный на повышение уровня функциональности ИК в условиях освоения дисциплины "Информационные сервисы", является новым для образовательной практики. Реализация такого подхода осуществляется в ООП "Металлургия" при выполнении стратегического проекта Сибирского Федерального Университета по повышению качества инженерного образования в контексте идеологии Всемирной инициативы CDIO.

Представим технологический компонент методики обучения дисциплине "Информационные сервисы" будущих бакалавров-металлургов.

Формирование ИК будущих бакалавров-металлургов с учетом деятельностного характера компетентности естественно осуществлять с использованием активных методов обучения, процессуальных образовательных технологий, использование которых качественно изменяет деятельность субъекта, переводя репродуктивный характер обучения, характерный для пассивных методов, в произвольную внутренне детерминированную деятельность обучающихся по получению "живого знания", вызывая качественные и количественные изменения интеллектуальной сферы обучающегося [Абрамова, 2008; Балаев, 2006; Сенько, 2000].

Анализ АМО [Сенько, 2000; Осипова, 2001; Прозументова, 1997; Кукушкин, 2005; Бондаревская, 1997; Вербицкий, 1991; Орлов, 2004], средств и способов организации образовательного процесса показал особую значимость проблемного метода обучения, метода анализа конкретных ситуаций (case-study), метод игрового производственного проектирования, метод "мозговой штурм", деловая игра и т.д.

Познавательная деятельность будущего бакалавра-металлурга будет активной и носить преобразовательный характер, если использовать технологию учебного проектирования [Федорова, 2013], при котором происходит активное вовлечение обучающегося в конструирование своих собственных знаний.

Методика формирования ИК будущих бакалавров-металлургов опирается на следующие дидактические принципы, как основные требования к организации образовательного процесса:

1. Принцип научности, определяющий включенность в содержание дисциплины "Информационные сервисы" новейших научно-технологических достижений, что определяет динамичность этой дисциплины, постоянное обновление и развитие её содержательного и технологического компонентов.

2. Принцип доступности программного материала реализуется через учёт разного уровня подготовленности обучающихся посредством вариативности содержания, выделения разных уровней обучения, ориентирующих на "выравнивание" готовности к освоению дисциплины.

3. Принцип последовательности и цикличности, опирающийся на мнение Г.С. Поспелова [Поспелов, 1988], предложившего рассматривать принцип последовательности в формате цикличности, когда определенное понятие повторяется, обогащается, развивается при использовании его в новых контекстах.

4. Принцип наглядности, вытекающий из высокого потенциала ИТ в представлении содержания учебного

материала, использовании визуализированных данных, анимации, инфографики, видео, звука, мобильных и интерактивных цифровых технологий.

5. Принцип активности и самостоятельности, опирающийся на высокий уровень мотивации обучающихся, на осознанную необходимость включения в информационное общество, стремление к использованию ИТ в профессиональной деятельности.

6. Принцип прочности и интегрированности опирается на универсальность ИК, понимание её как ключевой, а значит многофункциональной, надпредметной, что определяет её внутридисциплинарные и межпредметные связи.

7. Принцип интерактивности определяется новыми возможностями ИТ, когда передача информации сопровождается реализацией обратной связи, что создает новые условия в развитии участников образовательного процесса и определяет его диалоговый характер.

8. Принцип непрерывности согласуется с динамическим характером ИК.

9. Принцип профессиональной направленности предполагает ориентацию содержания дисциплины "Информационные сервисы" на формирование такого уровня ИК, который обеспечит продуктивные решения информационных задач будущим бакалаврам-металлургам.

10. Принцип интеграции, позволяющий реализовать взаимосвязь учебных дисциплин с дисциплиной "Информационные сервисы" на основе единых целей и разностороннего рассмотрения изучаемых процессов и явлений с использованием ИТ, уместное использование привычной для студента цифровой среды.

Исходя из обоснования дидактических принципов организации образовательного процесса по формированию ИК, выделим основные дидактические условия этого процесса:

- ◆ динамическое обновление компонентов дисциплины "Информационные сервисы" (принципы 1, 8);
- ◆ индивидуализация и личностная ориентация обучения (принципы 2, 4);

- ◆ развивающие технологии обучения, обеспечивающие последовательность и цикличность в развитии ИК (принцип 3);

- ◆ приоритет деятельностного компонента в обучении (принцип 5);

- ◆ интегративность и междисциплинарность (принципы 6, 10);

- ◆ приоритет использования активных и интерактивных методов обучения (принцип 7);

- ◆ контекстное обучение (принцип 9).

Таким образом, в процессе обоснования методики формирования ИК будущих бакалавров-металлургов в условиях освоения дисциплины "Информационные сервисы" получены следующие результаты и сделаны выводы:

1. Ориентация на выполнение требований Международной инициативы CDIO расширяет требования ФГОС ВО направления "Металлургия", конкретизирует область применения ИК и задачи, решаемые будущими бакалаврами-металлургами в соответствии с ФГОС ВО и CDIO Syllabus.

2. Формирование ИК будущего бакалавра-металлурга в профессиональном образовании способствует одновременно развитию интеллектуальных и личностных компетенций в их интегративном единстве, что подчеркивает интегративность ИК.

3. Ориентация на проектную деятельность как ведущий вид деятельности будущего бакалавра-металлурга позволила раскрыть процесс формирования ИК, осуществляемый поэтапно, и определить составляющие действия каждого этапа для диагностики уровней их сформированности.

4. Содержательный компонент методики обучения будущих бакалавров-металлургов дисциплине "Информационные сервисы" представлен тремя модулями: базовых, профессиональных и личностно развивающих информационных потребностей. Раскрыто назначение каждого модуля.

5. Опираясь на деятельностный характер формируемой компетентности, обоснована необходимость и продуктивность использования активных методов обучения в технологическом компоненте методики. Выделен метод учебного проектирования, позволяющий вовлекать обучающегося в конструирование собственных, "живых" знаний, компетенций, адекватно стоящей цели: формирование ИК в проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Г. Активные методы обучения в системе высшего образования. – М.: Гардарики, 2008. – 368 с.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Академия, 2006. 176 с.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
4. Велединская С.В., Дорофеев Я.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения // Новые образовательные технологии в вузе: сборник тезисов докладов участников конференции (Екатеринбург, 18–20 февраля 2014 г.). – Екатеринбург, – 2014. – С. 316–322.

5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Кагакина Е.А. Интеграция общекультурных и общепрофессиональных компетенций как фактор подготовки будущих специалистов в условиях модернизации университетского образования : диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. – Кемерово, 2015. – 312 с.
7. Комиссарова А.В. Метод проектов как педагогическое условие формирования информационной компетентности студентов технического вуза // Человек и образование. – 2011. – №1. – С. 77–83.
8. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения: учебное пособие. Ростов–на–Дону: изд-во "Феникс", 2005. – 474 с.
9. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни: пер. с англ. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех". – 2007. – 45 с.
10. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования "Всемирная инициатива CDIO": материалы для участников семинара (пер. С.В. Шикалова) / под ред. Н.М. Золотаревой и А.Ю. Умарова. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. – 60 с.
11. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб.–метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: изд-во "Академия", 2004. – 281 с.
12. Осипова Л.Г. Деятельность педагогического коллектива по достижению современного качества образования // Совершенствование структуры школьного образования на основе возрастного подхода: материалы по итогам конф. 9–10 января 2003 г. / сост. М.В. Гончар. – Калининград, 2003.
13. Осипова С.И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. – Красноярск, 2001. – 348 с.
14. Поспелов Г. С. Искусственный интеллект – основа новой информационной технологии / Поспелов Г. С. – М.: Наука, 1988. – 280 с.
15. Прокументова Г.Н. Методические основания концепции Школы современной деятельности // Школа современной деятельности: концепция, проект, практика развития. Книга I / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 1997. – 240 с.
16. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
17. Федорова Т.С. Применение технологии учебного проектирования в учебном процессе для развития творческого мышления студентов // Гарантии качества профессионального образования: тезисы докладов междунар. науч.–практ. конф. (Барнаул, 19 апреля 2013 г.). – Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова. – 2013. – С. 116–121.
18. Knobel M. Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices. New York.: Peter Lang Publishing, 2008. – 321 с.

© А.Д. Арнаут, С.И. Осипова, (goodmorner@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С ТНР К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

TO THE QUESTION OF TRAINING CHILDREN WITH DSD TO INCLUSIVE EDUCATION

S. Batyayeva

Annotation

In the given article the issues of pedagogical preparation of the children with difficult speech disorders to the inclusive education are looking up. The difficult speech disorders, which were called by the organic brain damage or by the anatomic violations of the hearing possibility, often makes obstacles to learn at a mass secondary school. In this connection the question of their social adaptation ways as well as about their inclusive education which has been populated in many countries of the world nowadays searching is rapidly appearing. But the inclusive education is possible on a condition of a psychological readiness of the both sides of the learning process which are the children and their teachers only.

Keywords: correctional pedagogy, inclusive education, difficult speech disorders, psychological readiness, social adaptation.

Батяева Светлана Вадимовна

Аспирант, ФГАОУ ДПО

"Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования" г. Москвы

Аннотация

В данной работе рассматриваются вопросы подготовки детей с тяжелыми нарушениями речи к инклюзивному образованию. Тяжелые нарушения речи, обусловленные органическим поражением головного мозга, часто создают препятствия к полноценному обучению в общеобразовательной школе. В этой связи резко встает вопрос о поисках путей к их социальной адаптации и инклюзивному образованию, которое сегодня получило широкое распространение во многих странах мира. Однако инклюзивное образование возможно лишь при условии психологической готовности к нему обеих сторон учебного процесса: детей и педагогов.

Ключевые слова:

Коррекционная педагогика, инклюзивное образование, тяжелые нарушения речи, психологическая готовность, социальная адаптация.

На современном этапе гуманизации и демократизации отечественной системы образования вопрос о создании возможности равных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает все более острое звучание.

Вопросы организации инклюзивного образования для детей с ОВЗ, и в частности, для детей с тяжелой речевой патологией, определение условий ее успешности разрабатываются ведущими учеными педагогической школы страны (Гилевич И. М., Забара Е.А., Ипполитова М. В., Кобрина Л. М., Кумарина Г. Ф., Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д., Шипицына Л. М. и др).

Однако инклюзия (т.е. включение) детей с ТНР в общеобразовательную школьную среду к нормативно-развивающимся сверстникам является многогранным процессом, требующим определенной подготовки со стороны специалистов разного профиля – педагогов, логопедов, социальных и медицинских работников.

Прежде всего, следует отметить, что сам факт начала обучения в школе требует психологической готовности не только самих детей, но и их родителей, поскольку для

данной категории учеников переход в первый класс сопряжен со значительными сложностями психологического характера. Так, у детей с ТНР затруднены контакты с окружающими: это вызвано органическим поражением зон коры головного мозга, отвечающих за развитие речевой деятельности, либо нарушений в развитии периферического речевого аппарата анатомического характера. Однако, несмотря на тот факт, что эти дети имеют сохраненный интеллект и способность к слуховому восприятию речи, для них представляет большую сложность установление контактов с другими людьми, особенно со сверстниками, им присущи сниженная психологическая мотивация, замкнутость, отсутствие уверенности в собственных возможностях, ярко выраженный негативизм, в том числе и по отношению к обучающему воздействию, а также вспыльчивость, повышенная обидчивость и во многих случаях – агрессивность.

Поэтому, для нашего исследования представляет интерес результаты подготовки ребенка с ТНР к инклюзивному обучению. Они должны быть представлены психологической готовностью самого ребенка, которая выражается в следующих аспектах:

◆ мотивационная готовность, которая выражается в том, что перспектива будущего обучения в школе рас-

крывает перед ребенком перспективы новых возможностей, в которых он заинтересован;

- ◆ эмоциональная готовность, которая предполагает контроль ребенка над своей эмоциональной сферой, силу воли и готовность применять те или иные решения, преодолевать возникающие сложности, но в то же время позитивно отвечать на прекрасное, сопереживать другим людям;

- ◆ интеллектуальная готовность, то есть наличие на момент начала обучения у ребенка элементарных знаний и готовности к простым логическим операциям: ребенок должен уметь сравнивать, обобщать, анализировать, у него должна быть развита мелкая моторика и координация движений, а также способность понимать обращенные к нему речевые инструкции;

- ◆ социально-психологическая готовность, которая предполагает сформированность функции общения с окружающими (например, с педагогами и сверстниками);

- ◆ речевая готовность – это один из самых главных аспектов подготовки к инклюзивному обучению, который должен начинаться как можно раньше и быть непрерывным, и который должен осуществляться в комплексном взаимодействии родителей, логопедов и медицинских работников.

Анализ исследований, посвященных готовности детей с ТНР к школьному обучению (О.Е.Грибовой, Г.С.Гуменной, В.А.Ковшикова, Р.И.Лалаевой, Е.Ф.Соболевич,

О.Н.Усановой, Т.Б.Филичевой, Л.Б.Халиловой, Г.В.Чиркиной, С.Б.Г.Шаховской), показал широкую вариативность сформированности каждого из компонентов школьной готовности у старших дошкольников с ТНР.

1. Категория детей с ТНР – имеет значительную вариативность как по степени выраженности, так и по характеру проявления речевого нарушения.

2. Категория детей с ТНР имеет широкий спектр сочетанности речевых нарушений с вариативностью развития эмоционально-регулятивной, интеллектуальной, двигательной сферы "Симптомы и механизмы, относящиеся как к когнитивной, интеллектуальной сферам, так и к собственно речевой и языковой сферам, существуют у детей с тяжелой речевой патологией не рядоположенно (как сопутствующая симптоматика), а параллельно друг с другом." [2].

3. Категория детей с ТНР имеет различный уровень и темп формирования образовательных и адаптационных возможностей детей, что может определять вариативность учебного заведения, а значит и вариативности выбора образовательного учреждения и разработки индивидуального маршрута обучения.

Следовательно, не для всех детей инклюзивное обучение будет возможным. Для многих детей с ТНР предпочтительней останется обучение в коррекционных школах V вида. Выбор образовательного профиля должен решаться в каждом случае индивидуально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгалова, С.О., Зах, Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зах // Специальное образование. – 2010. – №3. – с. 14–20.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч. М., 1983. Т. 5.
3. Доброва, Г.Р. Освоение детьми звуковой стороны речи [Текст] : учебно-методическое пособие для магистрантов / Г. Р. Доброва. – Санкт-Петербург : Коста, 2011. – 30, [1] с.
4. Ильина, С.Ю. Личностно ориентированные и нетрадиционные технологии в обучении русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : 0+ / С. Ю. Ильина, А. С. Чижова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 90, [2] с.
5. Красильникова, О.А. Литературное развитие слабослышащих школьников в системе начального обучения: теоретико-экспериментальное исслед. / О. А. Красильникова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006 (СПб. : ООО "Профпринт"). – 298, [1] с.
6. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. – СПб. : Союз, 2004. – 190, [1] с.; 20 см.
7. Малофеев, Н.Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации / Н.Н. Малофеев // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II межд. науч.–практ. конф., Минск, 8 – 9 апр. 2010 . /Бел. гос. пед.ун-т им. М. Танка. – Минск, 2010.
8. Печора, К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста : актуальные проблемы и их решение в условиях ДОУ и семьи / К. Л. Печора. – Москва : Изд-во Скрипторий 2003, 2006. – 95, [1] с.
9. Пугачев, А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – №10. – с. 374–377.
10. Фрухт, Э.Л. Планирование воспитательной работы в доме ребенка : Метод. рекомендации / М-во здравоохранения РСФСР; [Сост. Э. Л. Фрухт]. – М. : Минздрав РСФСР, 1987. – 37, [1] с.
11. Цейтлин, С.Н. Речь ребенка : ранние этапы / [С. Н. Цейтлин и др.; отв. ред. С. Н. Цейтлин]. – Санкт-Петербург : [б. и.], 2000. – 214 с.
12. Черных, А.В. Освоение учащимися особенностей эпистолярного жанра в условиях домашнего обучения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Черных Алексей Владимирович; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Белгород, 2009. – 230 с.
13. Zehnhoff-Dinnesen, A. Phoniatrics/ 1st ed. 2018. Buch, Buch mit Online-Zugang. x, 590 S.

ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

POTENTIAL OF THEATRE PEDAGOGY IN THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

V. Vartanova

Annotation

The special relevance in modern pedagogical education is acquired by theoretical and practical readiness of a problem of the modern teacher training. Today the modern school needs the teacher who is personally included in a profession. This is a person with a broad outlook who has the humanistic potential of learning process. The teacher chooses methods and techniques of pedagogical interaction which have to be system-based, harmonious and have to correspond to the personality of pupils and also to his creative identity. The article proves a necessity of the reference to experience of theatrical pedagogy during the teacher training for development of his emotional culture, acquirement of techniques of actor's expressive skills, acquirement of methods of audience impact, of self-control, development of skills of an active attention, an intuition etc. The author gives the definition to the concept "theatrical pedagogy", also its purpose and tasks are defined. The author mentions social and cultural factors that cause interest in theatrical pedagogy and the realization principle of purpose and tasks of theatrical pedagogy. Finally the author gives some conclusions about the potential of theatre pedagogy in the modern teacher training.

Keywords: stage, theatrical pedagogy, purpose, tasks, principles and forms of theatre pedagogy.

Вартанова Владлена Владимировна
К.п.н., ФГБОУ ВО
"Удмуртский государственный
университет"

Аннотация

Особую актуальность в современной педагогической практике приобретает теоретическая и практическая разработанность проблемы подготовки современного педагога. Сегодня современной школе нужен учитель, лично включенный в профессию, который обладает широким кругозором и несет в себе гуманистический потенциал образовательного процесса. Избранные учителем приемы и методы педагогического взаимодействия должны быть системны, гармоничны и должны соответствовать личности учащихся, а также творческой индивидуальности самого учителя. В статье обосновывается необходимость обращения к опыту театральной педагогики в деле совершенствования профессиональной подготовки учителя для развития его эмоциональной культуры, овладения средствами актерской выразительности, овладения приемами воздействия на аудиторию и приемами саморегуляции, развития навыков произвольного внимания, интуиции и др. В статье приводится авторское определение понятия "театральная педагогика", а также обозначаются ее цель и задачи. Автор называет социокультурные факторы, обуславливающие интерес к театральной педагогике в настоящее время, а также принципы, на основе которых реализуются цель и задачи театральной педагогики. В заключении автор приводит ряд выводов о потенциале театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего учителя.

Ключевые слова:

Театральная деятельность, театральная педагогика, цель, задачи, принципы, формы театральной педагогики.

Внедрение Федеральных Государственных образовательных стандартов нового поколения, реформа современной системы образования характеризуются тем, что в педагогике появляются тенденции, связанные с формированием творческой, свободной, самобытной личности, способной самостоятельно осуществлять профессиональный и социально-нравственный выбор.

В связи с этим возрастает роль учителя, как транслятора культуры, духовно-нравственных ценностей человека, который лично включается в профессию, обладает широким кругозором, владеет инновационными образовательными технологиями, несет в себе привлекательный для обучающихся гуманистический потенциал образовательного процесса. Поэтому проблема формирова-

ния артистичного педагога, готового и способного к созидательному диалогу со всеми участниками образовательного процесса представляется актуальной и значимой в современных условиях. В связи с этим обращение к театральной педагогике в профессиональной подготовке современного учителя своевременно, поскольку развитие творческой и выразительной сфер личности выступает как инструмент управления эмоционально-чувственным состоянием аудитории и во многом зависит от владения приемами театрального искусства [14].

В последние десятилетия многие ученые активно обращаются к театральной педагогике как эффективному средству формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Такой интерес специалистов высшей школы к данному вопросу не случаен, поскольку

театральная педагогика накопила большой опыт в обучении и воспитании творческой личности актера: её способность к творческому мышлению, импровизации, эмоциональности, а также формирование процессов восприятия, воображения, внимания и др. [14, стр. 80].

Под театральной педагогикой мы понимаем междисциплинарное направление в педагогике, театрально-эстетическую деятельность, органично включенную в образовательный процесс, способствующую обучению, воспитанию и развитию обучающихся средствами театрального искусства и формирующая личностное становление самосознания, культуру чувств, способность к общению, владение собственным телом, голосом, пластической выразительностью, воспитывающая чувство меры и вкус, необходимые для перспективного успеха в любой области [5].

По нашему мнению, сегодня интерес к театральной педагогике обусловлен рядом социокультурных факторов. Во-первых, – это потребность личности в культуротворческой деятельности. В вузе у студентов формируется культура чувств, воспитывается чувство меры и вкус, происходит развитие самосознания, формируется владение собственным телом, голосом, пластической выразительностью движений, необходимые для успеха в будущей профессиональной деятельности. Именно поэтому, театральная деятельность, органично включенная в образовательный процесс, является универсальным средством развития личностного потенциала человека, поскольку театральное искусство выявляет и подчеркивает индивидуальность, неповторимость человеческой личности, позволяет войти в пространство возможного и невозможного посредством игры [5].

Второй фактор, который способствует повышению интереса к театральной педагогике, – становление нового педагогического подхода, при котором доминирующим оказывается принцип личностно-ориентированного обучения, способствующий становлению и профессиональному росту личности в меняющихся условиях [9, 13]. Театральная деятельность способствует раскрепощению психофизического аппарата обучающегося, выстраивает взаимоотношения таким образом, чтобы создать максимальные условия для предельно свободного эмоционального контакта, взаимного доверия и творческой атмосферы.

Третий фактор, обуславливающий интерес к театральной педагогике, – это педагогический артистизм, которому в настоящее время достаточно сложно дать однозначное определение. Многие авторы определяют "педагогический артистизм" как: способность педагога красноречиво излагать учебный материал; личностное качество человека; высокое мастерство, эмоциональная выразительность и вдохновение. Другие исследователи, на-

пример, С. М. Яковлюк, рассматривают педагогический артистизм как ключевую компетенцию, включающую в себя "знания, умения, способы взаимодействия с окружающими, навыки работы с группой, коллективом, свободное владение различными социальными ролями на высоком профессиональном уровне" [14].

О.С. Булатова под педагогическим артистизмом понимает совокупность учебных приемов, "техник", заключающихся в "разыгрывании" урока особым образом. Автор отмечает, что педагогический артистизм – это искусство отбора наиболее эстетически яркой смысловой информации; "техника" задавания вопросов, втягивающих всех в урок-игру и позволяющих уроку запомниться. Использование приемов искусства, поиск органичных выходов к теме, выстраивание учительского поведения в соответствии с определенными педагогическими задачами" [4, стр.48].

Таким образом, мы определяем педагогический артистизм как черту личности учителя с одной стороны, его культуру, эмоциональность, воображение, ассоциативное видение, внутреннюю "настройку" на творчество и др., и совокупность "техник", учебных приемов, способствующих передаче эмоционального отношения к профессиональной деятельности, владение умением самопрезентации, умелая режиссура урока, с другой.

Обобщая вышеизложенное, мы называем целью театральной педагогики в подготовке будущих учителей – создание воспитательного пространства, направленного на обучение, воспитание, развитие личности студента – будущего учителя методами и формами театрального искусства [5].

Задачи театральной педагогики, по нашему мнению, состоят в:

1. обеспечении активной, познавательной позиции каждого студента;
2. содействии расширения общего и художественного кругозора студентов, формировании и развитии их зрительской культуры;
3. выявлении творческих задатков и развитии творческих способностей студентов;
4. выстраивании системы взаимоотношений "студент-педагог" и "студент-студент", направленной на создание предельно свободных эмоциональных контактов, взаимного доверия и творческой атмосферы [5].

В образовательной практике реализация цели и задач театральной деятельности студентов осуществляется на основе следующих принципов [5].

1. Принцип художественности образовательного процесса. Театр в силу своей уникальной синтетической природы оказывает мощнейшее воздействие на развитие личности именно через проживание ею духовных

культурных образцов человечества. Поэтому педагогу необходимо использовать игровые проблемные задания с использованием режиссерско-педагогического сценирования.

2. Принцип проблемно-тематической и целевой интеграции дисциплин художественно-эстетического циклов через разнообразные формы деятельности. Театр может быть и уроком, и увлекательной игрой, средством погружения в другую эпоху и открытием неизвестных граней современности. Театральное искусство помогает познать нравственные и научные истины, учит быть самим собой и "другим", перевоплощаться в героя и проживать множество жизней и духовных коллизий. Б. Г. Ананьев, рассматривая проблемы человекознания, отмечал, что ущербом для личности обучающегося является выполнение за него действий другими людьми, и никакая игра не восполнит этого необходимого фактора для развития индивида. Именно в сенсомоторных действиях, в нервно-психическом и физическом напряжении, в трудовых процессах вырабатывается система навыков и умений, которые лежат в основе свойств человека, определяющих его как социального субъекта [2, с. 177–178].

3. Принцип коллективного творчества. Театральное искусство – творчество коллективное. Педагог выступает в роли режиссера, помогает выбрать этюд, определить идейно-художественную направленность и сценическую интерпретацию, распределить роли, подготовить сцену, занавес, декорации, костюмы. Педагог организует сценическое действие, способствует развитию самостоятельности и творчества обучаемых, регулирует нравственный фон игры, а также подводит итоги, оценивает успехи и неудачи участников. Образовательный процесс, таким образом, проходит в условиях равноправного диалога между педагогом и студентами, и студентами друг с другом.

4. Принцип проблемного обучения. Педагог формулирует задание как некое противоречие, что погружает студентов в проблемную ситуацию. В процессе проблемного обучения педагог, используя различные методы, приемы, сам создает проблемную ситуацию [6, с. 43]. В поисках ответа на вопрос и происходит развитие субъекта или проживание им пути к порождению знания. Знания, полученные таким образом, переживаются как субъективное открытие, понимание – как личностная ценность. Это позволяет развивать познавательную мотивацию обучающегося, его интерес к предмету, моделировать условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления.

5. Принцип учета индивидуально-возрастных особенностей. Становление личностных черт в период студенчества проанализировано в работах Б. Г. Ананьева, И. С. Кона, В. Т. Лисовского и др. Исследователи установили, что для студентов, в отличие от других возрастных групп, характерным является резкое усиление сознательных мотивов поведения, что приводит к формированию таких качеств личности, как самостоятельность, настойчи-

вость, целеустремленность, инициативность и др. Более того, подчеркивается, что именно в этом возрасте усиливается интерес к моральным проблемам и ценностям, наиболее полно развиваются рефлексивные способности, с помощью которых человек расширяет собственную картину мира. В связи с этим, нам видится целесообразным обращение к театральной деятельности, внедрение элементов которой в учебную и внеучебную деятельность вуза способно обеспечить максимально полное развитие качеств личности, перечисленных выше.

6. Принцип взаимосвязи творческого процесса и его результатов. Театрально-образовательный процесс в силу своей уникальной игровой природы приобщает зрителя к тому, что происходит на сцене, делает его свидетелем и даже соучастником действия. Зритель испытывает воздействие произведения, которое лежит в основе театрального спектакля, игры актеров и всей атмосферы представления. На зрителя по законам массового восприятия влияет общее настроение зрительного зала. В этой связи, у зрителя появляется чувство связи с другими людьми и обществом в целом, он ощущает себя частью большого коллектива, получает эстетическое наслаждение.

7. Принцип содействия самореализации и самоутверждению субъектов образовательного процесса. В. С. Леднев в своей монографии неотъемлемой частью организации учебно-воспитательного процесса считает занятия по выбору, которые способствуют развитию интересов, склонностей, способностей обучающихся, делают доступными наиболее целесообразные формы осуществления практического обучения, способствуют отбору и проверке нового содержания образования [11, с. 115]. По нашему мнению, использование театральной деятельности в учебном и воспитательном процессе позволяют расширить сферу самостоятельной творческой мыслительной деятельности обучающихся, способствуют формированию их общекультурных и профессиональных компетенций.

8. Принцип личностно-ролевой организации образовательного процесса. В процессе театральной деятельности обучающиеся выполняют разные социальные роли (режиссер, актер, зритель, сценарист, декоратор, гример и др.), что позволяет стать им активными субъектами учебно-воспитательного процесса, принять участие в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образовательного маршрута. Личностно-ролевое участие обучающихся в театральной деятельности обеспечивает интериоризацию знаний, формирование оптимальных умений и навыков коммуникации, установление гуманистических взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

9. Принцип сценирования. В театральной педагогике под сценированием понимается процесс создания актерского плана, этюда и его воплощения. Сценирование – это дискуссионный процесс доказательства или обоснования, это процесс творческого воображения, это поиск

решения путем импровизации в предлагаемых обстоятельствах. В отличие от профессионального актерского этюда, в образовательной практике, важно не актерское мастерство само по себе, а способы его освоения. В дискуссионном анализе участвуют как студенты-исполнители, так и студенты-наблюдатели, которым изначально вменяется роль контролеров. Именно этот соревновательный процесс обмена информацией прожитый в этюде, позволяет обучающимся осуществить рефлексивный анализ. Совершенно не важно, как отыграна ситуация с точки зрения актерской техники, важно, что увидели в этом студенты-наблюдатели. Так происходит удвоенное зеркальное взаимоотображение деятельности друг друга. То же самое можно делать сидя за столом, не выходя на игровую площадку. Этот способ можно условно назвать мыслительным или воображаемым экспериментом, что в театральной практике называется "работа за столом" [12].

10. Принцип импровизации. Под импровизацией (от итальянского – *improvvisare* – быть непредвиденным) понимается процесс создания чего-либо без подготовки [15, с. 538]. Импровизация может касаться не только текста, но и сценического действия. Мы полагаем, что импровизация способствует удовлетворению потребностей обучающихся в самостоятельности, самоутверждении, самореализации, самоопределении. Так, известный отечественный педагог Ю. П. Азаров писал, что предложить обучающимся импровизацию и добиться, чтобы она увлекала, – значит мгновенно обеспечить себе условия для входа в неформальные слои общения [1, с. 201], которое так необходимо современному учителю.

11. Принцип профессиональной подготовки педагогов-режиссеров. Педагогическая деятельность воплощает в себе единство науки и искусства, логического и эмоционального. Профессия педагога во многом схожа с профессией режиссера, поскольку педагог должен владеть приемами воздействия на внимание аудитории, умением ставить и решать сверхзадачу своих действий и т.д. Известны примеры включения театральных приемов в педагогическое образование в российской и зарубежной образовательных практиках. Так, выпускники Литовской государственной консерватории (театрально-педагогический факультет, г. Клайпеда, Европа), имели театральную специализацию. Интересен опыт Полтавского педагогического института (Украина), в котором программа обучения студентов включает элементы актерского и режиссерского мастерства, педагогическую технику, занятия по речи. Активное обращение к театральной педагогике как форме организации учебно-воспитательного процесса позволила кафедре эстетики и этики РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия) разработать новый профессионально-образовательный профиль "Школьная театральная педагогика", который осуществляет подготовку учителя, способного организовать образовательное театрально-игровое действие в школе и оптимизировать освоение ценностей отечест-

венной и мировой культуры. Мы разделяем мнение ряда специалистов (Ю. П. Азаров, В. М. Букатов, С. В. Гиппиус, П. М. Ершов, А. П. Ершова, Б. Е. Захава М. О. Кнебель и др.) и считаем, что деятельность педагога-режиссера определяется его позицией, которая развивается от позиции педагога-организатора в начале до соратника-консультанта на высоком уровне развития коллектива, представляя в каждый момент, определенный синтез разных позиций [1, 3, 7, 8, 10].

В образовательной практике театральная педагогика может быть реализована в разных формах [5]:

1. Адресованное обучающимся профессиональное искусство (организация экскурсий в профессиональные театры, просмотр театральных постановок с дальнейшим компонентно-постановочным анализом спектаклей, посещение театральных музеев для получения яркого эстетического, эмоционального опыта, приобщения к культуре и истории и др.).

2. Организация профильных театральных студенческих групп, которые позволяют использовать театральное искусство в подготовке будущего учителя и применять актерский тренинг в целях формирования и развития личности будущего учителя (приглашение в этих целях профессиональных актёров, театральных специалистов и др.).

3. Деятельность театральной студии в рамках внеучебной деятельности. Это – интересная форма дополнительного образования, самостоятельный художественный организм, в котором участвуют интересующиеся театром обучающиеся. Репертуар театра произволен, определяется вкусом руководителя, потребностями студентов-актеров.

4. Использование методов театральной педагогики на учебном занятии для стимулирования, мотивации образовательной деятельности, более успешного усвоения учебной информации: участие в театральных постановках и театрализованных праздниках, приуроченных к юбилейной дате, например, и т.д.

Включение элементов театральной педагогики в профессиональную подготовку будущих педагогов возможно при условии, если она будет:

- ◆ ориентирована на общекультурные ценности. Эмоциональное насыщение учебного материала активизирует эмпатийное понимание, интуитивное мышление обучающихся, обеспечивает возможность открывать личностную значимость знаний, духовных ценностей.

- ◆ нацелена на гуманистические взаимоотношения педагога с обучающимися как равноправными субъектами образовательного процесса.

- ◆ включать личностно-ориентированный подход в образовательной практике, суть которого заключается в участии будущих учителей, как субъектов педагогического процесса, в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования, выполне-

нии некоторых социальных ролей под руководством педагога.

Итак, на основе вышеизложенного, нам представляется возможным сделать несколько выводов о включении театральной педагогики в профессиональную подготовку будущего учителя.

Во-первых, эффективность применения форм и методов театральной педагогики зависит от материальных условий структурного подразделения, нравственно-психологического климата в коллективе, профессиональной компетентности педагога.

Во-вторых, использование театральной деятельности в профессиональном становлении учителя:

1. способствует установлению диалектической взаимосвязи обучения, воспитания, развития в едином учебно-воспитательном процессе. В данном контексте, обучение выступает в роли одного из средств воспитания, а

воспитание – в роли одного из мотивационных факторов обучения;

2. обеспечивает приоритет деятельностного развития обучающихся посредством их личностно-ролевого участия в образовательном процессе;

3. способствует демократизации учебно-методической работы, развивающей инициативу и творчество будущих педагогов;

4. способствует формированию мотивационно-ценностного отношения студентов к содержанию образования;

5. обеспечивает владение широким арсеналом новой педагогической технологии для более целостного восприятия педагогической деятельности и развития комплекса личностных качеств и способностей (целесообразность и гармоничность поведения, образность и гибкость мышления, управление своим психофизическим аппаратом и творческим самочувствием, речевое искусство, умения в области невербальной коммуникации).

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / А.А.Бодалев, Б.Ф.Ломов. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с.
3. Букатов В. М. Театральная режиссура и организация дидактической игры на уроке // Педагогика искусства в творческом поиске: Материалы Всероссийского совещ.-семинара "Проблемы и перспект. эстетич. образования в общеобразов. учреждениях" (Самара, 3-6 дек. 1996 г.) /ИЦЭВ РАО, Самарск. ИПК работн. обр.– М., Самара, 1996.– С.254–255.
4. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 240 с.
5. Вартанова В. В. Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Ижевск, 2007. – 196 с.
6. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию // Педагогика, 2003. – № 8. – С. 47–53.
7. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов, В. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 336с.
8. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера. – М.: Просвещение, 1973. – 320 с.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 480 с.
10. Кнебель М. О. Поэзия педагогики / Н.А.Крымов. – 2-е изд. – М.: Всерос. театр. о-во, 1984. – 526 с.
11. Леднев В. С. Содержание образования: Сущность, структура, перспектива. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
12. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. О технике актера / М. А. Чехов; предисл. О. А. Радищевой. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2002. – 490 с.
13. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. 2-е изд., испр. и доп. – Ижевск: "Купол", 2000. – 90с.
14. Яковлюк С. М. Педагогическая система формирования педагогического артистизма современного учителя: монография / С. М. Яковлюк. – М.: ИИУ МГОУ, 2016. – 278 с.
15. Le Petit Larousse illustre : dictionnaire encyclopedique. – Paris, 1994. – 1784 p.

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

Традиции. Инновации. Успех!

И ИЦБО

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ОРГАНА УПРАВЛЕНИЯ (ШТАБА) АВИАЦИОННОГО СОЕДИНЕНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАЧ ОЦЕНКИ ГРУППИРОВКИ ВОЗДУШНОГО ПРОТИВНИКА В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОМАНДНО-ШТАБНОГО УЧЕНИЯ

MODEL OF ORGANIZATION OF PREPARATION OF CONTROLS (STAFF) OF AVIATION CONNECTION TO PERFORMANCE OF PROBLEMS OF AN ESTIMATION OF GROUPING OF THE AIR OPPONENT DURING CARRYING OUT OF THE COMMAND-STAFF DOCTRINE

*S. Golubev
A. Mogilyov
V. Tolstykh*

Annotation

In this article, the authors discussed in detail the content of the main component, and also developed the model of training of management body (HQ) air connection to perform tasks assess groups of enemy aircraft in the course of conducting command-staff exercises.

Also the authors based on the results of using the proposed model practical recommendations on training of management bodies (headquarters) aviation connections to the command and staff exercises.

The use of the model and practical recommendations the authors, in their opinion, will allow to achieve increase of efficiency of training administration (headquarters) aviation units to perform tasks assess groups of enemy aircraft in the course of conducting command and staff exercises.

Keywords: Model, controls (staff), aviation connection, estimation of grouping of the air opponent, command-staff doctrines.

*Голубев Сергей Владимирович
Д.в.н., доцент, ВУНЦ ВВС*

*"Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина", г. Воронеж*

*Могилев Александр Владимирович
Д.п.н., профессор, ВУНЦ ВВС*

*"Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина", г. Воронеж*

*Толстых Владимир Владимирович
С.н.с., Соискатель,*

*Военная академия Генерального
штаба Вооруженных Сил РФ*

Аннотация

В данной статье авторами подробно рассмотрено содержание основных компонент, а также разработана сама модель подготовки органа управления (штаба) авиационного соединения к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения командно-штабного учения.

Также авторами на основе результатов использования предлагаемой модели предлагаются практические рекомендации по организации подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к командно-штабных учений.

Использование разработанной модели и практических рекомендаций авторов статьи, по их мнению, позволит достичь повышения эффективности организации подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения командно-штабных учений.

Ключевые слова:

Модель, орган управления (штаб), авиационное соединение, оценка группировки воздушного противника, командно-штабные учения.

Результаты анализа работ, посвященных исследованию проблем подготовки и ведения боевых действий армиями иностранных государств, опыта локальных войн и военных конфликтов [1, 2, 3], позволили выявить основные изменения в целях, формах, способах, средствах, условиях вооруженной борьбы, информационном обеспечении боевых действий войск (сил), а также возрастание роли военно-воздушных (воздушно-космических) сил в достижении военно-политических целей в военных конфликтах, проведении воздушно-космических наступательных операций (Табл. 1) [4].

В соответствии с руководящими документами ВВС США "Применение ВВС США в будущем (взгляд на ВВС 2035 года)" и руководящими документами НАТО, основными задачами, возложенными на ВВС США и НАТО являются завоевание и удержание превосходства в воздухе и космосе, ведение разведки, обеспечение глобальной мобильности войск (сил), нанесение глобальных ударов и др. [5].

Таким образом, в странах, от которых исходит угроза для Российской Федерации, наблюдается активизация

Таблица 1.

Основные изменения в вооруженной борьбе.

№п/п	Перечень изменений	Содержание изменений	Возрастание роли ВВС
1	Цели вооруженной борьбы	Новая цель - завоевание информационного превосходства над противником	Достижение целей вооруженной борьбы за счет массированного применения авиации в начальный период войны; применения самолетов электронной войны ЕС-130Н, EA-6В, EA-18G, U-2S и др.
2	Формы ооруженной борьбы	Новые формы: информационная операция (сетевая операция, психологическая операция), <i>воздушно-космическая операция</i>	Применение самолетов ведения психологических операций и электронной войны ЕС-130E(RR), ЕС-130E(LR); нанесение МРАУ, ведение систематических боевых действий
3	Способы боевых действий	Реализация сетцентрических принципов ведения боевых действий; изменение последовательности ведения боевых действий: информационная операция - воздушно-космическая операция - наземная операция	Повышение оперативности и эффективности нанесения ударов за счет применения гиперзвуковых средств доставки оружия, оружия направленной энергии, БЛА различного назначения
4	Средства вооруженной борьбы	Использование оружия на новых физических принципах, оружия нелетального действия, информационного оружия, ВТО большой дальности действия, БЛА, гиперзвуковых ракет	Расширение номенклатуры объектов поражения и выполняемых задач за счет применения гиперзвуковых ракет, оружия на новых физических принципах, БЛА различного назначения
5	Условия ведения боевых действий	Информационный конфликт систем вооружения противоборствующих сторон; ведение боевых действий на удаленных ТВД; рассредоточенные боевые порядки войск; увеличение пространственного размаха и расширение сфер вооруженной борьбы	Возможность создания и применения авиационных группировок на любом ТВД в короткие сроки в различных условиях боевых действий
6	Подходы к управлению	Реализация сетевых технологий в управлении авиационными группировками, расширение доступа пользователей к информации, усиление горизонтальных связей участников боевых действий	Выполнение задач в ЕИП, повышение оперативности применения ВВС за счет использования современных АСУ ВВС и ПВО, самолетов связи, БЛА связи и ретрансляции
7	Информационное обеспечение боевых действий войск	Формирование систем информационного обеспечения боевых действий ВВС; формирование единого информационного пространства (ЕИП) ведения боевых действий ВВС	Применение для формирования ЕИП, выдачи целеуказаний самолетов-разведчиков (U-2, RC-135, TR-1, SR-71, RF-4E, Тornado ECR, Мираж F-1CR и др., систем ДРЛО и У E-3 Авакс, E-2C Хокай, систем воздушной радиолокационной разведки и целеуказания E-8С, самолетов связи, БЛА связи и ретрансляции

работ по широкому спектру вопросов совершенствования средств воздушно-космического нападения и способов их применения. К перспективным средствам воздушно-космического нападения (СВКН) относятся системы, разрабатываемые США для нанесения "Быстрого глобального удара". Главная задача сил глобального удара – поражение критически важных объектов противника в кратчайшие сроки на большой дальности за счет комплексного использования ударных средств в ядерном и обычном снаряжении, а также посредством проведения космических, информационных и специальных операций. Глобальный удар рассматривается как скоординированное массированное применение различных средств поражения для достижения конечных оперативных и стратегических целей.

В этой связи США и НАТО в ближайшее время будут опираться, главным образом, на крылатые ракеты морского и воздушного базирования (типа "Томахок"), стратегическую, тактическую и палубную авиацию. В связи с этим повышаются требования к уровню подготовки органов (штабов) авиационных соединений, участвующих в отражении таких ударов.

Подготовка органов управления (штабов) авиационных соединений к выполнению задач применения авиации для отражения авиационных ударов противника осуществляется в системе командирской подготовки. Высшей и наиболее эффективной формой подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений, тактической подготовки офицеров штабов к управлению

войсками (силами) являются командно–штабные учения (КШУ). Подготовка органов управления (штабов) авиационных соединений к КШУ осуществляется в ходе сборов, занятий, самостоятельной подготовки, тренировок офицеров штабов, боевых расчетов командных пунктов по планированию и организации боевых действий, управлению силами в различных условиях обстановки.

Результаты анализа моделей организации и подготовки военных специалистов [6], а также развитие форм и способов ведения боевых действий позволили выявить необходимость в разработке модели организации подготовки органа управления (штаба) авиационных соединений к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения командно–штабного учения (Рис. 1).

Разработанная модель отличается от известных целью организации подготовки, составом и содержанием компонент, содержанием информационного обеспечения органа управления (штаба) авиационного соединения, дополнительным этапом организации подготовки с использованием системы поддержки принятия решения (СППР), а также способом оценивания вариантов отражения авиационных ударов воздушного противника, условиями подготовки и учетом особенностей организации боевой подготовки в авиационном соединении.

Структурно модель состоит из трех блоков: теоретико–методологического, структурно–функционального и технологического.

В теоретико–методологическом блоке, включающем цель, принципы, задачи организации подготовки, подходы к обучению, формулируются основные идеи, определяется методологический базис организации подготовки. Достижение цели организации подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения КШУ достигается решением ряда частных задач (табл. 2).

Основными принципами организации подготовки являются: комплексность, специализация, комплексность документации, последовательность; пропорциональность.

Общими принципами обучения органов управления (штабов) авиационных соединений к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения КШУ являются: научность; системность; последовательность обучения; доступность; наглядность; проблемность; сознательность и активность обучающихся; прочность овладения знаниями, умениями и навыками и т.д.

Таблица 2.

Содержание задач организации подготовки.

№п/п	Перечень задач	Содержание задач
1	Разработка подходов к подготовке органа управления (штаба) авиационного соединения	Разработка основных положений организации подготовки по существующим программам боевой подготовки
2	Разработка требований к подготовке	Разработка новых требований к подготовке с учетом изменений в вооруженной борьбе и их обоснование
3	Разработка содержания обучения	Отбор и обоснование содержания обучения для подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к выполнению задач оценки группировки воздушного противника
4	Подготовка учебно-материальной базы	Разработка средств обучения, содержания обучающих программ
5	Определение перечня методик обучения	Выбор методик обучения
6	Определение перечня методик оценки	Анализ существующих методик оценки; разработка методик и способов оценки группировки воздушного противника
7	Планирование мероприятий подготовки	Определение перечня работ и исполнителей
8	Организация проведения занятий, тренировок	Соблюдение существующих норм проведения учебных занятий, тренировок

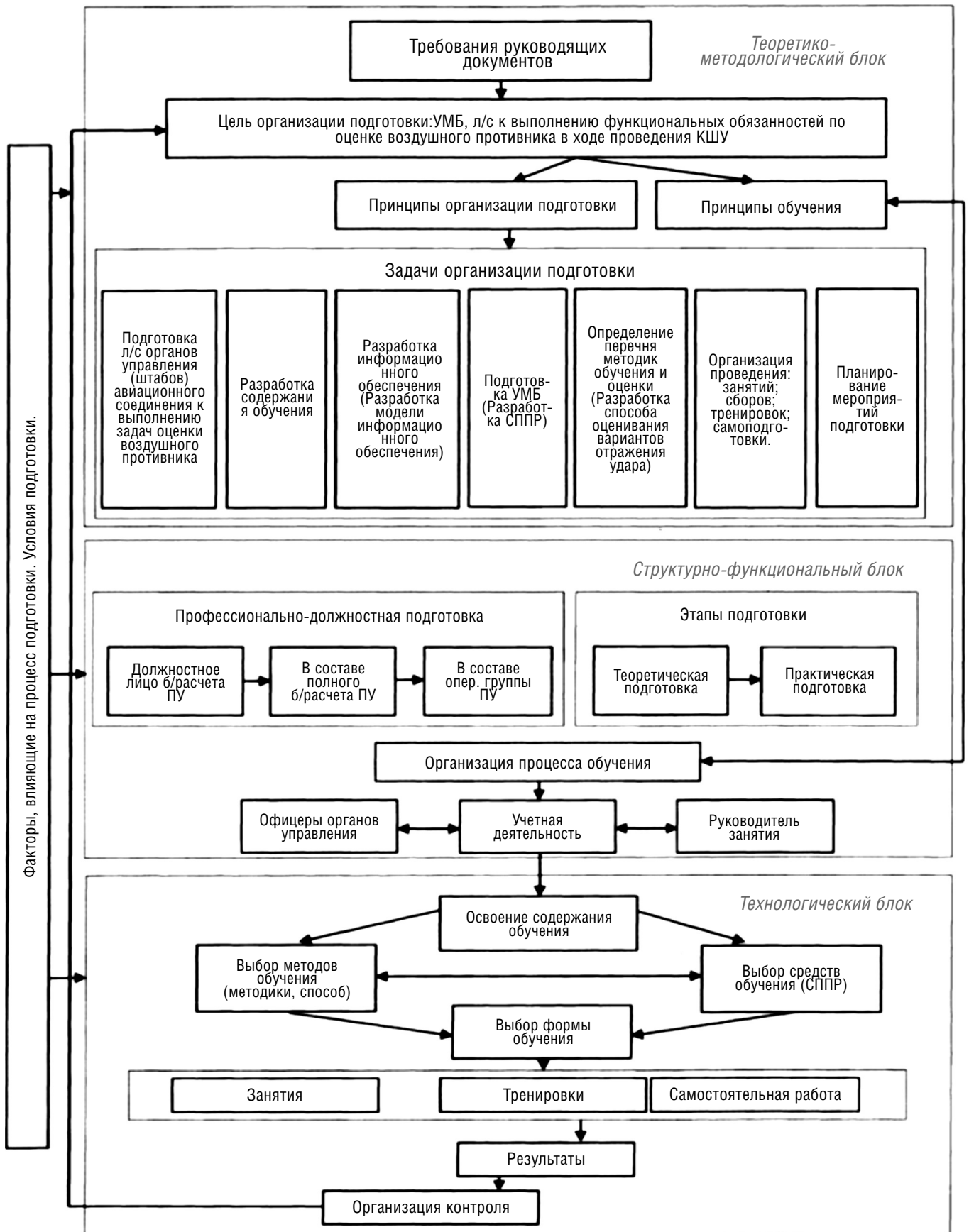


Рисунок 1. - Модель организации подготовки органа управления (штаба) авиационного соединения к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения КШУ.

Основу структурно-функционального блока составляют этапы военно-профессионального уровня подготовки личного состава, слаженности экипажей, расчетов, подразделений, воинских частей, соединений, органа управления (штаба) для выполнения задач оценки воздушного противника. В структурно-функциональном блоке определяются этапы подготовки к выполнению функциональных обязанностей в составе боевых расчетов пункта управления авиационного соединения.

Основными этапами подготовки являются теоретическая подготовка, практическая подготовка, подготовка должностных лиц боевого расчета ПУ авиационного соединения, подготовка в составе боевого расчета ПУ авиационного соединения и в составе оперативной группы. В ходе этапа теоретической подготовки изучаются теоретические положения по оценке группировки воздушного противника и методики его оценки. В процессе этапа практической подготовки у должностных лиц органа управления (штаба) авиационного соединения формируются практические умения и навыки в оценке группировки воздушного противника. В ходе этапа подготовки должностных лиц боевого расчета ПУ авиационного соединения осуществляется индивидуальная подготовка офицеров к выполнению функциональных обязанностей оценки группировки воздушного противника в ходе проведения КШУ.

На этапе подготовки должностных лиц органа управления (штаба) авиационного соединения в составе боевого расчета ПУ авиационного соединения происходит накопление знаний, формирование умений, навыков и компетенций, необходимых для выполнения задач оценки группировки воздушного противника в составе полного боевого расчета ПУ авиационного соединения.

Главным содержанием этапа подготовки к выполнению обязанностей в составе боевого расчета оперативной группы органа управления (штаба) авиационного соединения, является формирование умений, навыков и компетенций, необходимых для анализа и оценки группировки воздушного противника, овладение алгоритмами работы сокращенного боевого расчета ПУ авиационного соединения, организации взаимодействия с органами и пунктами управления вышестоящих штабов.

В модели введен дополнительный этап подготовки с использованием СППР. Последовательность подготовки на каждом этапе связана с освоением алгоритмов оценки группировки воздушного противника на ПУ авиационного соединения.

Технологический блок модели включает формы, методы и методики, средства подготовки, процесс подготовки, результаты обучения, а также контроль и оценку результатов обучения. В технологическом блоке осу-

ществляется проектирование и реализация педагогического взаимодействия, проводится мониторинг, в ходе которого оцениваются результаты и динамика подготовки специалистов органа управления (штаба) авиационного соединения к выполнению задач оценки группировки воздушного противника.

Основными формами подготовки органа управления (штаба) авиационного соединения к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения КШУ являются занятия, сборы, тренировки. Для организации подготовки используются методы практической работы, ситуаций, проблемного обучения и др.

Основными средствами, используемыми для подготовки органов управления (штабов) авиационного соединения к выполнению задач оценки группировки воздушного противника являются разработанные авторами модели авиационных ударов, ситуационные задачи.

Основными критериями оценки уровня подготовки органа управления (штаба) авиационного соединения являются успешность и качество обучения, а основными показателями – средний балл, безошибочное выполнение контрольных задач, а также оперативность выполнения задач.

Важным компонентом модели являются условия подготовки. Для подготовки органа управления (штаба) авиационного соединения к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в процессе боевой подготовки предусматривается создание условий, характерных для массированного применения авиации и высокоточного оружия, единого информационного пространства ведения боевых действий, информационного конфликта основных систем вооружения противоборствующих сторон, активного радиоэлектронного противодействия противоборствующих сторон, интенсивного применения беспилотных летательных аппаратов и др.

На основе результатов использования модели в процессе боевой подготовки разработаны и предлагаются следующие практические рекомендации по организации подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к КШУ.

1. Подготовку органов управления (штабов) авиационных соединений к КШУ осуществлять с использованием разработанной модели организации подготовки.

2. В содержание обучения органов управления (штабов) авиационных соединений для подготовки к КШУ включить раздел, связанный с изучением методики оценки группировки воздушного противника, способа оценивания вариантов отражения авиационного удара.

3. Информационное обеспечение подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к КШУ осуществлять с использованием разработанной

взаимосвязанной совокупности моделей информационного обеспечения оценки группировки воздушного противника.

4. Формирование у должностных лиц органов управления (штабов) авиационных соединений умений, навыков и компетенций, необходимых для оценки группировки воздушного противника и оценки вариантов отражения авиационных ударов осуществлять в ходе проведения групповых упражнений, тренировок, сборов с использованием разработанных моделей информационного обеспечения, моделей оценки группировки воздушного противника, способа оценки вариантов отражения авиационного удара.

5. Для подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к оценке в ходе КШУ авиационной группировки противника, создания моделей сложной воздушной обстановки использовать вариан-

ты разработанных авиационных ударов противника.

6. Для повышения оперативности цикла боевого управления ПУ авиационного соединения в ходе отражения авиационного удара противника использовать разработанную СППР.

7. Для определения рационального состава сил и средств, применяемых для отражения авиационного удара использовать разработанный способ оценивания вариантов отражения авиационного удара.

Таким образом, использование в процессе боевой подготовки разработанной модели и практических рекомендаций, по мнению авторов, обеспечит повышение эффективности организации подготовки органов управления (штабов) авиационных соединений к выполнению задач оценки группировки воздушного противника в ходе проведения КШУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рунов В.А., Родионов С. Характерные черты современной операции (По опыту локальных войн конца XX – начала XXI вв.) // Армейский сборник. 2013. №12. С. 59–60.
2. Литвиненко В.И. Основные тенденции огневого поражения в едином информационном пространстве в современных операциях (боевых действиях) // Вестник академии военных наук. 2014. № 1(46). С. 99–103.
3. Военное искусство в локальных войнах и вооруженных конфликтах / А.В. Усиков, Г.А. Бурутин, В.А. Гаврилов и др.; под общ. ред. А.С. Рукшина. М.: Воениздат, 2008. 764 с.
4. Головизин Н.В., Вострокнутов А.А. Роль ВВС США в современных военных конфликтах // Зарубежное военное обозрение. № 4. 2016. С. 61–67.
5. Стрельников Д.О. Основные документы, определяющие требования к строительству и применению ВВС США // Западный военный округ. № 11. 2016. С. 54–62.
6. Донсков Ю.Е., Голубев С.В., Могилев А.В. Модель подготовки специалистов радиоэлектронной борьбы к выполнению задач по информационному обеспечению военных (боевых) действий // Военная мысль. № 5, 2015. С. 47–51.

© С.В. Голубев, А.В. Могилев, В.В. Толстых, (golsv24@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



"Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина", г. Воронеж

ПРИМЕНЕНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗ-е

THE APPLICATION OF HEALTH TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE FOR STUDENTS WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES UNDER THE FRAMEWORK INCLUSIVE EDUCATION IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION

G. Kareva

Annotation

At present, the problem of inclusive education is complex and controversial. Its main idea lies, both in the sphere of problems of corrective-developing and social-adaptive activity in relation to people with limited health opportunities, and the formation of tolerant attitudes in modern society to these individuals. This problem is indeed a problem of both a social and educational nature, since it implies contact with the fates and interests of a large number of people included in various social groups. Particular attention in solving this problem is directed at student youth studying in technical universities, where the employers' specific requirements for the physical and psychophysiological qualities of future graduates are taken into account. The article presents the ways and practical recommendations for the introduction of health technologies in technical universities for students with disabilities.

Keywords: physical culture, persons with disabilities, health technologies, ways to implement health-improving approaches in technical universities for people with disabilities, inclusive.

Карева Галина Вячеславовна
К.п.н., Брянский
государственный технический
университет, г. Брянск

Аннотация

В настоящее время проблема инклюзивного образования сложна и дискуссионна. Основная ее идея лежит, как в плоскости проблем коррекционно-развивающей и социально-адаптационной деятельности в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), так и формировании толерантного отношения в современном социуме к данным лицам. Эта проблема является поистине проблемой и социального, и образовательного характера, так как подразумевает соприкосновение с судьбами и интересами большого количества людей, включенных в различные социальные группы. Особое внимание в решении данной проблемы направлено на студенческую молодежь, обучающуюся в технических вузах, где идет учет целевых требований работодателей к физическим и психофизиологическим качествам будущих выпускников. В статье представлены пути и практические рекомендации по внедрению оздоровительных технологий в технических вузах для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова:

Физическая культура, лица с ограниченными возможностями здоровья, оздоровительные технологии, пути реализации оздоровительных подходов в технических вузах для лиц с ОВЗ, инклюзивное образование.

Студенты технических вузов составляют основу будущего общества, включенного в производственную деятельность, поэтому их физическое, психическое и социальное здоровье очень важно для социума.

В связи с этим современное российское общество должно предоставить любому студенту с ОВЗ право на соответствующее образование, зависящее от его интересов возможностей и потребностей. Такой подход лежит в основе того, насколько быстро и оптимально может быть преодолена дифференциация внутри системы образования, насколько эффективно, экономично и ре-

зультативно система сможет перейти к внедрению интеграционных технологий в полном и масштабном их использовании в рамках инклюзивного образования [1; 4; 5].

Проблема физического воспитания, сохранения и преумножения здоровья особо актуальна для студентов, обучающихся в высших учебных заведениях технической направленности. Так, например, контекстом Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования предусмотрено овладение компетенциями сохранения здоровья, знания и соблюдения норм здорового образа жизни, владение метода-

ми и средствами физической культуры для осуществления полноценной социальной, социально-адаптационной, профессиональной и социокультурной деятельности. В связи с этим, перед техническим вузом стоит важнейшая задача, связанная с включением студентов с ОВЗ в коррекционную деятельность в рамках процесса физического воспитания и изучения таких дисциплин как "Физическая культура", "Элективные курсы по физической культуре", "Элективные курсы по физической культуре (адаптационная, общая подготовка)" и т.д. которая осуществляется в рамках инклюзивного образования [2; 3; 4].

Исходя из целей и задач инклюзивного образования, в условиях модернизации высшего технического образования все оздоровительные технологии, направленные на студентов с ОВЗ, в техническом вузе целесообразно представить в виде двух групп основных направлений:

I. оздоровительные технологии, направленные на индивида (субъекта воспитательно-образовательного процесса в рамках занятий по физической культуре);

II. оздоровительные технологии, направленные на среду, окружающую индивида с ОВЗ [2].

Оздоровительные технологии, ориентированные на индивида, будут иметь одной из основных целей формирование у студента "поведения здоровья". Наиболее благоприятными предпосылками для этого будут следующие моменты: "поведение здоровья" принесет студенту с ОВЗ ощутимую личностную личную пользу; данный вид поведения не потребует существенных затрат (ценностно-материальных, временных и физических); проблемы, связанные со здоровьесберегающей обстановкой, будут разрешаться, если в коллективе (учебной группе) в целом усиливается подход к здоровью и физическому совершенствованию как к целостному, культурно-интегративному феномену.

Основными задачами в работе со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья будут являться следующие: своевременное и глубокое осознание проблемы, необходимая информированность, должная мотивация, формирование требуемых умений и навыков, практическое исполнение, сопровождающая поддержка.

Решение этих задач должно быть ориентированным на нижеследующие уровни формирования культуры здоровья студентов с ОВЗ:

◆ профилактический (своевременное информирование и мотивация студентов с ОВЗ к занятиям по физической культуре, которая обеспечивается через открытый доступ к электронным средствам обучения, информирования и консультирования по вопросам личной физической культуры и индивидуального здоровья студента, а также бесед и консультаций с преподавателем);

◆ образовательно-практический (владение информацией и применение ее на практике, раскрывающий методику занятий по физической культуре со студентами с ОВЗ как по индивидуальному маршруту, так и в составе учебных групп на основе дифференциации учебного процесса и возможностей включения таких студентов в общий процесс физического воспитания в зависимости от характера отклонения в состоянии здоровья);

◆ радикально-политический (изменение внешних обстоятельств для внедрения оздоровительных подходов с целью достижения преемственности и эффективности технического образования в контексте овладения общекультурными компетенциями, направленными на сохранение, укрепление и преумножение здоровья и физического состояния студентов с ОВЗ).

Оздоровительные технологии, обращенные на окружающую и образовательную среду, должны учитывать следующие критерии: особая важность и специфичность сферы, которая предполагает корректирующее воздействие; реальная возможность достижения эффективных результатов; предполагаемые недостатки или "побочные эффекты"; экономические, политические и этические стратегические концепции, а также величина финансовых вложений, объем материальных и трудовых ресурсов, необходимых для успешной реализации рассматриваемых технологий. Оздоровительные технологии данной группы могут быть успешно решены в техническом вузе в качестве предоставляемых оздоровительных услуг для студентов с ОВЗ и внедрены на базе профилакториев и существующих оздоровительных студенческих центров здоровья [3].

Исходя из вышесказанного, можем привести пример решения проблем внедрения данных оздоровительных технологий для студентов технических вузов с ОВЗ путем глобального моделирования процессов, прямо и косвенно касающихся данной области (на примере Кузбасского технического университета им. Т. Ф. Горбачева) (Рис. 1).

Особенностью внедрения данной технологии, конечно же, является четкий контроль методик и технологий, применяемых образовательным учреждением по отношению к наблюдаемому контингенту.

Студент с незначительными отклонениями в состоянии здоровья или студент с ОВЗ, востребовавший вышеуказанную оздоровительную услугу, получает возможность проводить субъективную оценку своего состояния, анализирует его, переформирует личные потребности, совершенствует образ жизни, повышает его уровень.

Таким образом, формируется результат их взаимодействия, представляющий собой разработку и проведение комплекса профилактических и оздоровительных

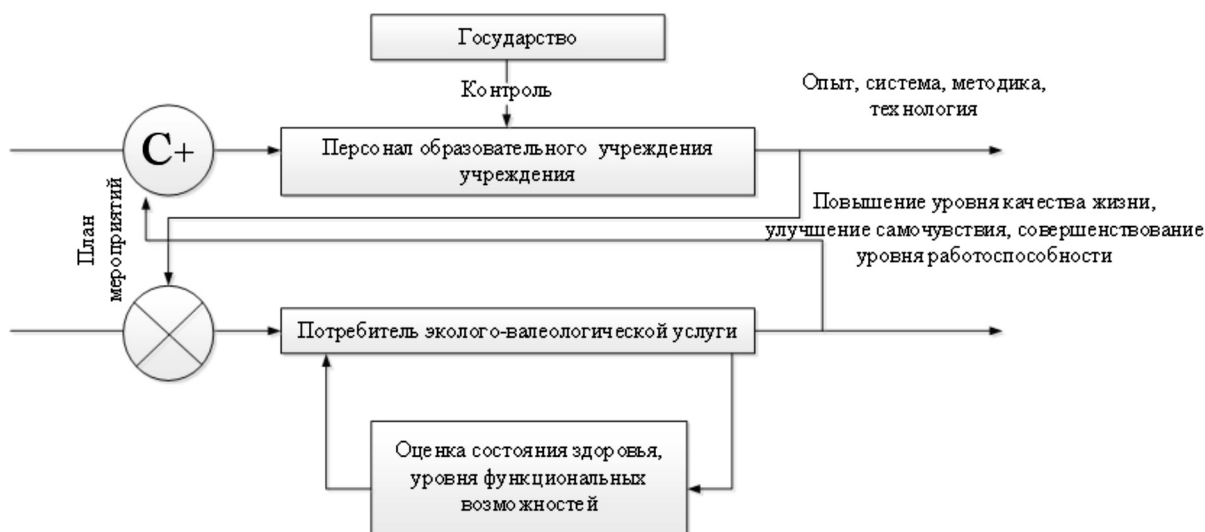


Рисунок 1. - Функционирование механизма социально-оздоровительной услуги в контексте оздоровительных (эколого-валеологических) технологий в техническом ВУЗ-е, где × - мероприятия, С+ - комплекс потребностей, обеспечивающий связь со средой.

мероприятий по удовлетворению потребностей объекта, направленных на улучшение качества жизни и самочувствия.

Технический вуз готовит будущих специалистов, которые придут работать на производственные предприятия. Поэтому так необходимо, чтобы за те годы учебы, в которые студенты с ОВЗ проходят обучение в образовательном учреждении, они имели возможность осуществлять оценку состояния здоровья, своевременную профилактику тех или иных отклонений и заболеваний, а также предупреждение различного рода обострений без личного ущерба в социальной среде [6; 7, с.140].

Подводя итоги, мы можем отметить, что среди перечня услуг, относящихся к физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности и участию в них студентов с ОВЗ в контексте тенденции инклюзивного образования, положительно зарекомендовали себя следующие:

- ◆ регламентные и нерегламентные занятия по физической культуре и спорту;
- ◆ организация спортивно-зрелищных мероприятий;
- ◆ организация и коррекционное педагогическое сопровождение специального учебно-тренировочного процесса;
- ◆ доступ к свободному пользованию физкультурно-оздоровительными и спортивными сооружениями студентам с ОВЗ;
- ◆ информационно-консультативные и образовательные услуги;

- ◆ прочие образовательные, физкультурно-оздоровительные и спортивные услуги.

Так как в работе со студентами с ОВЗ в техническом вузе мы ссылаемся на важность своевременного получения информации, то, соответственно, ставим своей задачей обеспечить, в конечном итоге, реализацию следующих функций посредством развертывания потенциальных возможностей оздоровительных технологий:

- ◆ профилактическое информирование, заключающееся в том, чтобы средствами информации приобрести определенный объем знаний о здоровье, здоровом образе жизнедеятельности, понимать и осознавать проблемы, своевременно формируя мотивацию к приобретению новых способов здоровьесберегающего коррекционного поведения;
- ◆ консультирование, используемое в качестве метода укрепления здоровья студентов с ОВЗ, данная функция, как правило, обращена к определенному студенту и предполагает использование такого психологического приема, как воздействие на личность адаптированного информационного контента с целью облегчения восприятия информации и формирования потребности-мотивационной сферы;
- ◆ осуществление тренинга, что предполагает практическое воздействие на том этапе, когда студент с ОВЗ уже мотивирован к данному виду деятельности; данная функция и ее регулятивная особенность базируются на общих закономерностях: верить в то, чем занимаешься; использовать все имеющиеся для воспитания

здорового образа жизни возможности; иметь информационную поддержку; изучать теорию и практику во-

проса; самому учиться определять резервы, тонус и пути физического совершенствования организма [2; 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Громова, О. А. Образовательная сегрегация // Русский журнал / 23.08.2001 // Интернет-ресурс: www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20010823_ (дата обращения: 28.02.2016 г.).
2. Заплатина, О.А., Дубчак, В.А. Использование моделирования в контексте интеграции эколого-валеологических подходов в подготовке формирующегося специалиста [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. –Режим доступа: <http://www.science-education.ru/117-13462>
3. Заплатина, О.А., Дубчак, В.А. Роль информационно-коммуникативной услуги в процессе эколого-валеологической подготовки формирующегося специалиста // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т.19. №2. – С. 657–665.
4. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор. Сборник. М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ, 2001.
5. Новиков, В. Н. Образовательная среда как профессионально и личностно стимулирующий фактор. Психологическая наука и образование, 2012. – №1.
6. Патраков, Э. В., Л. В. Токарская, О. В. Гуцин. Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности вуза: Монография. УрФУ: Екатеринбург, 2015. – 184 с.
7. Петьков, В. А. Технология физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов / В. А. Петьков, Ю. В. Бессарабова // теория и практика общественного развития. – 2015. – № 5. – С. 139–141.

© Г.В. Карева, (kareva.galya@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

COMPETENCY-BASED APPROACH AND INSTRUMENTAL COMPETENCIES: THE HISTORY OF THE PROBLEM

E. Koval

Annotation

The article is a retrospective analysis of the competency-based approach creation and development in the USA according to the investigations of the American scholars. There is a comparison of the American and European classifications of competencies and of the role of instrumental competencies in the classifications mentioned above. The goal of the article was to make out what was the prerequisite of making the instrumental competencies a special cluster, whether it was just a European phenomenon and the possibility of integration of the educational process basing on the different classifications of competencies inside the competency-based approach. The investigation showed that American system of competencies carves out more special cases of instrumental competencies. It does not make a group of them but adds partially some of the instrumental competencies to the groups of its own classification. And it makes some difficulty in integration between American and European educational systems.

Keywords: competencies, competency-based approach, comparative method, instrumental competencies, TUNING project, competency model, Nacional Competency Base.

Коваль Елена Олеговна

*Аспирант, Рязанский
государственный университет
им. С.А. Есенина*

Аннотация

В статье на основе материалов исследований американских ученых проводится ретроспективный анализ становления компетентностного подхода в США, сравнение классификаций компетенций, предложенных американскими и европейскими учеными, а также сравнительный анализ роли, отводимой инструментальным компетенциям в двух представленных классификациях. Целью данной статьи было выяснить, что является предпосылкой к выделению инструментальных компетенций, являлось ли вынесение в отдельный кластер исключительно европейским феноменом и возможности интеграции образовательного процесса на основе разных классификаций компетенций в рамках компетентностного подхода. В ходе исследования было выяснено, что американская система компетенций вычленяет более частные случаи инструментальных компетенций, но при этом не выделяет их в отдельную группу, причисляя отдельные компетенции к различным группам внутри своей классификации, что затрудняет интеграцию американской и европейской образовательных систем.

Ключевые слова:

Компетенции, компетентностный подход, сравнительно-исторический метод, инструментальные компетенции, TUNING, компетентностная модель, национальная база компетенций.

Российская образовательная система проходит поэтапную интеграцию с мировым образовательным пространством. В частности, это заключается в применении элементов образовательного процесса и его оценки Болонской системы. При этом отсутствует единство понятийного аппарата, применяющегося в России и в мире, что затрудняет процесс оценки знаний и общей подготовки студентов на международном уровне.

Формирование компетенций в соответствии с ФГОС ВО требует разработки критериев сформированности общекультурных и профессиональных компетенций студентов. И если профессиональные компетенции для каждой специальности выделяются и описываются достаточно легко, то общекультурные компетенции требуют дополнительного уточнения каждого из понятий, как и выработки дополнительных критериев оценки.

Одним из таких критериев могут стать инструментальные компетенции, набор которых был выделен в ходе работы европейского проекта TUNING, "настройка образовательных структур" [15].

В частности, согласно классификации проекта, к инструментальным компетенциям относятся:

- ◆ инструментальные компетенции (познавательные процессы, понимание и использование идей и соображений, методология – понимание и управление окружающей средой, организация времени, выстраивание стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем, технологическая компетенция, связанная с использованием техники, работой с компьютером и информационным управлением, лингвистическая составляющая, включающая коммуникативную компетенцию);

◆ межличностные компетенции (выражение чувств и отношений, критическое осмысление действий и самокритика, социализация личности, включая процессы социального взаимодействия и сотрудничества, работу в группах, понимание социальных и этических обязательств);

◆ системные компетенции (сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, планирование изменений с целью совершенствования системы и конструирование новых систем). Инструментальные компетенции – это компетенции, которые, согласно проекту TUNING, являются ответственными за возможность человека функционировать в современном мире бизнеса и производства [15].

Разработка данных компетенций осуществлялась в контексте компетентностного подхода, который зародился в послевоенные годы в США на базе военных учебных заведений. Причиной для его разработки явились результаты психологического анализа отклонений в поведении пилотов ВВС США в 1941–1946 гг. Было выявлено, что успешные пилоты обладают определенным набором качеств, умений и навыков, причем эти параметры часто были связаны с личностными качествами и способностями. Дж. Флэнэгэн (J. Flanagan) по итогам исследований сделал вывод, что "основной целью профессионально-должностного анализа должно стать определение ключевых требований. Эти требования включают то, что отличает успех и неудачу во многих случаях при выполнении важной части работы" [2]. Он предложил методику выделения важных профессиональных требований: (1) определить основную задачу деятельности; (2) разработать планы и спецификации для сбора реальных примеров этой деятельности; (3) собрать данные; (4) проанализировать данные; (5) интерпретировать и составить список требований для осуществления этой деятельности.

Хотя Д. Флэнэгэн не использовал термин "компетенция", суть результатов его исследования была близка подходу и, по сути, может считаться той основой, на которой был выстроен компетентностный подход, так как представляла собой новый вариант анализа деятельности человека.

Со временем техника выбора релевантных образцов профессионального поведения была преобразована и усовершенствована, сфокусирована на важных поведенческих событиях, которые отличают образцовых и в целом успешных работников. Р. Уайт ввел понятие "компетенция" и рассматривал ее как потенциальную возможность человека осуществлять свободу действий, воздействовать на свое окружение [17]. Д. МакКлилланда на-

зывают отцом американского направления компетентностного подхода. В работе 1973 года "Проверка на компетентность, а не на интеллект" он поднимает вопросы достоверности тестов IQ в качестве оценки будущей профессионально-должностного успеха и устанавливает, что "связь между оценками уровня IQ и профессионально-должностным успехом часто может быть искусственной, являться симбиотическим продуктом интеллекта и классового статуса" [6]. Д. МакКлилланд разработал направление компетентностного моделирования в США, показав альтернативу общепринятым тестам IQ в качестве подхода по предсказанию "компетентности". В работе Д. МакКлилланда приводятся неоспоримые доказательства недостаточности IQ тестов для оценки уровня профессионализма индивида. По его мнению, элементы ответственности и вовлеченности в деятельность стимулируют внимание за пределами учебной аудитории.

Д. МакКлилланд предлагает несколько ключевых требований к тестам, которые должны [6]:

- ◆ осуществлять исследование на примере;
- ◆ быть созданы для отражения нового в приобретенных знаниях индивида; давать результаты по исследуемым характеристикам полные и общедоступные; оценивать компетенции, задействованные в группах жизненных ситуаций; исследовать как оперантное, так и респондентное поведение; приводить примеры оперантного поведения, чтобы получить максимум обобщенных данных по результатам различных действий.

Хотя Д. МакКлилланд фокусируется на применении методики в сфере образования, наибольшее внимание методика привлекла в сфере бизнеса и производства. Развивая идеи Д. Флэнэгэна, Д. МакКлилланд утверждал, что труд должен быть четко определен, а профессиональный успех является результатом множественного влияния "кластеров".

В 1970-е началось первое исследование, целью которого было определение понятия "компетенция" и его сущности. Ключевой задачей стал поиск ответа на вопрос: какими компетенциями обладают успешные сотрудники в отличие от неуспешных. [4]. Компетенции выявлялись путем сравнения образцовых сотрудников со средними. Американская ассоциация менеджмента запустила первую крупномасштабную программу исследования компетенций. Исследование, осуществляемое консалтинговой компанией Д. МакКлилланда McBer и Американской ассоциацией менеджмента (АМА) задействовало более 1800 менеджеров и длилось дольше пяти лет. Компетенция рассматривалась как "базовые знания, мотивация, особенность, самовосприятие, социальная роль или навык человека, которые обычно сочетаются с выдающимися достижениями в работе" [4]. В результате исследования было выделено пять компетенций,

являющихся базовыми для достижения успеха в сфере менеджмента: (1) знания по специальности; (2) интеллектуальная зрелость; (3) управленческая зрелость; (4) зрелость межличностных отношений; (5) зрелость в производственной деятельности.

Из пяти ключевых компетенций только знания по специальности были установлены как общая компетенция для успешных и образцовых сотрудников. Кратко рассмотрим процесс развития представлений ученых о сущности компетентностного подхода в трудах американских исследователей и установим, какое место занимают инструментальные компетенции в структурах, предложенных учеными США.

П. МакЛаган предложила компетентностные модели для планирования, организации, интеграции и улучшения всех аспектов исследования человеческих ресурсов в системах менеджмента, включая [7]:

- (1) найм и выбор;
- (2) оценку;
- (3) планирование индивидуального развития;
- (4) составление расписания тренингов;
- (5) коучинг, консультации, мониторинг, спонсорство;
- (6) планирование последовательности и установление высокого потенциала;
- (7) планирование карьерного роста.

П. МакЛаган считает компетентностную модель определяющим инструментом, который описывает ключевые возможности, необходимые для осуществления профессиональной задачи и контроля человеческих ресурсов [7].

В исследовании "Компетентный менеджер. Модель эффективной работы" Р. Бояцис развивает идеи П. МакЛаган. В частности, Р. Бояцис расширяет значение термина "концепция рабочих компетенций". Он трактует его как "выделение личностных качеств, способствующих или вызывающих лучшее или эффективное выполнение задачи" [18]. Р. Бояцис указывает на важность однозначности определения компетенции как отражения поведенческих особенностей и определяет результаты, указывая, что "важным моментом является тот факт, что определенные действия вызывают или приводят к определенным результатам, определенные характеристики или возможности человека позволяют ему осуществить верные определенные действия" [1].

В своей работе Р. Бояцис связывает три вещи, влияющие на деятельность: требования работы, организационное окружение и компетенции человека, где совпадение двух компонентов обуславливает повышение эффективности человека [1]. Р. Бояцис обосновал влияние компетенций на зафиксированные поведенческие индикаторы,

которые вызывали или влияли на эффективное профессиональное поведение. Р. Бояцис описывает процесс разработки компетенции следующим образом: "чтобы определить компетенции, мы должны выделить, какие действия были совершены и их место в системе или последовательности в поведенческой активности" [1]. По его мнению, важно определить соотношение достигнутого результата с поставленными целями. Р. Бояцис концептуализирует компетентностную идентификацию. Модель компетенций менеджера, разработанная Р. Бояцисом, представляется шестиуровневым динамическим взаимодействием между профессиональной деятельностью личности и окружающей средой профессионала: кластер управления целями и действиями, кластер лидерства, кластер управления человеческими ресурсами, кластер руководства подчиненными, кластер "фокус на других", специализированные знания. И хотя автор книги проводит тестирование в сфере менеджмента, естественно, что подобному анализу могут подвергаться другие виды профессиональной деятельности, в том числе и педагогическая деятельность, включающая управленческую функцию.

П. МакЛаган в работах "Модели для совершенства" [8] и "Модели для развития кадрового потенциала" [9] предлагает компетентностные модели в сферах тренингов и развития кадрового потенциала, что делает компетентностное моделирование широко используемой методикой путем представления практических примеров. Основываясь на результатах "Моделей для совершенства", в исследовании 1989-го года П. МакЛаган использует четырехступенчатый процесс, который обновляет и расширяет список компетенций, которые были установлены в ходе независимого исследования. В результате проделанной работы был подготовлен итоговый доклад, который устанавливал [10]: (1) будущие силы экспертов на 50% или более имеют высокий потенциал влияния на сферу развития кадрового потенциала или на особую роль в этой сфере; (2) роли практиков в области развития кадрового потенциала; (3) результаты работы по развитию кадрового потенциала; (4) компетенции специалистов по развитию кадрового потенциала, обладающие наибольшей важностью, составляющие 50% или более в компетентностном рейтинге людей, исполняющих эту функцию; (5) качественные требования к каждому результату, выбранному 50% процентами или более экспертов; (6) этические вопросы, выбранные 40% процентами или более экспертов (граница в 50% как знак отсечки относилась к слишком малому кругу этических вопросов, поэтому практического значения не имела).

Работа П. МакЛаган стала образцом для дальнейших исследований компетентностного моделирования. Более поздние разработки в этой области имели на себе влияние П. МакЛаган, но не использовали ее методику. Они

исследовали улучшение исполнения людьми профессиональной роли, улучшение владения компетенциями и повышение уровня результатов [12, 13].

Публикация Л. Спенсер и С. Спенсер "Компетенции на работе: модели максимальной эффективности работы" является наиболее исследовательско-ориентированной из всех по построению компетентностных моделей [14]. Основанная на идеях Д. Фланагана, Д. МакЛилланда, Р. Бояциса и исследований, проведенных McVer и др., она представляет собой руководство по разработке компетентностной модели для определенной группы в организации. Авторы расширяют определение компетенции, данное Р. Бояцисом, как "выделение характеристик индивида, которые обычно соотносятся с основными требованиями эффективного и/или лучшего рабочего поведения в рабочей ситуации" [14]. В данной работе профессиональный фокус расположен таким образом, что показывает целесообразность выделения отдельных компетенций, компетентностного моделирования и оценки и логику, по которой компетентностные модели могут быть составлены на базе событийно-поведенческого интервью. Авторы описывают принцип наполнения компетентностного словаря, построение и использование компетентностных моделей в качестве основы для оценки работы менеджеров по персоналу в организации.

Основное внимание ученых сосредоточено на принципе выбора направлений, которые должны быть изучены в организации. По мнению исследователей, в основе процесса построения модели лежит выявление рабочих направлений, имеющих "высокую значимость для организации" [14]. После выбора сферы деятельности, примера образцового и в целом успешного сотрудника, сбора информации, составления задания для рядовых сотрудников, проведения сравнения образцового и в целом успешного сотрудников, утверждается набросок компетентностной модели.

"Компетенции на работе" затрагивает вопрос уровня, до которого специалисты могут быть натренированы по "основополагающим характеристикам", выявленным при помощи компетентностного моделирования. В своем исследовании Л. Спенсер и С. Спенсер указывают на важность баланса эмоциональных, когнитивных и психомоторных компетенций при построении обучения [14].

В работе С. Прахалада и Г. Хэмеля впервые был употреблен термин "ключевые компетенции". С. Прахалад в своих исследованиях выводит компетентностное моделирование за пределы внутренней работы организации [11]. Вводится термин "ключевая компетенция" для обозначения стратегической силы, основы, которая делает организацию конкурентоспособной в своей сфере.

Ключевая компетенция представляет собой плоды коллективного обучения организации, особенно тому, как происходит координирование различных продуктивных навыков и интеграция множественных технологических потоков. С. Прахалад и Г. Хэмель полагают, что ключевые компетенции обладают тремя идентификационными элементами: (1) предоставляют потенциальный доступ к широкому спектру рынков; (2) дают многое для получения потребителем пользы от конечного продукта; (3) затруднена возможность повтора (имитации) конкурентами [11].

Верно определенные и развитые ключевые компетенции связывают стратегии организации с работниками, рабочими местами. Цель компетентностного процесса – "развить широкое и глубокое понимание навыков, которые в настоящий момент поддерживают успех фирмы" [11. С. 249]. Д. Ульрич расширяет и дополняет терминологию, использованную С. Прахаладом [16]. По его мнению, организации обладают конкурентным потенциалом, основанным на продемонстрированном успехе в прошлом и получении будущих возможностей. Он использует термин "организационная возможность" для описания потенциальной готовности организации к выполнению определенных задач. "Возможность" здесь представляет коллективные навыки, способности, опыт и знания внутри организации.

Компетентностное моделирование – инструмент, используемый для развития организационных конкурентных преимуществ. Организационная возможность на практике представляет собой "способность организации представить внутренние структуры и процессы, которые побуждают ее членов создавать организационно-специфичные компетенции и таким образом дают возможность организации адаптироваться к изменениям потребительских и стратегических нужд" [11. С. 35]. При оценке исследования, проведенного Дж. Кортером и Дж. Хескетом, "Корпоративная культура и работа", улучшающие результаты культуры труда продвигают разделенные ценности и ключевые компетенции (навыки, знания, отношения, и ноу-хау), которые были наиболее важными для их усилий в услужении акционерам фирмы [5].

Д. Ульрич старается показать связь между индивидуальными и организационными компетенциями [16]. Возможности представляют навыки, способности и упреждения внутри организации. Они описывают, что организация способна сделать и ее методы. Возможности, однако, ассоциируются с группами личностных компетенций, которые коллективно переходят в компетенции организационные. Традиционно конкурентные преимущества фирмы развиваются путем восприятия уникальности и происходят от финансовой и экономической возможности, стратегической или маркетинговой воз-

возможности и технологической возможности. Организационная возможность – это основной четвертый источник конкурентных преимуществ. Поэтому первый шаг – определение компетенций сотрудника, которые дают организации верную смесь таланта, который улавливает настоящие и будущие потребности [16].

Все классификации компетенций имеют структуру пирамиды: количество ступеней зависит от исследователя, предложившего тот или иной вариант и сферы применения, и может варьироваться от трех до восьми.

При этом на сегодняшний день в США существует "Национальная база компетенций" (NCB). Программа NCB специализируется на описании компетенций и включает в себя суммированное описание Международной организации управления проектами (IPMA) как общей и международно признанной сертификационной системы. Каждая компетенция как элемент включает название, описание содержания и список ключевых тем и возможных шагов по развитию в рабочем процессе. Согласно этой классификации, все компетенции делятся на контекстные, технические и поведенческие. Элементы контекстных компетенций представляют собой установки руководителя проекта. Участники проекта, от высшего начальства до рядовых сотрудников, понимают и применяют групповые компетентностные элементы и их критерии. Эта группа также отражает некоторые из наиболее важных общих компетенций управления, которые эффективные руководители проектов и программ понимают и проявляют [3. С.8].

Контекстные компетенции включают в себя: проекты и управление проектами; программы и управление программами; контроль и регулирование портфеля активов; проектное, программное и портфельное ориентирование; постоянная организация процесса; бизнес-процесс; системный подход и интеграция; развитие человеческих ресурсов; безопасность, охрана, здоровье и окружающая среда; правовые аспекты; финансы и бухгалтерия; организация внесения изменений.

Элементы второй группы, технических компетенций, раскрывают аспект планирования и контроля проекта. Они являются фундаментальными для управления проектом.

Технические компетенции: критерии успеха проекта; ключевые партнеры и заинтересованные стороны; цели и стратегии; риск: угрозы и возможности; качество проекта; организация проекта; командная работа; решение задач; объем работ по проекту; границы продукта (функционал); жизненный цикл проекта и этапы; расписание проекта; ресурсы проекта; цена проекта; материально-

техническое обеспечение и контакты; организация структуры; контроль проекта; документация, информация и отчетность; коммуникация; оценка результатов; запуск проекта; завершение проекта [3. С.25]. Любой проект предполагает участие людей. Способность руководителя – собрать участников и соединить в эффективном рабочем процессе по достижению целей проекта.

Третья группа содержит компетенции, способствующие сплочению команды и решению внутренних противоречий. Она включает в себя такие компетенции, как: лидерство; вовлеченность и мотивация; самообладание; настойчивость, напористость; умение расслабляться; открытость; креативность; нацеленность на результат; эффективность; переговоры; отрицание; конфликт и кризис; надежность; уважение ценностей; этика [3. С.50].

Все перечисленные выше компетенции являются более частными, узкими проявлениями групп компетенций, указанных в проекте TUNING, "настройка образовательных структур". Здесь мы рассмотрим, какие из вышеперечисленных компетенций могут быть отнесены к инструментальным.

Первая группа, контекстные компетенции, практически полностью совпадает с полем методологических компетенций. Исключение составляют пункты, касающиеся безопасности, права и бухгалтерии как более узкоспециальные.

В группе технических компетенций присутствуют методологические (организация проекта, ресурсы проекта), когнитивные (риск: угрозы и возможности), лингвистические (контакты, коммуникация). Некоторые могут быть отнесены как к методологическим, так и к когнитивным компетенциям, так как требуют анализа и организации стратегии (риск: угрозы и возможности, жизненный цикл проекта и этапы, цена проекта).

Третья группа компетенций содержит наименьшее число инструментальных, так как в большинстве своем характеризует внутрикомандные, межличностные отношения и роль руководителя в коллективе. Однако здесь также присутствуют когнитивные компетенции (креативность), методологические (нацеленность на результат) и коммуникативные (переговоры, отрицание, конфликт и кризис).

Как мы видим, компетентностный подход, получив столь широкое распространение, до сегодняшнего дня имеет несколько ветвей развития. С одной стороны, это дает дополнительные возможности по уточнению понимания и критериев сформированности компетенций. Однако отсутствие общей, международной структуры, в

частности, дробление инструментальных компетенций, являющихся единым кластером в европейской классификации, между тремя ветвями классификации, приве-

денной учеными США, ведет к усложнению как оценки уровня их развития, так и к общему нарушению интеграции систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Boyatzis, A. R. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York: J. Wiley, pp. 20–21.
2. Flanagan, J. C. (1954), 'The critical incident technique', *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327–358.
3. Goff, S., Bettis, J. et al. (2008), 'USA's National Competence Baseline for Program and Project Managers' // IPMA: Official website. – Access: <http://www.ipma-usa.org/learning/national-competence-baseline-usa-ncb> – 2008. – P.
4. Hayes, J. (1979), 'A new look at managerial competence: The AMA model for worthy performance', *Management Review*, 59, 2–3.
5. Long, C. and Koch-Vickers, M. (1998), 'Using core capabilities to create competitive advantage', *Organizational Dynamics*, 24, 1, 7–22.
6. McClelland, D. C. (1973), 'Testing for competence rather than for "intelligence"', *American Psychologist*, 28, 1, 1–14.
7. McLagan, P. (1980), 'Competency models', *Training and Development Journal*, 34, 12, 23.
8. McLagan, P. (1983), *Models for Excellence: The Conclusions and Recommendations of the ASTD Training and Development Competency Study*, Washington, DC: The American Society for Training and Development
9. McLagan, P. A. (1989), *Models for HRD Practice*, 4 vols, Alexandria, VA: The American Society for Training and Development. (a)
10. McLagan, P. (1989), 'Models for HRD practice', *Training and Development Journal*, 43, 9, 49–59. (б)
11. Prahalad, C. K. and Hamel, G. (1990), 'The core competence of the corporation', *Harvard Business Review*, 68, 3, 79–91.
12. Rothwell, W. (1996), *ASTD Models for Human Performance Improvement: Roles, Competencies. Outputs*, Alexandria, VA: The American Society for Training and Development.
13. Rothwell, W., Sanders, E. and Soper, J. (1999) [in press], *ASTD Models for Workplace Learning and Performance: Roles, Competencies, Outputs*, Alexandria, VA: The American Society for Training and Development.
14. Spencer, L. and Spencer, S. (1993), *Competency at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
15. TUNING: Educational Structures in Europe [Electronic resource] // Education and Culture DG [Official website]. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
16. Ulrich, D. (1997), 'Organizing around capabilities', in F. Hesselbein, M. Goldsmith and R. Beckhard (Eds.), *The Organization of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
17. White, R. (1959), 'Motivation reconsidered: The concept of competence', *Psychological Review*, 66, 279–333.
18. Yeung, A. (1996), 'Competencies for HR professionals: An interview with Richard E. Boyatzis', *Human Resource Management*, 35, 1, 119–131.

© Е.О. Коваль, (angelocka87@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ADULTS VERSUS SCHOOLCHILDREN IN TEACHING ENGLISH

L. Kozubovskaja
E. Sentebova

Annotation

Adult learners who want to get supplementary linguistic education have interest and motivation for the perfection of the language knowledge. But this group of learners has its own peculiarities which may happen to be both reserves and barriers in the process of teaching. The teacher should take into consideration these peculiarities creating comfortable psychological atmosphere and selecting teaching material that can make the teaching process more effective. Systematic organization of grammar material and student-centered approach to choosing the topics for discussion can solve this task.

Keywords: supplementary education, motivation, psychological and language barriers, psychological atmosphere, selecting teaching material, a short story, systematic teaching of grammar.

Козубовская Людмила Александровна
Доцент, Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет
Сентебова Елена Леоновна
Доцент, Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет

Аннотация

У взрослых, которые хотят получить дополнительное языковое образование, есть интерес к изучению языка и мотивация для его совершенствования. Однако взрослые как субъект учебной деятельности имеют свои особенности, которые могут выступать либо резервами, либо барьерами в обучении. Преподаватель, работающий с данной категорией обучаемых, должен учитывать эти особенности, создавая соответствующую комфортную психологическую атмосферу в группе и отбирая языковой материал, способствующий эффективности учебного процесса. Системная подача грамматического материала и ориентированный на данную аудиторию подход к выбору тем помогают решению этой задачи.

Ключевые слова:

Дополнительное образование, мотивация, психологические и языковые барьеры, психологическая атмосфера, отбор языкового материала, короткий рассказ, системная подача грамматического материала.

В настоящее время дополнительное образование взрослых в России приобретает особое значение. Многие люди стремятся получить второе профессиональное образование в области экономики, юриспруденции, бизнеса, маркетинга. Иностранный язык также относится к наиболее востребованным областям знаний. Владение иностранным языком повышает конкурентоспособность выпускников вузов на рынках труда, способствует их профессиональному росту, продвижению по службе, получению материальных благ, возможности использовать свой личностный творческий потенциал, выйти за пределы сложившегося личного и профессионального опыта.

Опрос, проведенный со студентами, пришедшими для получения дополнительного языкового образования, показал, что 70% слушателей хотят изучать язык, руководствуясь профессиональными требованиями и карьерными перспективами. Для 62% важным является получение профессиональной информации через Интернет и печатные издания. Возможная смена местожительства или

обучение за рубежом оказались привлекательными для 30%. Еще для 9% слушателей самым важным оказалось повышение самооценки.

Обучение взрослых имеет свои особенности, которые преподаватель, работающий с такой аудиторией, должен знать и учитывать. "Взрослые как субъект учебной деятельности характеризуются рядом специфических параметров, которые в зависимости от контекста обучения могут выступать либо резервами, либо барьерами в обучении". [1, с.3–4]

Рассмотрим такие резервы и барьеры. Резервы – это то, на что должен опираться преподаватель при обучении взрослых. Это то, что способствует эффективной реализации процесса обучения. Прежде всего, взрослый осознает себя как самостоятельную личность, имеющую свой личностный и социальный опыт. Этот опыт включает в себя и изучение иностранного языка в школе и в вузе. Взрослый учащийся, как правило, имеет высокую внутреннюю мотивацию к изучению языка – продолжение об-

разования является его собственным выбором, нацеленным на практическое применение. Взрослые более усидчивы, имеют сильные волевые качества и работоспособность, что помогает им преодолевать трудности в обучении. "Взрослые понимают, зачем они приходят получать образование. Они воспринимают себя как самостоятельную, независимую личность и хотят сами принимать участие в процессе обучения. У них уже сформированы представления о себе и окружающем мире. Они ценят свой жизненный опыт и хотят на него опираться в процессе обучения. Им нужны практические ответы на вопросы, которые перед ними ставит жизнь". [3, с.7]

Однако, работая с взрослой аудиторией, следует учитывать, что именно эта категория обучаемых сталкивается с трудностями, которые становятся труднопреодолимыми барьерами на пути к овладению иностранным языком. Прежде всего, это психологические проблемы, представляющие собой комплекс проблем внутриличностного и межличностного характера. К психологическим трудностям следует отнести зачастую негативный и безрезультативный предшествующий опыт изучения языка и повышенные требования и ожидания к срокам, содержанию и результатам обучения. Нельзя не упомянуть и психологическую ранимость взрослых, которые достаточно остро воспринимают неудачи в учебе.

Важным психологическим барьером является страх неудачи, неуспеха, поражения, страх быть хуже других, страх делать ошибки, высказывать свое мнение, не понять преподавателя и других и не быть понятым. Слушатели, пришедшие для получения дополнительного образования, уже чувствуют себя в некоторой степени специалистами в какой-то конкретной области, а при изучении иностранного языка им приходится менять свой "статус", что бывает очень болезненно. Взрослый учащийся – ранимый учащийся, переживающий свое "возвращение за парту" как понижение своего социального статуса; личное переживание успеха в данной возрастной группе важнее положительной оценки педагога, в то же время нетактичное замечание преподавателя способно надолго отвернуть взрослого от изучения языка. "Взрослые обычно считают себя достаточно умными, социально-адаптированными, знающими как вести себя в разных социокультурных обстоятельствах. Это является верным, когда они общаются на родном языке, поскольку в этом случае не возникает сложности во взаимопонимании. Однако ситуация кардинально меняется при изучении иностранного языка. Так как любое общение на иностранном языке является сложным, требующим мыслительных операций, то у человека, скорее всего, понижается самооценка как эффективного собеседника (коммуникатора), что, в свою очередь, приводит к закрытости, неуверенности в себе, страху и даже панике". [4, 114] В связи с этим перед преподавателем встает задача создания комфортной психологической обстановки в группе, так как беспокой-

ство, страх и депрессия подавляют у обучаемых любой интерес и мотивацию, не дают возможность концентрировать внимание, производить необходимую умственную работу, запоминать, понимать, а тем более высказывать свою точку зрения. Снятие тревожности, преодоление барьеров психологической защиты – первый шаг к установлению уровня доверия, к установлению контакта между участниками группы и преподавателем, так необходимого для начала межличностного взаимодействия и, следовательно, эффективности занятия.

Обучение иностранному языку, в отличие от других предметов, осуществляется в малой группе, члены которой объединяются общей целью и должны находиться между собой в тесной эмоциональной связи, поэтому успешность освоения языка зависит от того, какая атмосфера установится в этой группе, насколько она будет насыщена положительными эмоциями. В ходе межличностных взаимоотношений, и особенно в непривычном для себя деле и непривычной обстановке, человек испытывает потребность в эмоциональной поддержке и контакте с другими людьми: ему нужны их сочувствие и внимание, помощь и понимание, приятие себя как равного партнера и, как следствие, ощущение внутреннего комфорта. Взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке; перенос объект – объектных отношений школьного периода вызывает у них отрицательные эмоции; преподаватель должен позволить взрослым учащимся быть активными участниками в неформальной творческой атмосфере, может завести неформальные "ритуалы", такие как чашка кофе за беседой и т.д. Взрослых не нужно оценивать, их нужно направлять, оказывая им эмоциональную, педагогическую и инструментальную поддержку. Установление контакта с аудиторией – основной фактор успеха при обучении взрослых; для этого необходимы и речевая инициатива преподавателя, и умение активного слушания, чувство юмора и знание нюансов межкультурного взаимодействия, безоценочность речевого контакта и владение техниками интерактивного обучения.

Преподаватель, работающий с группой взрослых обучаемых, должен помнить, что они предъявляют повышенные требования к содержанию и результатам обучения; критично оценивают преподавателя, его мастерство и уровень знания предмета. Поэтому перед преподавателем встает задача правильного отбора языкового материала и методики его подачи с учетом возраста обучаемых и конечных целей обучения. Следует помнить, что взрослые учащиеся имеют свой собственный, сложившийся способ изучения материала и могут быть консервативны при попытке сменить тактику изучения материала.

При отборе учебного материала в работе с взрослыми авторами опираются на подход, при котором обучаемый

ставится в центр процесса обучения; и содержание обучения учитывает жизненный опыт учащихся, их проблемы и интересы. Для обучения взрослых отбираются темы, при обсуждении которых слушатели вовлекаются в реальные ситуации общения, дают свою аргументацию, отстаивают свою точку зрения. Для того чтобы обучаемый был готов и хотел сказать что-то на иностранном языке, обсуждаемая тема должна быть подлинно жизненной, касающейся его повседневной профессиональной и личной жизни, и которая его действительно волнует и эмоционально переживается.

Отбирая материал, авторы делают упор на темы, связанные с жизнью, развитием, воспитанием и мироощущением человека. Это в общем традиционные темы: внешность и характер человека, межличностные отношения, отношения в семье, дружба, работа, карьера, деньги и их влияние на жизнь человека, увлечения, преступление и наказание, смысл жизни, счастье. Некоторые из этих тем проходят в школе, но с взрослыми их можно брать иначе, глубже, учитывая их личный жизненный опыт, умение рассуждать, сравнивать, делать выводы и выходить на дискуссию. Тема дискуссии должна быть своего рода речевым стимулом, который носит естественный характер. В этом притягательная сила и эффективность дискуссии как упражнения в реальном пользовании речи. Чем более интересен поставленный вопрос, проблема, тем легче вызвать разговор и тем дольше удастся его поддержать. Так при обучении взрослых можно взять темы, которые заведомо являются дискуссионными, например, "Сверхъестественные явления", "Что такое счастье?" и т.д. Таким образом, личный опыт взрослых обучаемых является тем естественным резервом, который преподаватель должен учитывать и использовать для изучения языка.

При обучении взрослых целесообразно опираться на все анализаторы, тогда как при обучении детей делается опора на слуховое восприятие материала. Поэтому каждая устная тема сопровождается чтением коротких рассказов известных и малоизвестных английских и американских авторов. Многие в наше время скептически относятся к чтению художественной литературы на иностранном языке или совсем отошли от этой практики, считая, что это не интересно современному человеку и не продуктивно с методической точки зрения. Однако авторы считают, что чтение художественной литературы, а в частности коротких рассказов, – это прекрасный инструмент для изучения иностранного языка и для общего гуманитарного развития личности. Рассказы вносят дополнительный эмоциональный компонент в процесс обучения, стимулируют воображение, интерес, мотивацию к высказыванию, вызывают эмоциональный отклик, снимают стресс, напряжение, психологические барьеры, помогают принять свои чувства и понять чувства других, воспитывают самостоятельность суждений. Если в школе

учащимся предлагают рассказы с простой сюжетной линией и очевидной моралью, то наличие личностного жизненного опыта у взрослых позволяет выбирать рассказы сложные по своему содержанию, героев которых нельзя оценивать однозначно, что позволяет организовать дискуссию. К тому же, короткий рассказ – это удобная жанровая форма для занятия, так как время на занятиях ограничено, и возможность прочтения и обсуждения всего рассказа за одно занятие создает целостность восприятия и возможность понять замысел автора. Противоречивость и неоднозначность авторской мысли развивает у обучаемых самостоятельность мышления, побуждает их к необходимости выразить и отстоять свою точку зрения. При этом исчезает страх сделать ошибку, использовать неправильные грамматические конструкции. Главным становится выразить свою мысль, быть понятым, отстоять свою точку зрения. Так преодолеваются психологические барьеры.

При подборе литературного произведения, предлагаемого обучаемым, следует учитывать ряд моментов:

1. уровень общего развития;
2. направленность их читательских интересов;
3. близость поднятой проблемы личностным переживаниям;
4. накопленный жизненный опыт;
5. языковая сложность произведения;
6. соответствие выбранной тематике.

Анализ рассказа – это коллективная деятельность, так как она совершается в условиях общения группы обучаемых, вбирает в себя читательский и жизненный опыт всех членов данной группы и предполагает обогащение индивидуальных впечатлений каждого читателя опытом других и тем истолкованием текста, который предлагает учитель.

Помимо всего прочего, чтение художественных произведений имеет своего рода "последствие". Оно помогает понять окружающий мир, взглянув на него другими глазами, понять себя, справиться со своими внутренними конфликтами, понять других, научиться жить в согласии с окружающим миром, способствует интеллектуальному развитию и гуманитарному образованию, обогащает душу и развивает воображение. Следует вспомнить, что в дореволюционной России в технических вузах помимо общеобразовательных и технических знаний давали хорошую светскую подготовку: студентов обучали музыке, танцам, фехтованию.

Изучение языка невозможно без изучения грамматики – серьезного лингвистического барьера. Для снятия этого барьера преподаватель должен выбрать методику, принципиально отличающуюся от школьной. Если в школе грамматика изучается постепенно, подробно, пошагово, от простого к сложному, то для работы с взрослыми тре-

буется системная целостная подача грамматического материала. Он подается в простых, понятных, унифицированных схемах. Так, авторами была разработана простая четкая и доступная классификация сказуемого, которая позволяет студентам правильно определять границы сказуемого, его тип, то, что оно выражает и правильно употреблять его в речи.[2,с.98–102]

Таким образом, очевидно, что реализация процесса обучения иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования является сложным процессом, требующим от преподавателя тщательной подготовки к занятиям (подбор соответствующего языкового материала), создания комфортной психологической атмосферы на занятиях.

Преподаватель должен помнить, что имеет дело с взрослой аудиторией и учитывать ее особенности и помнить о требованиях, которым должен соответствовать курс обучения иностранному языку в системе дополнительного образования:

1. практическая направленность курса на формирование речевых умений и навыков;
2. отбор содержания с учетом реальных потребностей и личностной значимости для учащихся, пробуждающее положительное отношение к языковому материалу;
3. подбор материала, соответствующего уровню владения иностранным языком и поставленной цели;
4. системная подача языкового материала;
5. разнообразие и вариативность методов, средств и форм обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку: автореферат дисс. канд. псих. наук. Ставрополь, 2004, Сев.-Кавказ. гос. техн. унив.
2. Козубовская Л.А., Сентебова Е.Л. Системная подача грамматического материала при изучении сказуемого и неличных форм глагола в английском языке. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – 2016, – №2, –с. 98–102
3. Clardy Alan. Androgogy: Adult Learning And Education At Its Best? Psychology Department, Towson University, Maryland. ERIC Document Reproduction Service # ED 492132. 2005. 38p.
4. Elaine K. Horwitz Language anxiety and achievement // Annual Review of Applied Linguistics. USA. 2001. # 21. P.112–127.

© Л.А. Козубовская, Е.Л. Сентебова, (Lena-sentebova@yandex.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

XIII 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

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИВРИТА*

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01295, Санкт-Петербургский государственный университет).

E-LEARNING TRAINING MATERIALS AS A SUBSIDIARY FORMING LANGUAGE SKILLS IN THE STUDY OF HEBREW

*Y. Kondrakova
E. Maryanchick*

Annotation

The use of modern computer technologies in the field of teaching a particular discipline, especially a foreign language, is often seen as a kind of tribute to the passing fashion, and it doesn't need any justification or experiment. In our opinion, the use of computer technologies is expedient, firstly, in those elements of the educational process, which effectiveness remains low. Within the article, the feasibility of introducing e-learning materials is analyzed as an integral part of the educational process at the initial level of teaching Hebrew in universities and on language courses for adults (ulpan). Moreover, some experimental projects are described and recommendations on the use of these materials in the future are given.

Keywords: Hebrew study, electronic training materials, high school, foreign language teaching, computer technologies, LMS.

Кондракова Юлия Николаевна

К.филол.н., доцент, Международный еврейский институт экономики, финансов и права; Академия им. Маймонида Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина, Москва

Марьянчик Евгений Борисович

К.т.н., Образовательный проект ALE, Ашдо, Израиль

Аннотация

Использование современных компьютерных технологий в сфере преподавания той или иной дисциплины, в особенности иностранных языков, нередко рассматривается как своеобразная дань преходящей моде, которая не нуждается в обосновании и экспериментах. По нашему мнению, применение компьютерных технологий актуально, в первую очередь, в тех элементах учебного процесса, эффективность которых остается невысокой. В рамках данной статьи анализируется целесообразность внедрения электронных обучающих материалов в качестве обязательной составляющей учебного процесса на начальном уровне преподавания иврита в вузах и на языковых курсах для взрослых (ульпанах), а также описывается ряд экспериментальных проектов и даются рекомендации на будущее.

Ключевые слова:

Изучение иврита, электронные обучающие материалы, вуз, обучение иностранным языкам, компьютерные технологии, системы управления обучением.

ВВЕДЕНИЕ

При изучении иностранного языка стандартный учебный процесс предусматривает как аудиторские занятия с преподавателем, так и самостоятельную внеаудиторную работу учащихся. Основываясь на многолетнем опыте работы в области преподавания иврита, мы оценили соотношение по времени между различными элементами аудиторного занятия по ивриту, а также между разными элементами домашнего задания, выполняемого учащимися.

Основными элементами аудиторного занятия являются:

- ◆ проверка преподавателем домашнего задания –

занимает, по самой скромной оценке, не менее 20% учебного времени (а нередко доходит до 50% и даже более);

- ◆ объяснение нового материала (его восприятие учащимися зависит как от квалификации преподавателя, так и от соответствия объяснения типу восприятия конкретных учащихся) – также не менее 25% времени урока;

- ◆ первичная отработка нового материала при помощи разнообразных технических упражнений – порядка 25%;

- ◆ развитие языковых навыков – не более 30% времени урока.

Что же касается домашнего задания, то к нему относятся:

- ◆ повторение объяснения нового материала – не

менее 10% времени;

- ◆ выполнение технических упражнений – до 45% времени;

- ◆ выполнение творческого задания (сочинение или устное задание) – до 45%.

Компьютерные обучающие упражнения

Очевидно, что "использование компьютерных технологий предоставляет возможность освободить преподавателя от значительной части рутинной работы, такой как проверка выполнения отдельных упражнений"* [2].

* К таким упражнениям относятся упражнения на спряжение глаголов, склонение существительных, использование различных предлогов и союзов, построение предложений из слов, а также подстановочные упражнения и даже упражнения на интерпретацию учебного текста (чтение и аудирование).

В самом деле, немедленная реакция компьютерной программы на ответ учащегося позволяет использовать освободившееся время (не менее 20%) для развития языковых навыков. Поэтому, на первый взгляд, внедрение компьютерных упражнений должно быть воспринято преподавателями позитивно. К сожалению, на практике ситуация оказывается совершенно иной.

Анализируя структуру аудиторных занятий, следует отметить, что наиболее простыми для преподавателя элементами урока с точки зрения времени, необходимого на подготовку к ним, являются проверка технической части домашнего задания (как правило, она не требует от преподавателя значительного времени на подготовку) и объяснение нового материала – в большинстве случаев, на родном языке учащихся. Что касается развития языковых навыков, то именно в этом элементе урока наиболее явно проявляется квалификация преподавателя, и именно здесь от него требуется наиболее тщательная подготовка, требующая учета целого ряда факторов. Таким образом, повышение эффективности учебного процесса при помощи частичной компьютеризации домашних заданий парадоксальным образом оказывается невыгодным для преподавателя, существенно увеличивая время, необходимое для подготовки к уроку, а также долю именно того элемента урока, где возможные недостатки его квалификации проявятся наиболее заметно.

Рассмотрим проблему компьютеризации технических упражнений также с правовой и организационной точек зрения. Понятно, что компьютеризация упражнений из используемых учебников едва ли является корректной по отношению к правообладателям и гипотетически может стать причиной юридически оформленной претензии. Самостоятельная же разработка преподавателями альтернативных упражнений требует не только немало времени, но и высокого уровня профессионализма в области разработки учебных материалов, а их компьютеризация – также определенного уровня компьютерной гра-

мотности и знакомства с соответствующими прикладными программами, в данном случае – инструментарием по созданию компьютерных упражнений.

По нашему мнению, в общем случае, разработка учебников или учебных пособий, их компьютеризация, а также преподавание по этим материалам – суть разные виды деятельности, каждый из которых обладает своей спецификой, требует профессионализма и большого расхода времени. Поэтому трудно согласиться с точкой зрения, что профессиональная компьютерная грамотность для преподавателей иностранных языков может означать не только знакомство с учебными прикладными программами, но также умение разрабатывать сценарии учебных компьютерных программ и ставить задачу инженеру программисту [1].

По нашему мнению, работа по созданию и компьютеризации альтернативных упражнений не может быть возложена на действующих преподавателей. Более того, учитывая отмеченный выше парадокс, велика вероятность, что даже использование уже разработанных упражнений может остаться невостребованным, если они не являются обязательной частью учебной программы, выполнение которой находится под постоянным контролем.

В 2016/17 учебном году нами был проведен эксперимент по внедрению компьютерных обучающих упражнений начального уровня ("алеф") в учебный процесс Академии имени Маймонида (Москва)* и Киево-Могилянской академии (Киев).

* Об особенностях преподавания иврита в Академии им. Маймонида см. [4] и [10].

В рамках данного эксперимента студенты выполняли компьютерные обучающие упражнения в качестве обязательного элемента домашнего задания**.

** Упражнения были разработаны Е. Б. Марьянчиком в соответствии с учебной программой для иностранных студентов Еврейского университета в Иерусалиме, адаптированной в ряде российских вузов, включая Академию им. Маймонида. Компьютеризация упражнений была реализована с использованием экспериментальной версии комплексной программной системы SunRav WebClass [8]. При реализации грамматических упражнений использовались, в основном, вопросы множественного выбора (чтобы уменьшить вероятность угадывания верного ответа), заполнения полей, множественного упорядочения и соответствия, а для упражнений по интерпретации текста – вопросы множественного или одиночного выбора, упорядочения (например, хронология событий) и соответствия [6].

В случае ошибки, программа указывала на нее студенту, демонстрировала верный ответ, а по завершении упражнения предлагала выполнить аналогичное упражнение повторно – вплоть до достижения стопроцентного результата. Такая схема освобождала преподавателя от необходимости проверки этой части домашнего задания непосредственно на уроке [3], [5] и [9]. Судя по статистике, среднее время выполнения студентом этой части до-

машнего задания варьировалось от получаса до полутора часов, что более или менее соответствует времени выполнения аналогичного домашнего задания в стандартной модели преподавания – без использования компьютеров, но с последующей проверкой на уроке.

Отметим и ряд недостатков данной модели (назовем ее комбинированной), которые были выявлены в ходе проведенного эксперимента:

- ◆ судя по статистике выполнения упражнений, многие студенты склонны выполнять их непосредственно перед очередным уроком, зачастую ночью, а это едва ли обеспечивает необходимое качество усвоения материала;

- ◆ в случае некачественного выполнения студентом домашнего задания (когда работа с некоторыми или даже всеми упражнениями не была завершена выполнением их без ошибок) данный факт может быть легко удостоверен при помощи соответствующей статистической информации, но не является основанием для запрета этому студенту участвовать в следующем аудиторном занятии, несмотря на то, что польза от такого участия минимальна;

- ◆ отказ от проверки технических упражнений в аудитории не позволяет проконтролировать правильное произношение студентом тех или иных грамматических форм.

Отметим, что два первых недостатка характерны не только для комбинированной, но и для стандартной модели преподавания, однако отсутствие достоверной компьютерной статистики в стандартной модели не позволяет провести корректное сравнение. Что же касается проверки произношения, то, по нашей оценке, быстрое развитие программ распознавания речи позволит решить эту проблему в самое ближайшее время.

По мнению студентов, участвовавших в эксперименте, использование компьютерных материалов оказалось весьма удобным благодаря возможности неоднократного повторения сложных упражнений, чтобы удостовериться в правильности понимания пройденной темы, а также доступу к ним в любое время с помощью мобильных устройств (отметим также критику со стороны студентов к интерфейсу использованных материалов на мобильных устройствах). Интересно также, что студенты этой целевой группы получили доступ ко всему объему компьютерных материалов, включая объяснения нового материала (см. следующий раздел) и, активно используя эту возможность в случаях, когда не присутствовали на объяснении преподавателем соответствующей темы, отмечали удобство и доступность соответствующих материалов, а также большое количество примеров.

Вывод: использование компьютерных обучающих упражнений как обязательного элемента самостоятельной

работы учащихся в рамках процесса преподавания иврита может существенно повысить эффективность аудиторного занятия – при условии постоянного контроля за качественным выполнением упражнений и рационального распределения времени учащегося для выполнения этой работы (иными словами, за регулярностью, своевременностью и полнотой выполнения домашнего задания). Данное условие может быть обеспечено при использовании системы управления обучением* и решении необходимых процедурных вопросов (в первую очередь, условий допуска студента к уроку, а также зачету и экзамену).

* Наиболее распространен термин LMS (Learning Management System).

Объяснение нового материала при помощи компьютера

Еще одним элементом аудиторного занятия, требующим значительных затрат времени, является объяснение учителем нового материала* и его первоначальная техническая отработка. Хотя в большинстве случаев новый материал представляет собой ту или иную грамматическую модель, он также может быть связан с лексикой. Представляется очевидным, что качество объяснения нового материала в значительной степени зависит от квалификации преподавателя, и вероятность того, что этот материал не будет понят и усвоен частью учащихся, тем ниже, чем более квалифицированным и опытным является преподаватель.

* Под новым материалом мы будем понимать как грамматический материал (напр., парадигма времен, система глагольных пород и групп группы, синтаксические модели), так и детальный разбор учебных текстов.

Если, как случается, квалификация преподавателя недостаточна, то при сохранении темпа прохождения курса, заданного учебным планом, доля учащихся, не освоивших материал, может оказаться довольно большой. Поэтому идея унификации данного элемента урока является очень заманчивой.

Разумеется, снижение темпа может создать впечатление, что острота проблемы уменьшилась, однако это впечатление является обманчивым, ибо отставание от учебного плана неминуемо будет накапливаться, и в результате этот план не будет выполнен в полной мере, а знания и умения выпускников не будут соответствовать квалификационным требованиям.

Справедливости ради следует отметить, что неудача в объяснении нового материала может иметь место и у преподавателя высокой квалификации, умеющего адаптировать форму объяснения к конкретной целевой аудитории. К примеру, такое может произойти, когда целевая аудитория оказывается неоднородной по способу восприятия и предпочтениям в области методов обучения.

Возможным решением проблемы усвоения нового материала учащимися является реализация принципа многовариантности при изучении нового материала. В этом случае каждый учащийся выбирает наиболее комфортный для него способ подачи информации. Разумеется, такая модель не может быть реализована во время обычного аудиторного занятия с преподавателем и ее внедрение неминуемо приводит к отказу от стандартной модели преподавания в пользу модели Flipped Learning*.

* Наряду с термином Flipped Learning (досл.: перевернутое обучение) нередко используется также термин Flipped Classroom (досл.: перевернутый класс). В связи с тем, что на данный момент еще нет устоявшегося русского термина для обозначения этой модели преподавания, в рамках данной статьи мы использовали термин Flipped Learning.

В приложении к изучению иностранных языков модель Flipped Learning предполагает отказ от объяснения нового материала преподавателем во время аудиторного занятия и заменой его самостоятельной работой учащегося при помощи унифицированных компьютерных материалов, текстовых или медиа (по выбору учащегося) в сочетании с компьютерными обучающими упражнениями, которые на каждом этапе позволяют сделать вывод о достаточной степени освоения нового материала и возможности перехода к следующему этапу. В этом случае работа в аудитории может быть полностью посвящена развитию языковых навыков.

Важным преимуществом модели Flipped Learning является то, что она позволяет реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы в обучении. С точки зрения сложности реализации, ее очевидным недостатком является необходимость полной перестройки учебного процесса и резкое повышение уровня требований к преподавателю (чья работа в этой модели становится свободной от столь привычных и удобных компонентов урока, как проверка домашнего задания и объяснение нового материала), поскольку, как уже было отмечено, его профессионализм наиболее ярко проявляется именно в развитии языковых навыков учащихся.

Первый эксперимент по внедрению модели Flipped Learning в области преподавания иврита был проведен в 2015/16 учебном году в группе студентов I курса кафедры еврейской культуры СПбГУ [7], [11], [12]. Аудиторные занятия в этом случае посвящались исключительно отработке языковых навыков. Непосредственно перед этим студенты изучали новый материал и выполняли компьютерные упражнения по его отработке. Объяснения нового материала, как правило, были представлены в двух видах – текстовом и в виде презентации, оформ-

ленной как видеоролик со звуковым сопровождением. Каждый студент мог работать с материалом, представленным в наиболее удобной для него форме. Выполнение компьютерных упражнений в данном случае занимало примерно на 50% больше времени, чем в первом эксперименте, что выглядит вполне логичным, поскольку в рамках модели Flipped Learning студенты сочетали их выполнение с изучением нового материала. Проблем с освоением нового материала, представленного в такой форме, зафиксировано не было.

Как и в первом эксперименте, статистика свидетельствует о том, что студенты нередко испытывали затруднения в оценке времени, необходимого для выполнения задания, и завершали его глубокой ночью. Судя по всему, уже в ближайшем будущем система управления образованием должна стать обязательным элементом любого варианта использования компьютерных технологий в области изучения иврита.

ВЫВОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Проведенные эксперименты по внедрению компьютерных обучающих материалов в вузовское преподавание иврита продемонстрировали, что при выполнении ряда условий с их помощью можно уже в ближайшем будущем качественно изменить учебный процесс, существенно повысив его эффективность. Прирост эффективности будет достигнут за счет автоматизации проверки домашних заданий, а также унификации и многовариантности объяснений нового материала.

К условиям, при которых это станет возможным, следует отнести: использование компьютерных обучающих материалов как обязательная, а не факультативная составляющая учебного процесса, внедрение LMS для контроля своевременности выполнения студентами задания, и понимание того, что участие студента, своевременно не выполнившего домашнее задание, бессмысленно, а также необходимый контроль над качеством проведения аудиторных занятий.

Нам представляется, что внедрение компьютерных обучающих материалов в учебный процесс позволит сохранить конкурентный уровень качества преподавания иврита в российских вузах и должно быть востребовано уже в ближайшее время.

Внедрение модели Flipped Learning может дать дополнительный импульс повышению эффективности преподавания, однако требует принятия серьезных организационных решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дичковская Е. А. Использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам. Теория и практика профессионального обучения

- иностранным языкам: материалы VI Международной научно-теоретической конференции, Минск, 16–18 мая 2013 г. / Международный университет "МИТСО"; редкол.: О.Ю. Шиманская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Международный университет "МИТСО", 2013. – С. 28–31.
2. Кочмар О.Н. Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку // Вестник науки Сибири. 2012. №5 (6) – С.225–229.
3. Марьянчик Е.Б., Алексеева И.Б. Концепция компьютерных обучающих упражнений в преподавании иврита. В сб.: Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. Часть 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Выпуск 25. Общая редакция: Е. Б. Марьянчик, Ю. Н. Кондракова. – Москва: Издательство Пробел–2000, 2009. – С.107–116.
4. Марьянчик Е., Кондракова Ю., Баркусская И. Иврит через грамматику: опыт преподавания в московских вузах (1995–2009 гг). В сб.: Язык иврит: изучение и преподавание. Материалы XVII международной ежегодной конференции по иудаике (Общ. ред.: Е. Б. Марьянчик, Ю. Н. Кондракова). Том 3. Вып. 32. Москва: ПРОБЕЛ–2000, 2010. – С. 30–45.
5. Марьянчик Е.Б. Новые технологии в преподавании иврита. В сб.: Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы XIX международной ежегодной конференции по иудаике (Общ. ред.: Е.Б.Марьянчик, Ю.Н.Кондракова). Том 4. Вып. 43. Москва: ПРОБЕЛ–2000, 2012. – С. 77–93.
6. Марьянчик Е. Б. Компьютеризация процесса отработки материала и оценки знаний студента: проблемы и перспективы. Образовательные ресурсы и технологии. // Вестник московского университета им. С. Ю. Витте, 2014. № 3, С. 12–18. URL: http://www.muiiv.ru/vestnik/pdf/pp/ot_2014_3_12_18.pdf.
7. Марьянчик, Е. Б., Шпирко И. Н., Логишева А. Е. К вопросу о реализации модели "Перевернутое обучение" в области преподавания иврита (на примере Кафедры еврейской культуры СПбГУ) // Новое в науке и образовании: Ежегодная международная научно-практическая конференция. 13 апреля 2016 г.: сборник трудов (сост. и отв. ред. Ю. Н. Кондракова). ОЧУ ВО "Международный еврейский институт экономики, финансов и права". М.: МАКС Пресс, 2016. – С. 300–310.
8. SunRav Software: Программы для создания тестов и электронных книг. <http://www.sunrav.ru>. 1999–2017.
9. אגרונובסקי, ורה, זולבסקי, רינה, מריאנצ'יק, יבגני. השימוש בכלים טכנולוגיים הדיגיטליים בהוראת עברית כשפה שנייה בבית המועצות לשעבר, גדיש, 2012. עמ' 121–130.
10. מריאנצ'יק יבגני, קונדרקובה, יוליה, ברקוסקי, אירינה. ניסיון הוראת העברית באוניברסיטאות ברוסיה (1995–2011). הד האולפן החדש, 2013. עמ' 66–77.
11. מריאנצ'יק, יבגני. שיטת 'הוראה הפוכה' בהוראת העברית: הלכה למעשה. בתוך: הכינוס הבין-לאומי השני "העברית והידיש בימינו: היבטים לימודיים ותרבותיים", חוברת תקצירים. כרך 2. סנקט-פטרבורג, תשע"ו \ 2016. עמ' 28.
12. מריאנצ'יק, יבגני, שפירקו, איליה, לוגישובה, אנה. הוראת עברית ניסויית על פי גישת 'הוראה הפוכה' (במחלקה לתרבות ישראל של האוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג) שיח ישרוקי. עמ' 100–114.

© Ю.Н. Кондракова, Е.Б. Марьянчик, (kondrakova.yulia@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЕВРЕЙСКИЙ ИНСТИТУТ
ЭКОНОМИКИ, ФИНАНСОВ И ПРАВА**



Специальности:**

080109 Мировая экономика
010502 Прикладная информатика (в экономике)
050402 Юриспруденция
060400 Финансы и кредит

Контактная информация:

127273, г. Москва, ул. Отрадная, 6
Телефон: (+7-495) 736-92-70
Факс: (+7-495) 736-92-71
e-mail: uni21@uni21.ru
<http://www.uni21.ru>

3 причины, почему выбирают наш институт:

В МЕИЭФИП работают преподаватели из лучших вузов Москвы. Институт имеет государственную аккредитацию* – выпускники получают диплом государственного образца. Также предоставляется отсрочка от армии.

В институте созданы все условия для проживания, учебы и отдыха студентов.

МЕИЭФИП принимает активное участие в трудоустройстве студентов и выпускников института.

Хотите получить 2 диплома?!

Институт предоставляет своим студентам возможность получить американский диплом BA по экономике (Bachelor of Arts) или BS по информатике (Bachelor of Science) от Touro College New York – одного из ведущих высших учебных заведений США.

Программа «Бизнес-инкубатор»

Гениальные бизнес-идеи часто остаются нереализованными из-за препятствий, неизбежных на пути начинающих предпринимателей: отсутствия стартового капитала и недостатка практического опыта. В МЕИЭФИП по инициативе ректората разработана программа помощи студентам, желающим открыть собственное дело.

**Лицензия № 1165 от 19.01.2009 (серия АА № 001170) *Свидетельство № 1792 от 16.03.2009 (серия АА № 001828)

СОЧЕТАНИЕ МЕТОДА АКУПРЕССУРЫ С КОМПЛЕКСОМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КУРСЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА С ОСТЕОХОНДРОЗОМ ПОЯСНИЧНО-КРЕСТЦОВОГО ОТДЕЛА ПОЗВОНОЧНИКА

THE COMBINATION OF THE METHOD OF ACUPRESSURE WITH A COMPLEX OF SPECIAL PHYSICAL EXERCISES IN THE COURSE OF MOTOR REHABILITATION OF MIDDLE-AGED PEOPLE WITH DEGENERATIVE DISC DISEASE OF THE LUMBOSACRAL SPINE

*R. Lagotskis
N. Tsitskishvili*

Annotation

The article describes the technique for motor rehabilitation of middle-aged people suffering from osteochondrosis of the lumbosacral spine, using statistics obtained during the application of the methodology of the study in the control group. The article contains positive evidence in favour of the use of this technique as complex methods of rehabilitation for such patients.

Keywords: complex rehabilitation, osteochondrosis of the lumbosacral spine, methods of rehabilitation for people in middle age, pathology of locomotor apparatus, associated methods of adaptive physical culture.

Лагоцкис Роландс Андрович
Аспирант,
Московская государственная
академия физической культуры
Цицкишвили Нона Илларионовна
К.п.н., доцент,
Московская государственная
академия физической культуры

Аннотация

Статья описывает методику двигательной реабилитации для людей среднего возраста, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника, с приведением статистических данных, полученных во время исследования применения методики на контрольной группе. Статья содержит конструктивные данные в пользу применения данной методики как комплексной методики реабилитации для таких больных.

Ключевые слова:

Комплексная методика реабилитации, остеохондроз пояснично-крестцового отдела позвоночника, методика реабилитации для людей среднего возраста, патологии опорно-двигательного аппарата, сочетанная методика адаптивной физической культуры.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы исследования продиктована не только большим количеством обращений за помощью, связанной с разными патологиями опорно-двигательного аппарата, являющимися следствием урбанизации и развития научно-технического прогресса, но и с учетом новых достижений в науке [10]. Именно поэтому любая методика физической реабилитации разрабатывается с учетом самого важного фактора – группы людей, чьи потребности она должна удовлетворять, чьи психические и физические особенности являются определяющими для тех средств и методов, которые будут использоваться. У людей, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника, существует ряд физических особенностей, определяющих их качество жизни: прогрессирующие изменения в амплитуде движений, болевой синдром разной степени выраженности, возможны онемения конечностей, различные судороги или иные ощущения в разных частях тела, кото-

рые существенно отравляют обычную жизнедеятельность такого человека. Кроме того, все это является формирующими факторами для психоэмоциональной нестабильности, стрессов различной тяжести, синдрома хронической усталости, состояния постоянного эмоционального напряжения перехода от малоподвижного образа жизни к еще более пассивному [3,5,6].

Учитывая вышесказанное, целью настоящего исследования является: совершенствование процесса физической реабилитации людей среднего возраста, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника.

ПРЕДЛАГАЕМАЯ МЕТОДИКА

В связи с вышеизложенным и на основе данных констатирующей части начала эксперимента нами было определено, что применением методики необходимо убрать или частично нейтрализовать статическое напряжение в

мышцах, уделяя особенное внимание паравертебральным мышцам и мышцам в области пояснично-крестцового отдела [9,10,11]. Для этого решено было воспользоваться методом акупрессуры, который решал эти задачи, а кроме того, позволял обеспечить необходимый уровень воздействия, контролируемый специалистом, а не самим индивидуумом, как в случае упражнений. Данная тактика на начальном этапе выполнения методики позволила сузить круг воздействия до нужной области, а кроме того избежать возможного невыполнения или перевыполнения нагрузки или воздействия, что бывает, если отдать инициативу человеку, который нуждается в реабилитации. В нашем случае это специфические движения за остистые отростки позвонков с последующей фиксацией измененного положения позвоночника путем надавливающего кругового движения по мышечному валу на уровне каждого межпозвоночного расстояния, при этом движения аккуратные и не вызывающие болевых ощущений.

Кратко можно сформулировать главные методические цели во время адаптационного этапа реабилитации:

- ◆ устранить возможность бесконтрольной подготовки индивидуума к комплексу дальнейших упражнений, основанной только на самоощущении;
- ◆ обеспечить достаточный уровень воздействия на заданные группы мышц, контролируемый специалистом, выполняющим воздействие;
- ◆ установить доверительные отношения с индивидуумом на основе логического обоснования целесообразности проводимых мероприятий, сбалансировать его эмоциональный фон;
- ◆ обеспечить плавное и щадящее воздействие, снимающее болевой синдром или значительно его облегчающее;
- ◆ дать специалисту возможность оценки физического состояния индивидуума на уровне тактильного анализа напряжения мышц и положения позвоночника в целом.

Кроме того, во время адаптационного этапа применяются также упражнения на укрепление мышц пресса и тазового пояса. Можно сказать, что это – этап констатации функционального состояния организма и формирования небольшой регулируемой нагрузки на "правильные" мышцы, помогающий понять и сбалансировать комплекс воздействия во втором этапе – подготовительном.

Первый этап длится 3 дня, включает в себя информационное обоснование дифференцированного подхода, разъяснение индивидууму особенностей морфологии и физиологии организма, сути поэтапности процесса реабилитации и практическую подготовку, обеспечивающую дальнейшую реализацию формирующей части педагогического исследования.

Во втором, подготовительном этапе, продолжительностью пять дней, необходимо укрепить мышцы в области пояснично-крестцового отдела и тазовом поясе, а также начать применение метода акупрессуры. С помощью него происходит анализ состояния мышц и уровня их напряжения после первого этапа – адаптационного.

Кроме того, специалистом уделяется особое внимание эластичности мышц в зоне пояснично-крестцового отдела позвоночника, мышцам и суставным соединениям нижних конечностей и мышцам грудного отдела. Расширяя область воздействия акупрессуры, специалист регулирует воздействие с учетом выявленной в миоэлектрографии асимметрии в соответствующих мышцах.

Комплекс упражнений данного этапа направлен на усиление мышц пресса и подготовку мышц к третьему – тренировочному этапу. К упражнениям добавляется медитативно-образная работа, позволяющая достичь большего расслабления индивидуума в завершающей части комплекса упражнений. К комплексу упражнений добавляется дозированная ходьба, обусловленная положительным влиянием на работу ССС, ЦНС и вовлечением в работу максимального количества мышц. Дозированная ходьба выполняется в течение 60-ти минут в быстром ровном темпе, особое внимание уделяется тому, чтобы индивид во время ходьбы не дышал ртом.

Третий этап – тренировочный – направлен на усиление основных групп мышечного корсета, увеличение амплитуды ПДС, формирование нового стереотипного статуса мышц, а также создание условий для поддержания осанки. Это самый продолжительный этап методики, представляющий собой применение специального комплекса физических упражнений, дозированной ходьбы и воздействия акупрессуры на первый и завершающий дни этапа. Длительность выполнения комплекса специальных упражнений колеблется от 45 до 60-ти минут, т.к. идет возрастание нагрузки. Дозированная ходьба выполняется так же, как и в подготовительном этапе. Воздействие акупрессуры длится от 15 до 25 минут. Весь третий этап занимает 13 дней.

Очень важным моментом является то, что на протяжении всех этапов индивид осуществляет самоконтроль с целью оценки своего состояния в процессе физической реабилитации.

Сбалансированность и комплексность нагрузки в процессе апробации комплексной методики в экспериментальной группе выявили, что результаты по сравнению с результатами в контрольной группе у людей среднего возраста, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника, оказались выше. Исследуемая методика сравнивалась с методикой, предложенной Епифановым[13].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исходя из целей и задач, нами был составлен план курса физической реабилитации для людей среднего возраста, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника (далее – методика), состоящей из трех этапов, общей длительностью 21 календарный день [10, 14].

С целью апробации исследуемой методики были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы по 50 человек в каждой. Обе группы были подобраны так, чтобы не было существенных различий в физическом состоянии. Количество женщин составило 33 человека, а мужчин 17 в обеих группах, но средний возраст в ЭГ составил 43,34 у женщин и 43,75 года у мужчин, а в КГ 44,33 и 41,2 соответственно. По классификации Зекера [15] в обеих группах у участников эксперимента были выявлены следующие стадии выраженности остеохондроза: в ЭГ 1-ая стадия у 2-х, 2-ая стадия у 44-х и 3-ая стадия у 4-х, в КГ 1, 46, 3 соответственно.

В экспериментальной группе проводились занятия по плану, а в контрольной группе по методике и методическим рекомендациям Епифанова В.А., Безруковой О.В., где применялись массаж и комплекс специальных физических упражнений. Массаж проводился каждый второй день, а комплекс упражнений выполнялся каждый день. Исследование проводилось на базе Латвийского Медицинского колледжа им. П.Страдина в г. Юрмала (<http://www.psk.lu.lv/>).

Следуя авторам [4, 13, 16] для оценки эффективности предлагаемой методики измерялись основные показатели. Гибкость позвоночника измерялась по методу Кошуба [16] гониометром, примененным Гамбурцевым В.А. Параметры состояния мышечной ткани (тонус, жесткость, эластичность, время релаксации и ползучесть) измеряли на приборе "Myoton Pro" [7, 12]. Силу мышц раз-

гибателей спины и туловища измеряли по показателям становой динамометрии динамометром ДЭС-300 [tves.com.ru].

Оценку уровня функционального состояния систем организма производили с использованием аппаратно-программного комплекса "Имедис-Эксперт". Динамику измеряемых показателей в ЭГ и КГ изучали статистическим сравнением средних показателей и дисперсий по t-критерию Стьюдента.

В данной статье отражены результаты инструментальных измерений гониометрии, становой динамометрии и мионометрии, на примере двух (тонус, упругость) из пяти (тонус, упругость, эластичность, время релаксации и прочность) параметров [8], которые проводились до и после применения комплексной методики.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Динамика результатов гониометрических измерений, проведенных соответственно до и после исследования. Достоверность $p \leq 0.01$.

Показатели становой динамометрии определяют силу мышц разгибателей спины и туловища. Как видно из таблицы 1 и диаграмм 1 и 2 в обеих группах наблюдался прирост мышечной силы (достоверность $p > 0.05$). Однако прирост силы после эксперимента в разгибателях спины составил в ЭГ 15% у мужчин и 18% у женщин, а в КГ 6% и 1% соответственно. Сила ног после эксперимента увеличилась в ЭГ на 24% у мужчин и на 41% у женщин, в КГ эти результаты составляют 18% и 10% соответственно.

Мионометрия. Показатели мионометрии при измерении диагностическим аппаратом Myoton Pro позволили нам выявить пять параметров состояния мышечной ткани: тонус, жесткость, эластичность, время релаксации

Таблица 1.

Динамика показателей гониометрии в градусах.

Гониометрия направление движения, градусы	Экспериментальная группа, n=50		Контрольная группа, n=50		Прирост показателя, %	
	До	После	До	После	ЭГ	КГ
Стоя	9,75±0,1	7,5±0,1	9,06±0,1	7,65±0,1	23%	18%
Наклон вперед	128,35±0,1	140,43±0,1	129,2±0,1	135,07±0,1	9%	5%
Наклон назад	40,25±0,1	48,98±0,1	41,4±0,1	42,93±0,1	22%	4%
Наклон вправо	46,25±0,1	53,63±0,1	48,33±0,1	50,8±0,1	16%	5%
Наклон влево	45,25±0,1	53,08±0,1	48,27±0,1	50,73±0,1	17%	5%

Таблица 2.

Динамика показателей становой динамометрии, даН.

Становая динамометрия, даН		Экспериментальная группа		Контрольная группа		Прирост показателя, %	
		До	После	До	После	ЭГ	КГ
Мужчины, n-17	Спина	89,71±0,1	103,29±0,1	96,33±0,1	101,67±0,1	15%	6%
	Ноги	130,36±0,1	162,07±0,1	138,33±0,1	163±0,1	24%	18%
Женщины, n-33	Спина	45,07±0,1	53,32±0,1	45±0,1	45,41±0,1	18%	1%
	Ноги	67,71±0,1	95,39±0,1	78,58±0,1	86,75±0,1	41%	10%

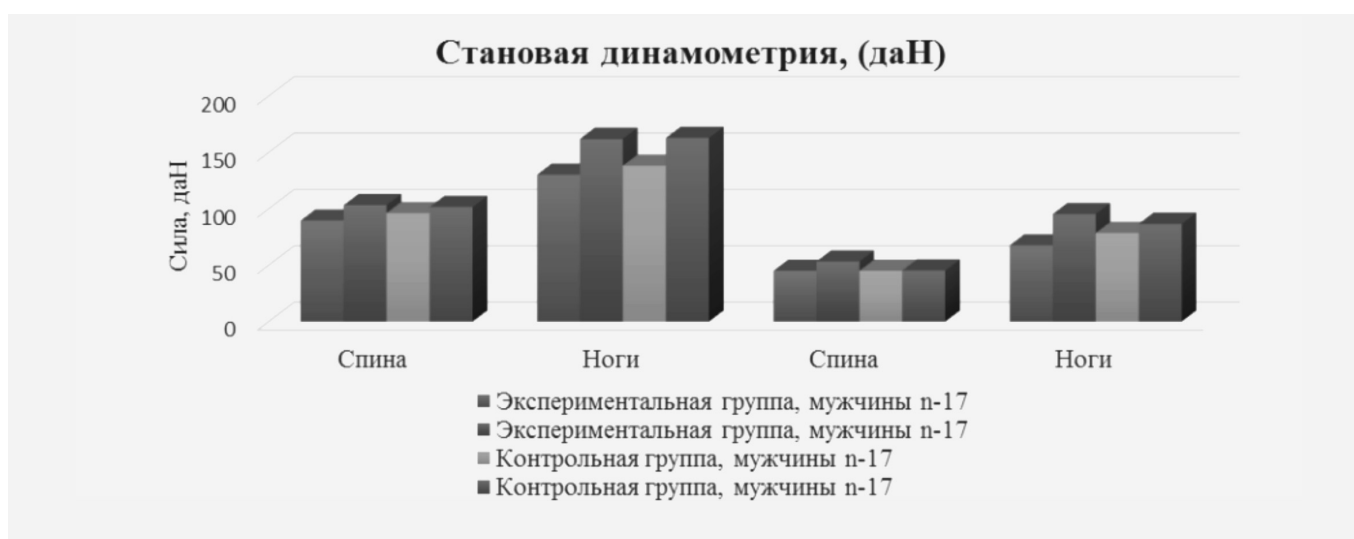


Диаграмма 1. Динамика показателей становой динамометрии, мужчины.

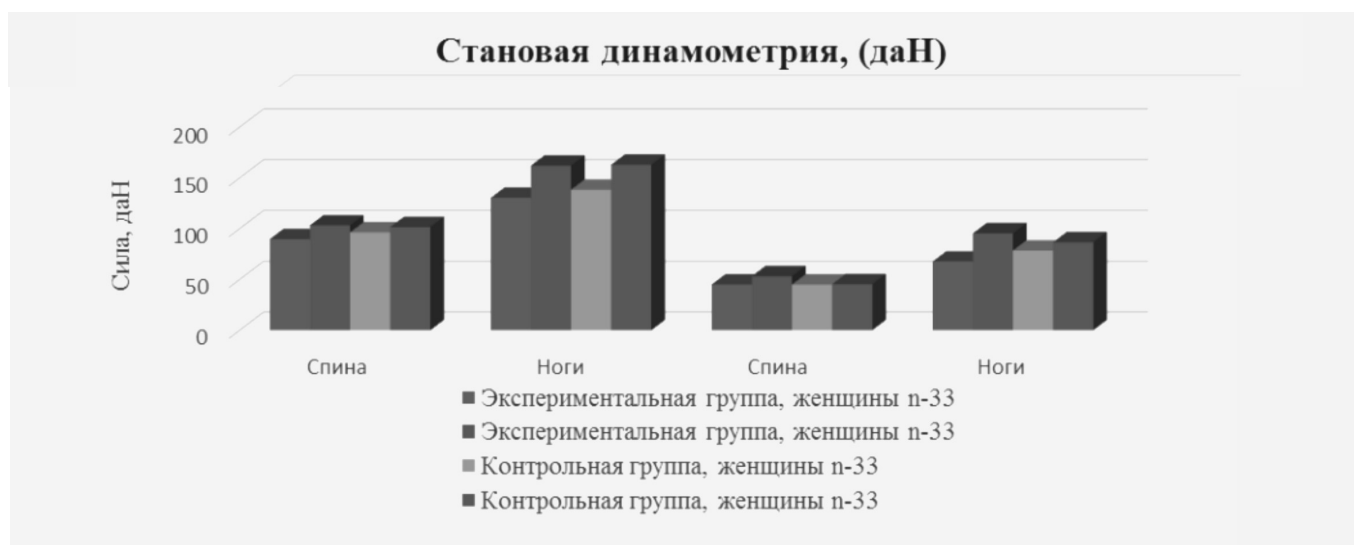


Диаграмма 2. Динамика показателей становой динамометрии женщины.

Таблица 3.

Динамика показателей миотонометрии тонуса мышц, Нз.

	Экспериментальная группа, n-50		Контрольная группа, n-50		Прирост показателя, %	
	До	После	До	После	ЭГ	КГ
Мышца выпрямляющая позвоночник	33,18±0,1	33,08±0,1	34,66±0,1	36,01±0,1	-0,31%	3,90%
Много раздельная мышца спины	29,90±0,1	30,65±0,1	31,51±0,1	31,63±0,1	2,52%	0,38%
Большая ягодичная мышца	22,63±0,1	22,14±0,1	21,87±0,1	22,60±0,1	-2,14%	3,35%
Двуглавая мышца бедра	30,12±0,1	30,71±0,1	28,36±0,1	28,59±0,1	1,98%	0,80%
Икроножная мышца медиальная	30,76±0,1	29,83±0,1	28,94±0,1	29,53±0,1	-3,03%	2,05%
Икроножная мышца латеральная	31,58±0,1	32,39±0,1	31,22±0,1	31,00±0,1	2,55%	-0,73%
Больше берцовая мышца	44,93±0,1	45,16±0,1	44,00±0,1	43,18±0,1	0,52%	-1,86%
Прямая мышца бедра	29,30±0,1	30,27±0,1	29,80±0,1	30,08±0,1	3,30%	0,92%
Прямая мышца живота	23,61±0,1	23,37±0,1	23,81±0,1	23,34±0,1	-1,04%	-1,99%

и ползучесть [7]. Достоверность технологии подтверждена исследованиями [7, 12].

При проверке эффективности методики на разных группах мышц нами были выбраны: мышца, выпрямляющая позвоночник, и многораздельная мышца, влияющие на компрессию пояснично-крестцового отдела позвоночника и межпозвоночный диск по дорзальной поверхности, прямая мышца живота (как антагонист мышцам спины), большая ягодичная мышца, являющаяся основой осанки и ослабевающая при поражении ПДС в пояснично-крестцовом отделе, прямая и двуглавая мышцы бедра, икроножные мышцы и большеберцовая мышца, ослабевающие при нарушении поступления сигналов от нервных сплетений пояснично-крестцового отдела.

Тонус мышц (Нз) позволяет определить состояние внутреннего напряжения. В приведенной таблице и диаграмме отражены показатели в ЭГ и КГ до и после эксперимента. Достоверность $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы 2 в ЭГ мышцы, выпрямляющие позвоночник, приблизились по своим показателям друг к другу в отличие от КГ, тем самым равномерно распределяя нагрузку на мышцы пояснично-крестцового отдела позвоночника дистально. Также, в ЭГ в прямой и двуглавой мышцах бедра увеличилась симметрия по сравнению с КГ, где этот показатель оказался хуже. Однако показатели симметрии тонуса в икроножных мышцах и большой ягодичной мышце и прямой мышце живота оказался выше у КГ чем в ЭГ, но тонус в большой берцовой мышце повысился значительно в ЭГ, чем в КГ. При рассмотрении показателей совокупно в ЭГ тонус повысился на

4,35%, а в КГ на 6,82%, что указывает на большую утомляемость мышц при длительных нагрузках в КГ.

Упругость мышцы проявляется в напряжении, когда мышца растягивается под действием нагрузки. Чем выше упругость, тем прочнее мышца, тем большую нагрузку она выдерживает. Из результатов, приведенных в таблице 3 и диаграмме 4, видно насколько изменились показатели упругости мышц в ЭГ и КГ. Достоверность $p \leq 0,05$.

Как видно из сравнительного анализа, показатели упругости в целом выше у ЭГ 11,74% по сравнению с КГ 5,26%, а в частности мышца, выпрямляющая позвоночник, и многораздельная мышца по показателям выше в ЭГ, большая ягодичная мышца и прямая мышца живота, а также двуглавая и прямая мышцы бедра имеют значения ближе к симметрии в ЭГ, но симметрия в икроножной мышце ближе в КГ, а в большой берцовой мышце упругость понизилась больше в КГ, нежели в ЭГ.

В связи с этим можно утверждать, что при совокупной оценке состояния тонуса и упругости мышц после применения комплексной методики в ЭГ работоспособность мышц выше, а время восстановления после нагрузки меньше.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что на этапе апробации комплексная методика доказала свою явную эффективность. Это значит, что предложенный в ней комплекс средств и методов является более сбалансированным для решения тех целей и задач, которые стоят перед специалистом по физической реабилитации,

Таблица 4.

Динамика показателей миотонетрии упругости мышцы N/m.

	Экспериментальная группа, n=50		Контрольная группа, n=50		Прирост показателя, %	
	До	После	До	После	ЭГ	КГ
Мышца выпрямляющая позвоночник	619,55±4,1	647,22±4,2	692,40±4,3	712,66±4,2	4,47%	2,93%
Много разделяющая мышца спины	548,22±3,3	603,50±4,1	596,80±4,1	618,26±3,2	10,08%	3,60%
Большая ягодичная мышца	405,02±1,5	406,95±1,5	372,60±2,1	391,86±2,0	0,48%	5,17%
Двуглавая мышца бедра	552,80±3,2	563,97±3,3	503,53±3,1	501,20±2,9	2,02%	-0,46%
Икроножная мышца медиальная	535,65±3,2	528,75±3,1	513,60±3,1	518,60±3,0	-1,29%	0,97%
Икроножная мышца латеральная	571,52±3,3	579,23±4,1	569,80±3,3	552,93±3,1	1,35%	-2,96%
Больше берцовая мышца	952,57±4,6	940,42±4,6	889,86±4,4	870,60±4,7	-1,28%	-2,17%
Прямая мышца бедра	579,37±3,3	577,02±3,3	568,93±3,2	575,93±3,4	-0,41%	1,23%
Прямая мышца живота	408,02±2,7	393,00±2,7	376,86±2,6	369,00±2,5	-3,68%	-2,09%

по сравнению с существующими методиками физической реабилитации людей среднего возраста, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Камскова Ю. Г. Физиологические основы и механика мышечного сокращения / Камскова Ю. Г., Исаев А. П., Мишаров Н. З. Челябинск, 2000. –С. 147–151.
2. Коц Я. М. Физиология мышечной деятельности / Коц Я. М. // Физкультура и спорт, М., 1982. 447 с.
3. Ноздрачев А. Д. Начала физиологии: Учебник для вузов / Ноздрачев А. Д., Баженов Ю. И. и др. СПб.: Лань, 2002. –1088 с.
4. Попов, С.Н. ЛФК при остеохондрозах позвоночника / С.Н. Попов// Лечебная физическая культура/ Под ред. С.Н. Попова. – М.: Академия, 2006.–Гл. 18.– с. 318–329.
5. Фокин, В.Н. Массаж и другие методы лечения /В.Н. Фокин. – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2004. – 672 с.
6. Халилов К.Т. Особенности остеохондроза поясничного отдела позвоночника и его лечение у людей различного возраста – Автореф. дис. канд. мед. наук. Киев, 1981. – 23 с.
7. <http://www.myoton.com/> Достоверность Myoton проверена относительно электромиографии (ЭМГ) и силы здоровых мышц (Ditrillio et al. 2011 г.), клинических баллов ригидности (Ratsep& Asser, 2010; Marusiak et al. 2010, 2011).
8. Ткачук В. Г., Хапко В. Е.. Психофизиология труда: Конспект лекций. – К.: МАУП. – 88 с.. 1999.
9. Цицишвили Н.И., Крюкова О.В. Методика оптимизации двигательного режима с включением модульных технологий на занятиях физической культуры для студентов медицинских вузов. Вестник Тамбовского университета, Выпуск № 4 (120) 2013, 271–276с.
10. Цицишвили Н.И., Лагоцкис Р.А. Методика физической реабилитации людей среднего возраста, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника. Образование, наука, научные кадры. Выпуск №3, 2015, 179–182с.
11. Цицишвили Н.И. Физическая реабилитация и профилактика заболеваний дыхательной системы. Учебное пособие для студентов ВУЗов физической культуры Малаховка: МГАФК. – 2012,133с.
12. <http://sputnic-group.ru/myoton/>. Достоверность Myoton проверена относительно электромиографии (ЭМГ) и силы здоровых мышц (Ditrillio et al. 2011 г.), клинических баллов ригидности (Ratsep& Asser, 2010; Marusiak et al. 2010, 2011), а также ЭМГ и механомиографии у пациентов с болезнью Паркинсона (Marusiak et al. 2010)
13. Епифанов В.А. Остеохондроз позвоночника (диагностика, лечение, профилактика) / В.А.Епифанов, А.В.Епифанов. – М.: МЕДпресс информ, 2008. – 3 е изд. – 272 с.: ил. ISBN 5–98322–348–8.
14. Цицишвили Н.И., Лагоцкис Р.А. Дифференцированная методика физической реабилитации людей среднего возраста, страдающих остеохондрозом пояснично-крестцового отдела позвоночника. Университетский спорт: здоровье и процветание нации. Материалы VI Международной научной конференции студентов и молодых ученых. Московская государственная академия физической культуры. – п. Малаховка, 2016. –272 с. ISBN 978–5–00063–008–2.
15. Епифанов В.А. Остеохондроз / В.А.Епифанов, А.В.Епифанов. – Москва: Эксмо, 2015.– 448 с. – (Врач высшей категории) ISBN 978–5–669–57963–1.
16. Кашуба В.А. Монография. – Ортопедия/Спортивная медицина – Олимпийская литература. 2003. – 280 с. ISBN:966–7133–58–3.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC ACTIVITY OF ADOLESCENTS

*G. Palatkina
V. Gutman
N. Konnova
R. Fiterman
A. Sharonov*

Annotation

The urgency of the article is that in the modern world in which Russia's modernization is taking place, and global problems are also growing, the problem of the stability of society, the development of the country in the future, is being revealed. In this regard, it is necessary to develop the patriotic activity of adolescents as an important quality for interaction in the political, economic and social spheres.

Keywords: Patriotism, activity, patriotic activity of adolescents, adolescence, formation, society, personality, Fatherland, upbringing.

*Палаткина Галина Владимировна
Гутман Виталий Александрович
Коннова Нина Михайловна
Фитерман Роман Александрович
Шаронов Андрей Андреевич
ФГБОУ ВО "Астраханский
государственный университет",
Россия, Астрахань*

Аннотация

В данной статье раскрыты основные подходы к трактовке понятий активность, патриотизм и патриотическая активность подростков; выявлена сущность данных понятий и их основные характеристики в современных российских условиях. Актуальность статьи состоит в том, что в современном мире, в котором происходит модернизация России, а также усиливаются глобальные проблемы, выявляется проблема стабильности общества, развитие страны в дальнейшем. В этой связи необходимо развитие патриотической активности подростков как важного качества для взаимодействия в политической, экономической и социальной сфере.

Ключевые слова:

Патриотизм, активность, патриотическая активность подростков, подростковый возраст, формирование, общество, личность, качества личности, Отечество, воспитание.

Сегодня существует объективная потребность общества и государства в сознательных и активных гражданах и патриотах, в связи с этим возрастает значение исследования патриотической активности подростков.

Патриотическую активность можно определить как особую динамическую, необходимую в нужное время, актуальную энергетическую деятельность, которая в своей целостности, обусловлена системными связями содержательных и сущностных характеристик, включает социально-политический и нравственный принцип, социальную-нравственную ценность, патриотическую позицию, такую как любовь и преданность к Родине, своему народу, культуре, гордость за нее, формирует духовно-нравственную основу личности, которая проявляется в самореализации на благо Отечества, привязанности к родной земле, в общественной деятельности.

Патриотическая активность выступает главным критерием, определяющим ценность и цельность личности в государстве. От патриотической активности (воплощен-

ной в активной жизненной позиции) зависят отношения и к себе, и к другим людям, обществу и государству.

Основным признаком патриотической активности можно выделить интенсивную деятельность молодежи, которая включает:

- ◆ осуществление субъектом деятельности разнообразных ее видов и готовность на высоком уровне к достижению определенной цели;
- ◆ ценностное отношение к обществу, государству, личности;
- ◆ потребность в высоких духовных, моральных и культурных ценностях и их дальнейшем развитии;
- ◆ уважение к закону, нормам общественной жизни;
- ◆ позитивное отношение к работе, необходимость работать на благо общества и государства;
- ◆ социально-политический и моральный принцип, который выражает чувство любви к Родине;
- ◆ готовность охранять интересы Родины;
- ◆ активная деятельность, самореализации на благо Отечества.

Развитие данных качеств можно проследить в подростковом возрасте. Данный период наиболее благоприятный в жизни человека, создающий наиболее благоприятные условия для формирования у него патриотической активности. Соответственно необходимо определить понятие подросткового возраста.

Подростковый возраст – это период развития детей от 11–12 до 15 лет, отличающийся мощным подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой организма [29]. В данный период проходит как физическое созревание человека, так и интенсивное формирование человека, динамичный рост моральных и интеллектуальных сил [1]. Подростковый возраст обозначается переходным, в соответствии с тем, что он характеризуется переходом от статуса ребенка к взрослому. Подростковый период завершается в 16 лет трансформацией подростка в юношу или девушку.

Также стоит отметить, что в данные годы подросток становится зрелым в плане полового созревания, однако физическое и духовное развитие далеко от окончательного, и оно наступает на 3–4 года позже [1].

Подростковый возраст характеризуется следующими признаками:

Первая особенность – резкое ухудшение поведения. Это проявляется в стремлении действовать вопреки воле взрослых, упрямство, драчливость [2].

Второй признак поведения подростка заключается в противоречивых тенденциях. С этой характеристикой связаны и противоречивые эмоциональные состояния, испытываемые подростком, которые выражаются в психологическом стрессе, беспокойстве, страхе, одиночестве и т.д. [3].

Согласно А. Е. Личко основной характеристикой поведения в подростковом периоде является реакция эмансипации, то есть проявление желания ограничить со стороны родителей и взрослых влияние и контроль. Подросток стремится не только противостоять взрослым, он хочет стать равным им, что, конечно, трудно при экономической и социальной зависимости [3].

Наряду с реакцией эмансипации А. Е. Личко выделяет в качестве специфической реакции создание подростковой группы со своими сверстниками, что является обратной стороной первого. Эта реакция соответствует эмоциональным потребностям подростков [3].

И, наконец, важно иметь в виду особый характер подростков, в частности, выражение в этом возрасте так называемого акцентуации характера [4].

Этот период характеризуется развитием кризиса, сам кризис может происходить по-разному. Характер и содержание кризиса, определяются тем, какие острые противоречия есть в социальном положении подростка. Если кризис смягчается в результате превентивных действий учителей, родителей и других взрослых, подросток и родители могут не заметить никакого кризиса.

Причины такого существенного изменения в поведении и личности подростка в связи с так называемыми "задачами развития", наиболее четко сформулированной Р. Хавигурстом. К ним относятся:

1. подросток адаптируется к изменениям в физическом состоянии, учится принимать и эффективно использовать свое тело;
2. достижение зрелых отношений с противоположным полом;
3. развитие интеллектуальных способностей;
4. разработка набора ценностей, в соответствии с которым поведение строится;
5. достижение социально ответственного поведения;
6. выбор профессии и подготовка к профессиональной деятельности;
7. достижения экономической независимости [4].

В старшем подростковом возрасте, согласно Е. В. Черкесовой [5], основной ценностной характеристикой для подростков являются качественные социальные связи микросоциума: одноклассников, друзей, коллег, но не родителей.

Основой для формирования ценностей и качественных характеристик личности являются знания. В этом возрасте, студенты проходят стадию самоопределения: личной, гражданской, профессиональной.

Таким образом, подростковый возраст характеризуется, с одной стороны формирующимися психологическими и социальными предпосылками для формирования патриотизма, так как стремление к идентичности может быть условием формирования патриотизма; вместе с этим, на процесс идентичности влияет окружающие подростка сверстники и СМИ, что не всегда положительно.

Соответственно, подростковый возраст можно отметить как сензитивный, что означает наиболее чувствительный, период для формирования самосознания, Я-концепции личности, в частности национального самосознания и патриотизма, а также патриотической активности.

В связи с учетом данной возрастной группы патриотическая активность может выполнять следующие функции:

◆ *Информационная* – достижение образовательного эффекта, на основе которого могут произойти сдвиги в развитии и воспитании;

◆ *Интегрирующая* – обеспечивает наиболее эффективный процесс отбора и усвоения в качестве единого целого знаний и умений, приобретенных подростками из различных источников, сведений, опыта;

◆ *Развивающе–воспитательная* – содействует активному формированию важнейших черт гармонически развитой личности, патриотизма, гражданского и воинского долга;

◆ *Мотивационно–мобилизационная* функция – формирует ценности патриотизма, активизирует его для общественно–полезной деятельности;

◆ *Коррекционная* – корректирует поведение подростка, развивает рефлексивность.

На основе данного анализа понятий можно вывести понятие патриотическая активность подростков. Патриотическая активность подростков это как особую динамическую, необходимую в нужное время, актуальную энергетическую деятельность подростков, которая в своей целостности, обусловлена системными связями содержательных и сущностных характеристик, включает социально–политический и нравственный принцип, социально–нравственную ценность, патриотическую позицию, такую как любовь и преданность к Родине, своему народу, культуре, гордость за нее, формирует духовно–нравственную основу личности, которая проявляется в самореализации на благо Отечества, привязанности к родной земле, в общественной деятельности. Патриотическая активность выступает главным критерием, определяющим ценность и цельность личности подростка в государстве. От патриотической активности (воплощенной в активной жизненной позиции) зависят отношения и к себе, и к другим людям, обществу и государству.

В целях развития патриотической активности подростков в Астраханском Государственном Университете проводились занятия для студентов, чтобы помочь во взаимодействии с подростками развития ценностей патриотизма. Для этого была разработана программа "Развитие патриотической активности подростков". Её цель – подготовить студентов к профессиональному участию в патриотическом воспитании подростков.

Задачами данной программы являются:

◆ ознакомить студентов с нормативно–правовой базой патриотического воспитания;

◆ привлечь студентов к участию в гражданском и патриотическом воспитании подростков;

◆ развитие готовности представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей.

Основное содержание программы состояло из лекций по темам:

◆ основные направления политики государства применительно к гражданско–патриотическому воспитанию;

◆ истоки и сущность российского патриотизма;

◆ технологии формирования и развития патриотизма у подростков.

◆ организовывать и планировать работу с подростками в молодёжных сообществах, объединениях, организациях;

Также проводились практические занятия по овладению следующими навыками:

◆ навыками организации молодёжных мероприятий;

◆ навыками ясно и аргументировано формулировать мысли в устной и письменной формах;

◆ навыками взаимодействия с молодёжными СМИ.

Программа включает 7 занятий, которые целесообразно проводить 2 раза в неделю. Каждое занятие представляет собой смысловой раздел, посвященный формированию патриотической активности. Сложность, многогранность, разноуровневость компонентов формирования патриотической активности подразумевает длительную и пролонгированную во времени работу. Это определяется необходимостью воздействия на такие устойчивые личностные образования, как ценностно–смысловая система, мировоззрение, усвоение знаний, навыков, умений и пр.

В рамках данной программы было проведено занятие по развитию лидерских качеств. Её целью было создание условий для раскрытия лидерского потенциала, освоения активного стиля общения, умения убеждать. Были использованы следующие методы на данном занятии:

1. Оргдиалог – это оригинальная форма синергии, интеллектуального взаимодействия, развития способностей и овладения учебной и научной информацией;

2. Дискуссия – данный метод предполагает работу в группах, учащиеся будут учиться аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения, защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

3. Иллюстративный и демонстрационный метод – использование наглядных методов обучения, которые в методике направлены на подкрепление метода лекции посредством использования электронной доски и других современных технических средств.

4. Практический метод – обучающимися будут использоваться современные программные средства для решения образовательных задач. Метод направлен на развитие чувства ответственности за проделанную работу.

Техническое оснащение занятия:

- ◆ аннотация с указанием основных понятий и явлений, с которыми будет работать группа;
- ◆ методические материалы к занятию;
- ◆ флип-чарты, фломастеры, видеопроектор.

Продолжительность занятия: 3 часа, с перерывом 10 минут.

Занятие проходило по следующим этапам:

Введение, инструктирование:

- ◆ информация, предоставляемая участникам для того, чтобы ознакомить их с условиями работы, планами, выполнением конкретных заданий и упражнений.

Содержательный элемент:

- ◆ проведение социально-психологической игры, упражнения.

Обсуждение переживаний, вызванных упражнением:

- ◆ выражение эмоций и чувств, появившихся в ходе выполнения работы, приобретение эмоционального опыта и его трансформация.

Акцентирование и рефлексия ключевых моментов обучения: выделение наиболее важных содержательных моментов, формулировка выводов, выбор рациональных путей самоопределения.

Проведен также опрос студентов Астраханского Государственного Университета среди 1–3 курсов опрошено в возрасте от 17–20 лет. Данный опрос проводился до занятий и по окончании программы. В ходе исследования было выяснено, что уровень информированности о патриотической активности по высылся с 30% до 73%. У большей части студентов было сформировано позитивное отношение к Отчеству (90%), к людям (98%), к обществу (90%). Данное исследование свидетельствует о положительной динамике формирования патриотической активности.

Изучение проблем патриотической активности подростков позволяет определить способы и методы исследования данной возрастной группой, что дает возможность повысить патриотическую активность у подростков в России, что положительно скажется на обществе и государстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологические особенности младшего школьника [Текст] / Крутецкий, В.А. // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л.М.Семенюк. – 2003. – С.322–325. – С. М., 2003
2. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр.соч.: В 6 т. – М, 1984. – Т. 4. – С. 6–37.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. –СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. –Санкт-Петербург: Речь, 2010.– 256с.
5. Черкесова Е.В. Патриотизм и гражданственность в понимании современных подростков. // Педагогическое образование в России, 2012. №5 С.227–230

© Г.В. Палаткина, В.А. Гутман, Н.М. Коннова, Р.А. Фитерман, А.А. Шаронов, (pal9@rambler.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Папазян Георгий Самвелович
Аспирант, Сочинский
государственный университет

POTENTIAL OF VOLUNTEER ACTIVITY IN THE SOLUTION OF THE PROBLEMS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH OF TRAINING

G. Papazyan

Annotation

In developed foreign countries, volunteer opportunities are actively used to solve social problems, and its socio-economic effects are being planned and evaluated, indicating that volunteerism makes a significant contribution to the socio-economic development of countries. Widely used abroad is the pedagogical potential of volunteering: the curriculum includes a "volunteer semester", the "Voluntary Social Year" program is being implemented, etc. In Russia, the contribution of volunteerism to the development of the country, as well as the professional development and personal development of its citizens, has not been studied. Was not statistically taken into account and was not used enough. Somewhat changed the situation was the holding of the Winter Olympic Games in 2014 in Russia and a number of other mega-events (attention of government agencies turned to the accounting and analysis of indicators of volunteerism, the activities of volunteer organizations, many new volunteer organizations were created, Young people), however, the educational and personality developmental effects of volunteerism have not been studied and are not being used sufficiently. In most cases, students understand their participation in volunteer projects as a public activity, civic duty, the opportunity to acquire new knowledge, personally to see interesting events. At the same time, students practically do not view volunteerism as a significant step towards successful professional formation, employment, career, as a means of self-realization, personal and professional development. For this reason, we turned to the study of the potential of volunteering in actualizing the personal and professional growth of those who are learning.

Keywords: volunteering; personality; training; development; personal and professional growth, the potential of volunteerism as a means of personal and professional growth.

Аннотация

В развитых зарубежных странах активно используются возможности волонтерства в решении социальных задач, планируются и оцениваются его социально-экономические эффекты, свидетельствующие, что волонтерство вносит значимый вклад в социально-экономическое развитие стран. Широко используется за рубежом и педагогический потенциал волонтерства: в учебные планы включен "волонтерский семестр", реализуется программа "Добровольный социальный год" и др. В России вклад волонтерства в развитие страны, а также в профессиональное становление и личностное развитие ее граждан практически не изучался, статистически не учитывался и использовался недостаточно. Несколько изменило ситуацию проведение в России Зимних Олимпийских игр 2014 года и ряда других мега-событий (внимание государственных органов обратилось к учету и анализу показателей волонтерства, деятельности волонтерских организаций, создано много новых волонтерских организаций, волонтерством охвачена значительная часть российской молодежи), однако образовательно-воспитательные и личностно-развивающие эффекты волонтерства практически не изучены и используются недостаточно. В большинстве случаев обучающиеся понимают свое участие в волонтерских проектах как общественную деятельность, гражданский долг, возможность приобрести новые знакомства, воочию увидеть интересные события. При этом студенты практически не рассматривают волонтерство как значимый шаг к успешному профессиональному становлению, трудоустройству, карьере, как средство самореализации, личностного и профессионального развития. По этой причине мы обратились к изучению потенциала волонтерства в актуализации личностного и профессионального роста обучающихся.

Ключевые слова:

Волонтерство; личность; обучение; развитие; личностный и профессиональный рост, потенциал волонтерства как средства личностного и профессионального роста.

Одличительной чертой развитого общества является наличие такого феномена, как волонтерство (добровольчество) – безвозмездная деятельность на благо других людей, общества в целом.

Волонтерство включает целый ряд традиционных форм взаимопомощи и самопомощи, официальное пред-

оставление услуг и другие формы гражданского участия, которые осуществляются добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение.

Сегодня волонтерство в масштабах отдельных стран и на международном уровне стало значимым феноменом,

одним из наиболее распространенных видов деятельности в мире. Институт добровольчества распространен во многих странах мира, становясь все более значимым ресурсом развития различных сфер общества.

Выполненный анализ научной литературы и статистических документов позволяет заключить, что волонтерство дает четыре основных вида эффектов:

- ◆ социальные, связанные с решением задач существования и развития общества;
- ◆ экономические – косвенный вклад в экономическое развитие страны;
- ◆ образовательно-воспитательные (педагогические) – содействие воспитанию и обучению, самообразованию граждан;
- ◆ личностно-развивающие – решение индивидуальных психологических проблем личности, стимулирование ее развития.

Среди личностно-развивающих эффектов волонтерства следует отметить:

- ◆ решение индивидуально-личностных проблем (чувство вины, одиночество, зависимость и т.д.);
- ◆ обнаружение новых смыслов жизни, деятельности;
- ◆ стимулирование к саморазвитию, личностному росту;
- ◆ создание "плацдарма" для карьерного, профессионального роста;
- ◆ расширение возможностей для самоутверждения;
- ◆ предоставление условий для самореализации, раскрытия личностного потенциала;
- ◆ возможности для овладения новыми знаниями, умениями, навыками, компетенциями;
- ◆ побуждение к социальной активности, взаимодействию с другими людьми, к социально полезной деятельности.

Концепция добровольчества как взаимного несимметричного обмена предполагает, что доброволец, помогая другим, производя других как членов общества, производит и себя, и интегрирующие социальные отношения, и тем самым повышает социальный капитал общества.[2]

Волонтерство как общественное движение открывает подрастающему поколению перспективу проявить свои социальные и культурные особенности, выстраивать социальные отношения, развивать и находить применение своим моральным, духовным качествам, получать новые навыки, а также оказывать помощь в этом другим, находить поддержку, друзей, чувствовать свою необходимость и пользу. Тот факт, что у молодежи еще нет, как у большинства взрослых людей, устоявшихся

интересов, объясняет, в определенной степени, характер потенциала и социальных возможностей молодого поколения. [4]

Педагогический потенциал волонтерского движения проявляется в четырех основных сферах: воспитание и самовоспитание; обучение и самообучение; социализация и самосоциализация; профессиональное становление.

Важной составляющей педагогического потенциала волонтерства выступают его возможности как средства профессионального и личностного роста обучающихся. Выполненный анализ научной теории и практики организации волонтерской деятельности позволил определить такие возможности:

- ◆ волонтерская деятельность, связанная с получаемой профессией, реализацией трудовых функций, способствует формированию необходимых профессиональных компетенций обучающегося. Так, обучающиеся по направлениям подготовки "Сервис", "Туризм", "Гостиничное дело" имеют возможность совершенствовать профессиональные компетенции в процессе выполнения следующих функций: "Обслуживание мероприятий", "Протокол", "Кейтиринг", "Аккредитация", "Лингвистические услуги", "Протокол", "Размещение", "Сервисы для зрителей", "Управление волонтерами" и др.;
- ◆ гуманитарный характер волонтерской деятельности (ее содержание связано с общением, взаимодействием с другими людьми, оказанием им различных видов помощи) дает возможность более успешной социализации, развития коммуникативных навыков, совершенствования способности взаимодействовать с людьми, гуманитаризации профессиональной деятельности, принятия духовно-нравственных ценностей, связанных с принесением блага обществу в целом и конкретным людям;
- ◆ свойственный многим видам волонтерской деятельности более высокий уровень непредсказуемости, импровизированности, динамичности способствует развитию стрессоустойчивости, способности к оперативному реагированию в новых ситуациях, креативности;
- ◆ участие в волонтерском движении предоставляет обучающимся возможность овладеть новыми социальными и профессиональными ролями, новыми видами деятельности;
- ◆ бесплатный характер волонтерского труда позволяет скорректировать систему жизненных ценностей и установок волонтера в сторону духовно-нравственных, а не материальных ценностей ("Деньги – не главное, главное – результат, принесение пользы людям и получение от этого удовлетворения");
- ◆ командный характер большинства видов волонтерской деятельности развивает метапредметные,

универсальные компетенции, умения социального взаимодействия, работы в команде и организации командной работы;

- ◆ волонтерская деятельность в силу своего разнообразия, необходимости овладевать новыми знаниями, умениями, навыками в процессе труда, без предварительной подготовки позволяет обучающемуся испытать себя, самоутвердиться, а также обнаружить свои достоинства и недостатки, личностный потенциал, возможности, развивает навыки самообучения;

- ◆ междисциплинарный характер многих волонтерских проектов, участие в их реализации студентов разных направлений подготовки позволяет обучающимся овладеть компетенциями не только своей профессии, но и ряда других, смежных с ней;

- ◆ высокая динамичность требований к подготовке волонтеров для участия в разных волонтерских проектах создает условия для их высокой конкурентоспособности, адекватного реагирования на изменение требований рынка труда, в частности, потребности в специалистах, которые не только владеют конкретной профессией, а обладают некими комплексами компетенций, могут быстро овладеть новыми, чтобы затем комбинировать их для успешного выполнения новых видов профессиональной деятельности; [1]

- ◆ высокие возможности волонтерской деятельности в формировании актуальных метакомпетенций: работа в команде, проектная деятельность, социальное взаимодействие, коммуникация, социальная активность, креативность и др.;

- ◆ общение в процессе волонтерской деятельности с представителями разных культур развивает коммуникативную и поликультурную компетенции, побуждает к саморазвитию, самопроектированию этих компетенций;

- ◆ предъявляемые волонтеру в процессе его деятельности образцы деятельности других (тим-лидеров, других волонтеров) выступают стимулом личностного и профессионального роста;

- ◆ социальная направленность волонтерской деятельности развивает социальную активность;

- ◆ волонтерская деятельность дает ее субъекту новые смыслы жизни (реализовывать себя, помогать другим), новые мотивы деятельности, дает образцы преодоления жизненных трудностей в лице адресатов волонтерской помощи, что способствует продуктивному решению личностью собственных психологических проблем (одиночество, неудовлетворенность жизнью, собой, завышенные требования к окружающим, потеря смысла жизни и др.).

Описанный потенциал волонтерства как средства личностного и профессионального роста актуализируется при соблюдении определенных принципов и создании условий для его актуализации. Проведенный анализ позволил выделить такие принципы и условия:

В качестве условий актуализации потенциала волонтерства как средства личностного и профессионального роста обучающихся мы выделяем:

- ◆ обеспечение добровольности включения обучающихся в волонтерскую деятельность;

- ◆ отказ от авторитарного и использование демократического стиля педагогического вмешательства и проведения молодежной политики;

- ◆ создание в образовательном учреждении добровольческих объединений обучающихся различной направленности (в т.ч. профессиональной);

- ◆ развитие уникальной и притягательной субкультуры образованных групп добровольцев (формирование оригинальных традиций, атрибутики и символики, ритуалов, фольклора и т.п.);

- ◆ наполнение личностно значимыми смыслами педагогического взаимодействия преподавателей и обучающихся и обучающихся друг с другом в процессе волонтерской деятельности;

- ◆ содействие самореализации обучающихся в процессе подготовки к добровольческой деятельности и ее осуществления;

- ◆ подбор и выдвижение лидеров из среды обучающихся;

- ◆ обеспечение активного взаимодействия добровольцев с другими участниками волонтерской деятельности;

- ◆ учет организаторами волонтерской деятельности особенностей молодежной субкультуры;

- ◆ вовлечение обучающихся в разработку и реализацию волонтерских проектов, которые приносят реальную пользу обществу;

- ◆ реализация комплекса методов стимулирования обучающихся: "деятельность добровольцев должна получать определенный отклик как у руководителей вуза и волонтерского центра, так и у тех, с кем работают добровольцы. Непременными условиями выступают гласность, система поощрений, пропаганда личного опыта добровольцев, проведение специальных мероприятий общественного признания"; [3]

- ◆ реализация событийного подхода к организации волонтерских мероприятий, когда каждое такое мероприятие имеет для обучающегося особый смысл и позволяет приобрести более содержательный и качественный социальный опыт;

- ◆ расширение числа реализуемых в образовательном учреждении направлений волонтерской деятельности, соотнесение их с содержанием образовательных программ;

- ◆ вовлечение обучающихся в новые для них виды добровольческой деятельности, требующие овладения новыми знаниями, умениями, навыками, компетенциями;

- ◆ предоставление обучающимся свободы выбора вида и направления волонтерской деятельности;

- ◆ обеспечение взаимосвязи содержания волонтерской деятельности и содержания учебных предметов (дисциплин);

- ◆ создание и разрешение обучающимися в процессе волонтерской деятельности проблемных ситуаций;

- ◆ предварительная подготовка обучающихся к волонтерской деятельности (тренинги, обучающие семинары, программы дополнительного образования и т.д.);

- ◆ реализация модульных программ дополнительного образования для волонтеров, позволяющих им приобрести новые компетенции, необходимые для участия в интересующих их видах волонтерской деятельности (например, программы по изучению иностранных языков, тренинги общения, работы в команде, программы экологического, олимпийского образования и др.);

- ◆ привлечение к реализации таких программ самих обучающихся-волонтеров;

- ◆ организация конкурсов волонтерских проектов обучающихся;

- ◆ вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, связанную с изучением различных аспектов волонтерства и разработкой инновационных технологий ее организации (через грантоискательство, выполнение финансируемых НИР, организацию студенческих научно-практических конференций, конкурсов научно-исследовательских работ, деятельность студенческих научных обществ и научных кружков, расширение тематики курсовых и дипломных работ и др.).

- ◆ признание социальной важности осуществляемой обучающимися волонтерской деятельности на уровне государства и общества, а также руководства образовательного учреждения, волонтерского центра и на уровне отдельных педагогов;

- ◆ целенаправленное педагогическое сопровождение добровольческой деятельности, ориентированное на развитие социальных компетенций, активизацию личностного роста, межличностного общения и взаимодействия, самоопределения его участников; [3]

- ◆ реализация долгосрочных социально-педагогических проектов, ориентированных на взаимный интерес и соответствие молодежных инициатив актуальным проблемам социума; [3]

- ◆ интеграция целей, содержания, педагогического инструментария обучения и профессиональной подготовки и волонтерской деятельности;

- ◆ отбор обучающихся для реализации волонтерских проектов с учетом их профессиональной направленности (овладеваемой образовательной программы);

- ◆ предоставление руководством образовательных учреждений рекомендательных писем будущим работодателям – социальным партнерам с описанием реализованных волонтером проектов;

- ◆ использование технологий совокупной оценки волонтерских достижений обучающихся (портфолио).

Сформулируем принципы актуализации потенциала волонтерства как средства личностного и профессионального роста обучающихся:

Принцип интеграции социальных и педагогических целей волонтерства – волонтерская деятельность должна организовываться таким образом, чтобы она приносила пользу не только обществу, но и самому волонтеру и способствовала развитию его личности.

Принцип соответствия личным жизненным ценностям волонтера – В современном российском обществе волонтерство – это некая модная тенденция. С социальных позиций нельзя сказать, что это плохо, ведь неважно, каковы мотивы помощи, главное – то, что помощь оказана. Однако с педагогических позиций участие в добровольческой деятельности должно быть не вынужденной мерой, не следствием принуждения, не следованием моде, не подражанием другим, а велением сердца, души, органичным выражением системы жизненных ценностей и мировоззрения личности, ее гражданского призвания.

Принцип непротиворечивости целей волонтерской деятельности – должны быть соотнесены цели волонтерской деятельности по отношению к обществу и к личности волонтера, а также цели организаторов (заказчиков) волонтерской деятельности и самих волонтеров, т.е. цели организаторов должны быть приняты каждым волонтером.

Принцип диалектичности – в практической деятельности добровольцу приходится разрешать следующие противоречия: внутренние / внешние стимулы, моральное / материальное поощрение, ориентация на решение проблем / на моральное удовлетворение, профессионализм / любительство, стихийность / организованность. [2] Например, студент-волонтер стоит перед выбором: служение людям или эффективная учеба в вузе, ответственность перед семьей; альтруизм или разумный эгоизм; полноценный отдых или волонтерская деятельность; профессиональная или зачастую неквалифицированная добровольческая деятельность? Важно, чтобы эти противоречия были осознаны волонтером, разрешены и послужили движущей силой развития его личности.

Принцип активности личности волонтера – на всех этапах волонтерской деятельности (принятие решения о необходимости участия в такой деятельности, выбор вида добровольческой активности, волонтерской организации, команды и т.д.) волонтеру должна быть предоставлена свобода выбора. Волонтерская деятельность не должна носить добровольно-принудительного характера, отказ от участия в ней не должен сопровождаться угрозами снижения оценки и т.д. Понятно, что школьники и зачастую студенты могут быть не готовы к осознанному выбо-

ру: в таком случае организаторы волонтерской деятельности могут высветить достоинства и недостатки различных видов волонтерской деятельности, их перспективы, дать совет, но ни в коем случае не навязывать свое мнение.

Принцип гуманизма – уважения личности волонтера, его интересов, потребностей, мнения и т.д.

Принцип обеспечения воспитательного воздействия волонтерской деятельности в коллективе и через коллектив – для реализации этого принципа необходимо в волонтерской группе сформировать актив, через который

действовать для привлечения новых волонтеров, а также для коррекции действий членов волонтерской группы.

Принцип опоры на положительное – заключается в том, чтобы при педагогическом воздействии на волонтера ставить цель обнаруживать и развивать его положительные качества, а не бороться с отрицательными.

Таким образом, участие в волонтерской деятельности обладает высоким потенциалом личностного и профессионального роста обучающихся. Для его реализации необходимо создать необходимые условия и разработать соответствующее учебно-методическое обеспечение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий 2,0 /Под ред. П. Лукши. – М.: Олимп-бизнес, 2016. – 288 с.
2. Итоговый содержательный отчет по проекту "Потенциал развития волонтерского движения в молодежной среде как элемент антикризисного развития: сравнительное изучение Самарской области и Краснодарского края", выполненному Краснодарским краевым общественным фондом "Независимый аналитический центр "Социум-Регион"
3. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: Автореф. дисс. д.п.н. 13.00.01. – Елец, 2011.
4. Холина О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества //Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 11 [Электронный ресурс] //Режим доступа <http://www.teoria-practica.ru>

© Г.С. Папазян, (georapazian@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ

Полякова Елена Агляметдиновна
К.п.н., ЧУ ДПО Центр
гуманитарного образования
"Лингва", г. Сургут

DEVELOPMENT OF A CULTURE OF COMMUNICATION BETWEEN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF ADDITIONAL EDUCATION ON THE BASIS OF A SUMMER CAMP

E. Poliakova

Annotation

The article presents perspectives for developing socially appropriate communication of primary school pupils, its appropriate ways and suggests the development possibilities through activities and pupil's personal qualities.

Keywords: socially appropriate communication, primary school, summer camp, adequateness, means for developing socially appropriate behavior.

Аннотация

В данной статье автор, разделяя позицию о возможности развития культуры общения, поскольку она зависит от определённых задатков и может развиваться в деятельности, представляет адекватные средства развития культуры общения младших школьников.

В массовом сознании культура общения отождествляется с этикой, культурой поведения, культурой речи, коммуникабельностью. Научные определения культуры общения разнятся, однако исследователи сходятся во мнении, что культура общения, являясь неотъемлемой частью культуры личности, представляет собой сложное интегральное понятие, определяющее качество и степень совершенства общения.

Ключевые слова:

Культура общения, младший школьный возраст, летний лагерь, адекватность, средства развития культуры общения.

Маркс утверждал, что величайшим богатством для человека является не обладание вещами, драгоценностями, деньгами, а другие люди, с которыми он вступает в общение, приобщаясь к их духовным мирам и приобщая их к своей духовности [3; с. 298]. В процессе такого духовного взаимопроникновения, в совместной деятельности решающее значение имеет культура общения.

Особая форма общения, связанная с отношениями в коллективе, впервые появляется в младшем школьном возрасте [4; с. 28]. Включение в коллективную учебную деятельность, а именно: в групповую работу, взаимную оценку результатов и т.п., дополненное общими внеучебными интересами, при благоприятных условиях может привести к идентификации со своим школьным классом. В дальнейшем идентификация может проявиться в отношениях с членами своего производственного коллектива, в группах по интересам, но может и не проявиться, если педагог и родители не будут в состоянии организовать процесс образования, нацеленный на решение данной задачи. Образование мы, вслед за профессором Е.И. Пассовым, понимаем как познание, развитие, воспитание, учение [5]. Методически грамотная работа преподавателя, когда каждый школьник на уроке занят

интересным и полезным делом, а также прекрасный психологический климат, проявляющийся в доброжелательности, в уважении к личности обучающегося, решат вопросы установления контактов, дисциплины и успеваемости. И это не случайность, а закономерность. Еще К.Д. Ушинский заметил, что, "когда человек остаётся без работы в руках, без мысли в голове, ... у него портятся голова, сердце и нравственность" [9; с. 359]. Уровень общительности связан в большей степени с реальным вкладом в решение групповой задачи и, вопреки мнению многих преподавателей, менее связан с индивидуальными особенностями ученика. Таким образом, не борьба с ребёнком, не конфликты, не постоянные поучения, а мастерское проведение занятий, желание и способность увлечь воспитанников серьёзной учебной и внеклассной работой, деловое общение с ними на равных способствуют достижению целей образования и, соответственно, развитию культуры общения. Причём родители и педагоги могут управлять процессом образования не только в течение учебного года, но и во время каникул, выбрав соответствующую возрасту, интересам и способностям ребёнка программу летнего лагеря, организованного на базе школы или учреждения дополнительного образования.

Как правило, большая часть воспитанников летнего лагеря, и в этом смысле лагерь при учреждении дополнительного образования не является исключением, – это учащиеся 3–5 классов. Рассмотрим систему психолого-педагогических требований к обучающимся этого возраста. Профессор М.Р. Битяновой [1; с. 96, 98], показывает, что ведущей на этом возрастном этапе остаётся познавательная деятельность.

Наиболее серьёзные требования предъявляются к уровню развития умственных действий и развитию речи: навыки логических операций с понятиями и изучаемыми явлениями, систематизация и перенос учебных знаний и навыков, понимание смысла изучаемых понятий, грамотность и развитая устная речь, использование доказательств при изложении знаний. Качественно изменяются требования к мотивации учебной деятельности. Так, появляется новый вид учебного мотива – мотив самообразования, представленный пока в наиболее простых формах: интерес к дополнительным источникам знаний. Ожидается, что в этом возрасте школьники овладевают приёмами эффективного межличностного общения со сверстниками, а именно: устанавливая дружеские отношения; готовы к коллективным формам деятельности; умеют самостоятельно разрешать конфликты мирным путём; способны к глубоким эмоциональным привязанностям (дружбе). Во взаимодействии с педагогами: умеют устанавливать адекватные ролевые отношения с ними на уроках и вне их, проявляют уважение к учителю, способны к установлению межличностных отношений. Требования к соблюдению социальных и этических норм: принятие и соблюдение классных и школьных социальных этических норм. Среди требований также представлены требования поведенческой саморегуляции, такие, как: произвольная регуляция поведения и естественной двигательной активности в учебных ситуациях и во внеурочном взаимодействии со сверстниками и взрослыми и сдерживание произвольных эмоций и желаний; способность к ответственному поведению; моральная регуляция поведения; активность и самостоятельность в познавательной и социальной деятельности.

Однако собственный 23-летний педагогический опыт автора статьи, опыт осуществления педагогического менеджмента частного образовательного учреждения, где ежегодно получают дополнительное образование 2000 студентов, анализ докладов, публикуемых образовательными учреждениями и учреждениями здравоохранения г. Сургута и сургутского района показывают, что зачастую соответствие перечисленным выше требованиям достигается школьниками за счёт психо-эмоциональных перегрузок, обучающиеся не демонстрируют ожидаемые образовательные результаты по причине несформированности культуры общения.

Рассмотрение биологических, социальных и психоби-

ологических оснований этого многогранного объекта позволило учёным прийти к заключению о возможности развития культуры общения [2; 6; 8], поскольку она зависит от определённых задатков и может развиваться в деятельности. Культура общения человека определяется тем, насколько сформированы у него отдельные специфические навыки и умения общения, как на межличностном уровне, так и в коллективе или группе. Бесспорно, трудно ожидать сформированности всех умений в равной степени, но каждый компонент должен быть представлен в образовательной программе.

Руководствуясь целью создать площадку, где сургутские школьники 3–5 классов могли бы во время каникул развивать умения, составляющие культуру общения, частное (некоммерческое) учреждение дополнительного профессионального образования Центр гуманитарного образования "Лингва" с 2014 года организует летний лагерь, действующий с июня по август.

Специфика организации летнего лагеря такова, что в группах объединяются обучающиеся разного возраста, как посещающие учреждение дополнительного профессионального образования в течение учебного года, так и "новички". Программа летнего лагеря не повторяет образовательную программу, реализуемую в течение учебного года, но зиждется на тех же методологических основах, нацелена на развитие способностей, на познание фактов культуры, на воспитание нравственности и учение. В течение лета реализуются три смены, каждая смена длится 4 недели. Практика показала, что ежегодно растёт число школьников, посещающих 2–3 смены, чьи родители затем заключают договор на дополнительное образование в "Лингва". Одновременно лагерь могут посещать не более 24 – 26 школьников, чтобы пребывание ребят в течение дня – с 9 утра до 6 вечера – было комфортным и безопасным.

Отметим, что лагерь обеспечивает полный комплекс мер, которые необходимы для безопасности жизни и здоровья ребенка, мы имеем в виду меры пожарной и антитеррористической безопасности, в том числе: системы охранно-пожарной безопасности, видеонаблюдение, система ограничения доступа в помещения "Лингва". Регулярно проводятся практические тренировки с детьми по эвакуации при возникновении пожара или в случае террористической опасности.

Для осуществления программы летнего отдыха и оздоровления детей и подростков используется необходимая материально-техническая база: спортивно-игровой инвентарь, настольные игры, мультимедийное оборудование (проектор, экран, ноутбуки), звукотехническая аппаратура, материалы и инструменты для проведения мастер-классов. Это позволяет реализовать программу лагеря на качественном техническом уровне.

Программой предусмотрены социальные практики на предприятиях, в учреждениях г. Сургута, а также занятия в музеях, галереях, театрах, историко-культурных центрах г. Сургута и спортивные занятия на площадках, стадионах и в специально оборудованных местах г. Сургута, соответствующих требованиям безопасности.

Отличительной особенностью работы нашего лагеря является тот факт, что в нём особое внимание уделяется развитию коммуникабельности как важнейшего элемента культуры общения. В основу программы развития культуры общения положены материалы диссертационного исследования, выполненного на базе названного образовательного учреждения, о развитии коммуника-

бельности менеджера-педагога в процессе дополнительного профессионального образования [7]. Мы исходили из того, что, во-первых, как показал анализ литературы, большинство авторов единодушны в неразделимости понятий "коммуникабельность" и "общение", в определении области функционирования коммуникабельности – непосредственное взаимодействие субъектов общения и формы передачи – словесное сообщение. Во-вторых, методологической основой работы является деятельностный подход, поэтому перечень профессиональных умений менеджера-педагога представлен функционально, то есть характеристики коммуникабельности сгруппированы вокруг функциональных умений, таким образом, показана и доказана широта различных связей



Схема 1. Взаимосвязь ядерных умений коммуникабельности.

коммуникабельности со всеми функциональными умениями профессионала, работающего в системе "Человек-человек". В-третьих, толкование сущности коммуникабельности как интегративного понятия позволило выделить ядерные компоненты и доказать, что непосредственное развитие этих умений позволяет опосредованно развивать другие связанные с ними умения и, таким образом, коммуникабельность (в нашем случае, читай "культуру речи") в целом.

На схеме ниже представлены умения коммуникабельности: во внутреннем круге – ядерные умения, объекты непосредственного развития, во внешнем круге – связанные с ними умения.

Связь ядерных умений между собой бесспорна и очевидна, поскольку стратегическая линия является, по сути, целью, умение организовать мероприятие позволит создать условия, умение быть безопасным речевым партнёром можно рассматривать как средство, а умение адаптироваться к динамичности ситуации обеспечивает подбор средств (способов), адекватных изменяющимся условиям. Умение мотивировать партнёров по общению к саморазвитию поможет наметить перспективу общения и создать почву для будущего взаимообогащающего сотрудничества. Это и есть реализация деятельностного подхода.

Важное замечание: если рассматривать содержание как духовное производное от материально-деятельностных источников, то определить планируемый уровень развития коммуникабельности можно, в основном, только дедуктивно-гипотетически.

Для развития ядерных умений определён набор адекватных средств, способных обеспечить достаточность образовательного потенциала для развития всех пяти ядерных умений-компонентов, и предложена технология их использования. Подчеркнём, что мы понимаем адекватность "как потенциальную способность служить наиболее эффективным средством достижения конкретной цели в конкретных условиях" [5; с. 32–35].

Сущность деятельности по реализации адекватности составляют три компонента:

1. принятие какой-либо конкретной цели, которую нужно достичь посредством выполнения задания (в нашем случае, развить пять ядерных умений коммуникабельности / культуры речи);
2. использование средств (заданий), обладающих образовательным потенциалом;
3. учёт конкретных условий использования задания, то есть его виртуального аспекта.

Наиболее адекватным для развития культуры общения школьников является комплексное средство "беседа

с использованием проблемной речемыслительной задачи (ПРМЗ)". Оно обеспечивает достаточный образовательный потенциал для развития всех ядерных умений-компонентов, и характеристики именно этого средства создают дидактические условия для развития умений культуры общения, вынуждая обучающегося использовать определённые средства, учитывать внутренние и внешние условия решения ПРМЗ.

По нашему мнению, подтверждением достижения результата – развития культуры общения школьников – служит оценка, полученная от родителей, по результатам освоения их детьми программы летнего лагеря и готовность со стороны родителей заключить договор на основные образовательные программы, реализуемые в течение учебного года, а со стороны школьников – их желание продолжить занятия.

На графике 1. отображена динамика заключения договоров на образовательные программы после посещения летнего лагеря "Лингва".

Из графика видна растущая динамика перехода обучающихся с краткосрочной летней программы на долгосрочную, реализуемую в течение учебного года. Заметим, что первый столбик, "посетило летний лагерь", отражает общее количество участников летнего лагеря, в том числе и тех, кто уже получает образование по основным образовательным программам в "Лингва". Выделив только вновь пришедших школьников, получим несколько иной график (см. ниже).

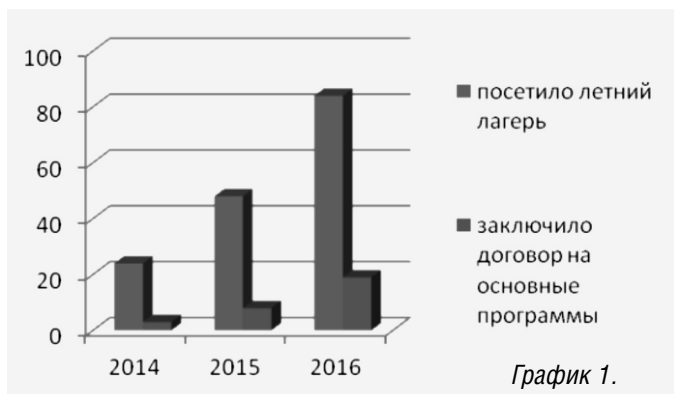


График 1.

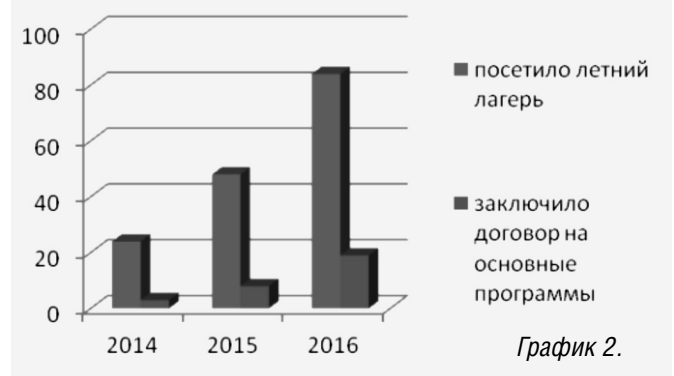


График 2.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова; М.: Совершенство, 1998. – 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.
2. Ильяева, И.А. Культура общения: Опыт философско-методологического анализа [Текст] / И.А. Ильяева; Воронеж, 1989.
3. Каган, М.С. Философия культуры [Текст] М.С. Каган; С.–Пб., ТОО ТК Петрополис, 1996. – 416с.
4. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.Ю. Кулагина; В.Н. Колюцкий; М.: ТЦ "Сфера", 2001. – 464 с.
5. Пассов, Е.И. 40 лет спустя или 100 и 1 методическая идея [Текст] / Е.И. Пассов; М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240с.
6. Педагогический словарь. – М.: Академия. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. 2005
7. Полякова Е.А. Развитие коммуникабельности менеджера–педагога в процессе дополнительного профессионального образования : диссертация на соиск. уч.ст. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Полякова Елена Аглямединовна; [Место защиты: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина].– Елец, 2008.– 177 с.: ил. РГБ ОД, 61 09–13/413
8. Сафьянов, В. И. Культура общения [Текст] / В.И. Сафьянов; М., 1992;
9. Ушинский, К.Д., Соч. в 11т. – М., 1952. – Т.11. – с.359

© Е.А. Полякова, (lingua-lyceum@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВОЕННОМ ВУЗ-е

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN HIGHER MILITARY SCHOOL

L. Rastorgueva

Annotation

This article describes an attempt to go beyond the boundaries of the traditional foreign language training for master degree officers and to adjust their academic foreign language proficiency to the level and profoundness appropriate for the efficient professional activity of master program graduates. Correctly selected texts for professional purposes make master degree officers become highly motivated to learn because they contain actual information about their future profession. Professionally oriented texts and terminology systematization ensure highly motivated learning. The course materials are mainly authentic that keep master degree officers involved with the course and help to integrate foreign language with professional subjects. Professionally oriented foreign language training is an important step in the development of the professional competence. It is concluded that the benefits of interdisciplinary approach must be taken into account for teaching English for special purposes in higher military school.

Keywords: CLIL (content and language integrated learning), foreign language, military school, master's program, academic language proficiency.

Расторгуева Лариса Геннадьевна
К.филол.н., доцент,
Военная академия связи
им. С.М. Буденного

Аннотация

В статье рассматривается интегрированное предметно-языковое обучение и методика, реализуемая на его основе, применительно для задач российской системы высшего военного образования. Рассматривается методический потенциал эффективной организации иноязычной подготовки магистров по программе "учебная практика". Расширяются рамки традиционной иноязычной подготовки магистров военных вузов. Профессионально-ориентированный, правильно подобранный, аутентичный материал выполняет в процессе обучения функцию предметно-языкового интегрированного обучения, поскольку магистры приобретают дополнительные знания о своей профессии. Занятия, которые строятся, в основном, на актуальном, аутентичном материале помогают поддержать позитивную мотивацию слушателей и обеспечить прочную связь иностранного языка с предметами профессионального цикла. Осознанное отношение к изучению иностранного языка для профессиональных целей создает основу для формирования коммуникативных и профессиональных компетенций, что позволяет выпускникам включиться в активную профессионально ориентированную деятельность.

Ключевые слова:

CLIL, иностранный язык, военный вуз, магистратура, иноязычная академическая компетенция.

Новые программы языковой подготовки личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации требуют значительного пересмотра традиционных методов обучения иностранным языкам. Необходимо разработка новых методов и технологий обучения, которые могли бы соответствовать возросшим требованиям, предъявляемым к языковой подготовке выпускников военных вузов.

Современный этап развития общества характеризуется глубоким проникновением иностранных языков, в частности английского, во все сферы деятельности человека. Это приводит к тому, что профессиональный мир нуждается в специалистах, способных реализовывать себя в данных социально-экономических условиях. А успешность профессиональной деятельности зависит от адекватного общения, поэтому представитель любой профессии должен владеть иностранным языком на достаточно хорошем уровне. Особенность высшего воен-

ного образования состоит в том, что в нем приоритетом являются фундаментальные дисциплины и стремление к освоению универсальных знаний, понижающих риск узкой профессионализации [1].

Возросшие требования к уровню владения языком и достаточно ограниченное время, которое отводится на его изучение, привели к идее использования принципа предметно-языкового интегрированного обучения. Автор данного методического подхода Дэвид Марш в докладе "The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe" рассматривает изучение иностранного языка как инструмент для изучения других предметов [2]. Методика интегрированного обучения предмету и языку в вузе связана, прежде всего, с широким использованием английского языка, который в наши дни стал языком международных контактов и доминирующим языком преподавания в европейских вузах [3].

По мнению ведущего британского лингвиста и социолога Дэвида Грэддола, в ближайшем десятилетии иностранный язык все реже будет преподаваться в качестве отдельной дисциплины, а будет интегрироваться в программу по предметной дисциплине [4]. Интеграция в обучении предполагает, прежде всего, существенное развитие и углубление междисциплинарных связей.

Как справедливо отмечает Н.В. Попова, согласно современным представлениям о преподавании в высшей школе, любая дисциплина должна рассматриваться не только в рамках ее собственно дисциплинарного содержания, но и с точки зрения реализации ее возможного междисциплинарного потенциала [5]. Иностранный язык становится неотделимой составляющей профессиональной подготовки, имеет выраженный междисциплинарный характер и развивается во взаимосвязи с широким спектром разных наук и научных направлений [6].

Действительно, методика интегрированного обучения представляет собой неординарный подход к обучению иностранным языкам, что позволяет решить многие задачи образовательного процесса. Изучение языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что не существует единственной традиционной модели CLIL в отношении преподавания тех или иных элементов курса на иностранном языке [6].

В условиях военного вуза применение интегративных методов и вариативных технологий, сочетающих как традиционные, так и современные методы обучения, особенно справедливо. При поступлении в магистратуру военного вуза начальный уровень подготовки по иностранному языку не учитывается. Уровень языковой подготовки офицеров разный. Как правило, базовая языковая подготовка требует серьезной доработки.

Основной задачей, на которую ориентировано обучение иностранному языку в военном вузе, является научить слушателей пользоваться иноязычной литературой по специальности в профессиональных целях и высказываться на иностранном языке по вопросам, связанным со своей профессией.

Успешному решению проблемы качественной языковой подготовки магистров способствует переход на новую программу обучения, которая называется "учебная практика". Подготовка специалистов по данной программе ставит целью наиболее полное и адекватное изучение иностранного языка, а главное использование его в профессиональной деятельности. Специфика работы со взрослой аудиторией, с офицерами состоит в том, что обладая глубокими профессиональными знаниями, магистры достаточно быстро достигают положительных результатов.

Основные задачи, решаемые в процессе занятий по программе "учебная практика":

- ◆ Осознание практической значимости иностранного языка

- ◆ Получение навыка работы с научно-технической литературой
- ◆ Развитие исследовательских навыков
- ◆ Практическое применение знаний в области перевода
- ◆ Расширение общего кругозора
- ◆ Приобретение коммуникативных умений

Каждый магистр имеет свою профессиональную специализацию, поэтому, сохраняя общую направленность методики обучения в группе, преподаватель работает индивидуально с каждым магистром. Такая форма занятий оптимизирует процесс освоения профессиональных компетенций, необходимых для практического владения языком специальности по основным направлениям подготовки и наиболее полно отвечает потребностям каждого обучаемого. Интеграция в обучении предполагает, прежде всего, существенное развитие и углубление междисциплинарных связей, которые расширяют образовательное пространство и развивают умения применять знания в сочетании с другими дисциплинами. В условиях неязыкового вуза целесообразно говорить о формировании профессиональной иноязычной личности и профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов средствами иностранного языка [7].

Одной из особенностей образовательной программы "учебная практика" является большой объем самостоятельной работы. На начальном этапе работы по этой программе магистры получают задание найти в Интернете тексты по своей профессиональной тематике. Интернет-ресурсы обладают обширным материалом для подготовки заданий, обеспечивая, таким образом, возможность внеурочной работы. Целенаправленное использование современных Интернет-ресурсов стимулирует познавательный интерес слушателей за счет их личного опыта непосредственного применения иностранного языка для получения значимой в профессиональном плане информации [8]. Иностранный язык помогает ориентироваться в окружающем информационном пространстве, развивает коммуникативные умения будущего специалиста. Отбор текстов осуществляется по принципу профессиональной значимости и тематической направленности. Магистры, отбирая аутентичные тексты, используют иностранный язык, опираясь на свои профессиональные знания. Следует отметить, что на данном этапе слушатели просматривают достаточно большой объем языкового материала, что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду. Поиск и отбор текстов рассматривается как вид работы, который направлен на развитие умений просмотрового и ознакомительного чтения.

После накопления материалов по теме, совместно с преподавателем магистры приступают к систематизации и оценке материалов с точки зрения сравнительного анализа, а затем к переводу текстов. Сначала проводит-

ся подробный предпереводческий анализ текста. На этом этапе магистры работают с различными видами словарей, используют технические средства перевода и ресурсы сети Интернет. Поскольку тексты отбираются самими обучающимися, т.е. это тексты, которые в полной мере соответствуют их профессиональным интересам, это в значительной мере увеличивает степень мотивированности и вовлеченности магистров в учебный процесс. В ходе работы с текстом проводится системный и регулярный анализ терминологической лексики. При переводе текстов каждый магистр отбирает термины по своей специальности и составляет глоссарий. Перевод является надежным средством при изучении терминологии по специальности и одновременно хорошим методом контроля усвоенных знаний. Все эти виды работы можно рассматривать как применение иностранного языка с реальной коммуникативной целью.

Большое внимание в процессе обучения иностранному языку по программе "учебная практика" уделяется обработке информации, полученной из текстов, развитию реферативных навыков. Этот этап работы предполагает такие процессы, как осмысление, анализ и оценка содержания для извлечения необходимых сведений. Происходит формирование творческих способностей магистров, развивается умение анализировать, сравнивать, обобщать, переносить знания в новую ситуацию. Реферирование представляет собой аналитико-синтетичес-

кую переработку первичного документа и составление на его основе вторичного документа (аннотации, реферата). Сущность аналитико-синтетической переработки текстов (АСПТ) заключается в свертывании информации первичного документа [9]. Переработка первоисточников в целях извлечения и краткого изложения содержащейся в ней информации, составляет суть реферирования и аннотирования. При написании реферата или аннотации по определенному первоисточнику, стоят две основные задачи: 1) правильно понять содержание иностранного текста; 2) кратко, семантически адекватно изложить его содержание в виде реферата или аннотации. Для того чтобы успешно решить эти задачи, кроме знания грамматики, умения пользоваться словарями и знакомства с соответствующей областью знаний, необходимо еще владеть навыками логико-смыслового анализа текста. Процесс обучения иностранному языку по программе "учебная практика" способствует формированию умений выявлять и понимать особенности изучаемого языка. Языковой опыт, который приобретается в курсе обучения, помогает лучше понять систему языка и его функциональные аспекты воспринимаются и осознаются как внутрисистемные. Глубокие профессиональные знания в сочетании с языковым опытом представляют собой междисциплинарный синтез, который, на наш взгляд, дает хорошие результаты и может рассматриваться как перспективный способ совершенствования учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Расторгуева Л.Г., Попова Н.В. Специфика учебно-воспитательного процесса в военном вузе. Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. Материалы международной школы-конференции 27–30 марта 2017 года. СПб, 2017.
2. Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Доступно на <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
3. Coyle, D. Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, M. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – P. 24–25.
4. Graddol, D. English next. – British Council, 2006. – 132 с. Доступно на <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Дата обращения 08.06.2017.
5. Попова Н.В. Первый иностранный язык как интегративный стержень для реализации междисциплинарных связей в подготовке лингвистов, преподавателей// Изв. Юж.Федерал.Ун-та. Филол. Науки.–2007.– № 1/2. с.315–332.
6. Дружинина М.В. О роли профессиональной лингводидактики в современном университете// Материалы международной научной конференции, Архангельск, 15–16 ноября 2011, Архангельск, ИЦП САФУ 2012.
7. Крупченко А.К. Иноземцева К.М., Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста// Языковое образование сегодня – векторы развития: Сборник трудов конференции. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т, 2014. – 264 с. – С.102–116.
8. Корж Т.Н. Обучение аннотированию профессионально-ориентированных текстов (когнитивно-коммуникативный подход)/ Т.Н. Корж, Севастополь, Изд-во РЕБЕСТ, 2015, 162.
9. Имас А.В. Работа с текстом на занятиях по иностранному языку со слушателями в военном вузе. Вестник военного образования. № 2. 2017. С. 57–60.
10. Сойкин И.Е. Аннотирование и реферирование военно-технических текстов / И.Е. Сойкин // Филологические науки в МГИМО. – 2011. – № 43(58). – С. 97–115.

РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

REFLECTION AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALS IN THE EDUCATION SYSTEM

T. Trifonova

Annotation

The article is devoted to the heads of the municipals, the private and supplementary educational institutions, the leaders of the teaching unions and the heads of departments for professional development, and lastly, to all educators and professionals working in the field of education.

The article on the example of "Lingua" Foundation for the Arts and Humanities, Surgut's experience, considers the employees' ability to reflect in the field of education as the condition to professional development; it offers an effective tool – a professional progress notebook.

Keywords: reflection, the ability to reflect, professional culture, educational environment, autonomy of employees and professional progress notebook.

Трифонова Татьяна Александровна
К.п.н., ЧУ ДПО Центр
гуманитарного образования
"Лингва", г. Сургут

Аннотация

Статья адресована руководителям муниципальных, частных и дополнительных образовательных учреждений, руководителям методических объединений, заведующим кафедр повышения квалификации, педагогам и специалистам, работающим в сфере образования.

В статье на примере опыта работы сотрудников в Частном учреждении дополнительного профессионального образования Центр гуманитарного образования "Lingua" (г.Сургут) рассматривается актуальная проблема рефлексии как условия развития профессионалов, работающих в системе образования, прописаны условия, предложено материально-деятельностное средство – профессиональный дневник сотрудника.

Ключевые слова:

Рефлексия, умение рефлексировать, профессиональная культура, образовательная среда, самостоятельность, профессиональный дневник сотрудника.

Изменения, происходящие в социально-экономическом, научно-техническом, образовательном и духовном развитии Российского общества вызвали потребность в профессионалах нового типа, способных действовать в условиях реформирования системы образования Российской Федерации и в то же время, профессионалах нравственных, порядочных, способных к творческому труду, готовых к поиску и реализации новых, эффективных подходов к организации своей деятельности.

Современные преобразования определяют необходимость изменения имеющихся систем профессиональной подготовки, переподготовки и курсов повышения квалификации педагогических кадров и кадров, работающих в системе образования, которые выступают носителем перемен в образовательном процессе и обеспечивают "непрерывную передачу культуры предшествующими поколениями последующим поколениям, прежде всего посредством передачи опыта становления личности, воспитания и развития молодого поколения" [12].

Поэтому специфика любой профессиональной деятельности, и деятельности педагогов в частности, заклю-

чается в ее общественно-активном, созидательном характере. В связи с этим, важно расставить приоритеты и выдвинуть ведущую цель – становление личности, обладающей высоким уровнем профессионализма, что предполагает овладение умением рефлексировать, выражающемся в способности формировать представление о себе, о своей деятельности, прогнозировать и планировать деятельность, а также выяснять и анализировать мнения других людей о своей деятельности и о себе. Умение рефлексировать не даётся человеку от рождения, оно совершенствуется с возрастом, образованием, социально-экономическим статусом человека. Развитие умения рефлексировать – процесс сложный и длительный, поэтому начинать его следует с начальных курсов профессионального образования будущих профессионалов и продолжать на курсах повышения квалификации.

Мы полагаем, что рефлексия – наиболее надежный инструмент формирования профессионализма педагогических кадров и кадров, работающих в сфере образования, что рассмотрено в различных научных областях: философии, психологии, педагогике и др. (В.П. Беспалько, Л.И. Божович, А.А. Вербицкий, К.В. Вербовой, К.Я. Вазинной, П.Я. Гальпериним, И.Ф.Исаевым, И.И. Казимирской,

Г.А. Ковалевым, С.В. Кондратьевой, Ю.Н. Кулюткиным, А.Н. Леонтьевым, А. Маслоу, А.К. Марковой, В.С. Мерлиным, Е.И. Пассовым, Е.Б. Петрушихиной, К. Роджерсом, С.Л. Рубинштейном, В.А. Слостениным, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой, Н.Б. Шмелевой, В.А. Якуниным и др.).

Однако, несмотря на наличие определенных успехов в рассмотрении теоретических и практических аспектов развития умения рефлексировать специалистами различных сфер деятельности, практика работы с педагогическими кадрами, и кадрами, работающими в сфере образования, показывает, что умение рефлексировать специалистами не соответствует возросшим требованиям времени.

Отсутствие или недостаточная сформированность рефлексии делает профессионала полностью зависимым от внешних факторов – стимулов, обстоятельств, превращают его в функционера и исполнителя чужой воли. Начнем с того, что в среднестатистическом случае у отдельно взятого педагога или сотрудника, работающего в сфере образования, существует иммунитет к развитию у него рефлексии. С чем это связано? На это очень точно отвечает Стефан Брукфилд в книге "Приглашение в критически рефлектирующие учителя": "Те, кто плывет по течению, не представляют себе насколько оно сильно" [17] и создают барьеры для развития рефлексии. Е.А. Генике приводит примеры подобных барьеров: своеобразная культура молчания (когда у сотрудника формируется ощущение профессиональной деятельности как сугубо индивидуальной); барьер индивидуализма (самоизоляция сотрудника, которая ведет к психологическим, педагогическим и стратегическим проблемам); конспирация (когда публичное признание учителем своих промахов часто ведет к созданию вокруг него ореола некомпетентности) [2] О.С. Сазонова выделяет такое препятствие для развития умения рефлексировать, как стереотипность действий.

Данным культурам (молчания, конспирации и др) мы противопоставляем культуру профессиональную, культуру рефлексивной практики в коллективе в сфере образования. Вслед за И.Я.Лернером мы считаем, что профессионал должен владеть профессиональной культурой.

Во-первых, иметь знания, без которых профессиональная деятельность не может быть эффективной: знания о цели деятельности, средствах, субъектах деятельности, приемах деятельности, о себе самом, о закономерностях профессиональной деятельности, о взаимодействии и т. п.

Во-вторых, можно знать, как следует делать, но не уметь этого. Чтобы уметь, нужно освоить опыт осуществления приемов деятельности, т.е. будет происходить воспроизведение накопленного опыта.

В-третьих, важно обладать способностью творить. Без этой способности в образовательной деятельности не обойтись, ибо совокупность условий в образовательном учреждении всегда уникальна. Благодаря этой способности социальный опыт не только воспроизводится, но и совершенствуется, обогащается и развивается дальше.

В – четвертых, это желание работать. Вполне справедливо И.Я. Лернер придает этому большое значение: "Если своевременно не обеспечить усвоения системы ценностей, принятой в обществе, то личности наносится трудно восполнимый ущерб" [9].

В результате получают составляющие социального опыта, значимые для развития умения рефлексировать и для повышения профессиональной культуры: знать – уметь – творить – хотеть. Именно поэтому развитие умения рефлексировать дает возможность и способность к творческому профессиональному развитию.

В связи с этим частным учреждением дополнительно профессионального образования Центром гуманитарного образования "Lingua" (г.Сургут) учреждена кафедра повышения квалификации сотрудников и внедрена технология, направленная на повышение профессиональной культуры педагогических кадров и кадров, работающих в сфере образования. Технология направлена и на развитие у профессионалов умения рефлексировать.

Стоит отметить, что развитие умения рефлексировать зависит от образовательной среды, которая может как содействовать, так и противостоять продвижению к обозначенной цели. Среда учреждения состоит из социальной среды (её люди "приносят" из социума) и образовательной среды (целенаправленно "создает" учреждение). Нашей образовательной среде мы уделяем особое внимание. Образовательная среда, в нашем понимании, есть система влияния и условий формирования личности, а также социальное и пространственно-предметное окружение, позволяющее или не позволяющее личности совершенствоваться в направлении обозначенной цели (В.А. Ясвин). Мы постоянно озабочены расширением возможностей для развития субъектности сотрудника. Мы понимаем под этим осмысление пространственной и фактической свободы, осмысление ранее не апробированных возможностей (Л.В. Журавлева).

Развитие умения рефлексировать качественно реализуется лишь при тщательной организации данной деятельности и продуманном управлении предоставления возможностей сотрудникам, работающим в образовательной деятельности: участие в работе Совета Правления, Ученого Совета, смена структурного подразделения, педагогический менеджмент, стажировки за границей и т.п.; участие в сессиях повышения квалификации сотруд-

ников. Стоит отметить, что рабочая программа и технология повышения квалификации построена на актуализации потребности педагогических кадров и кадров, работающих в сфере образования. Рабочая программа повышения квалификации разрабатывается на каждый год под конкретные задачи учреждения. Когда мы употребляем слово "задача", мы имеем в виду не задачи отделов и служб, а задачи наших учащихся. Это информация к нам приходит в результате масштабных исследований и помогает создавать благоприятные условия для самореализации личности обучающегося, его жизненного и профессионального самоопределения.

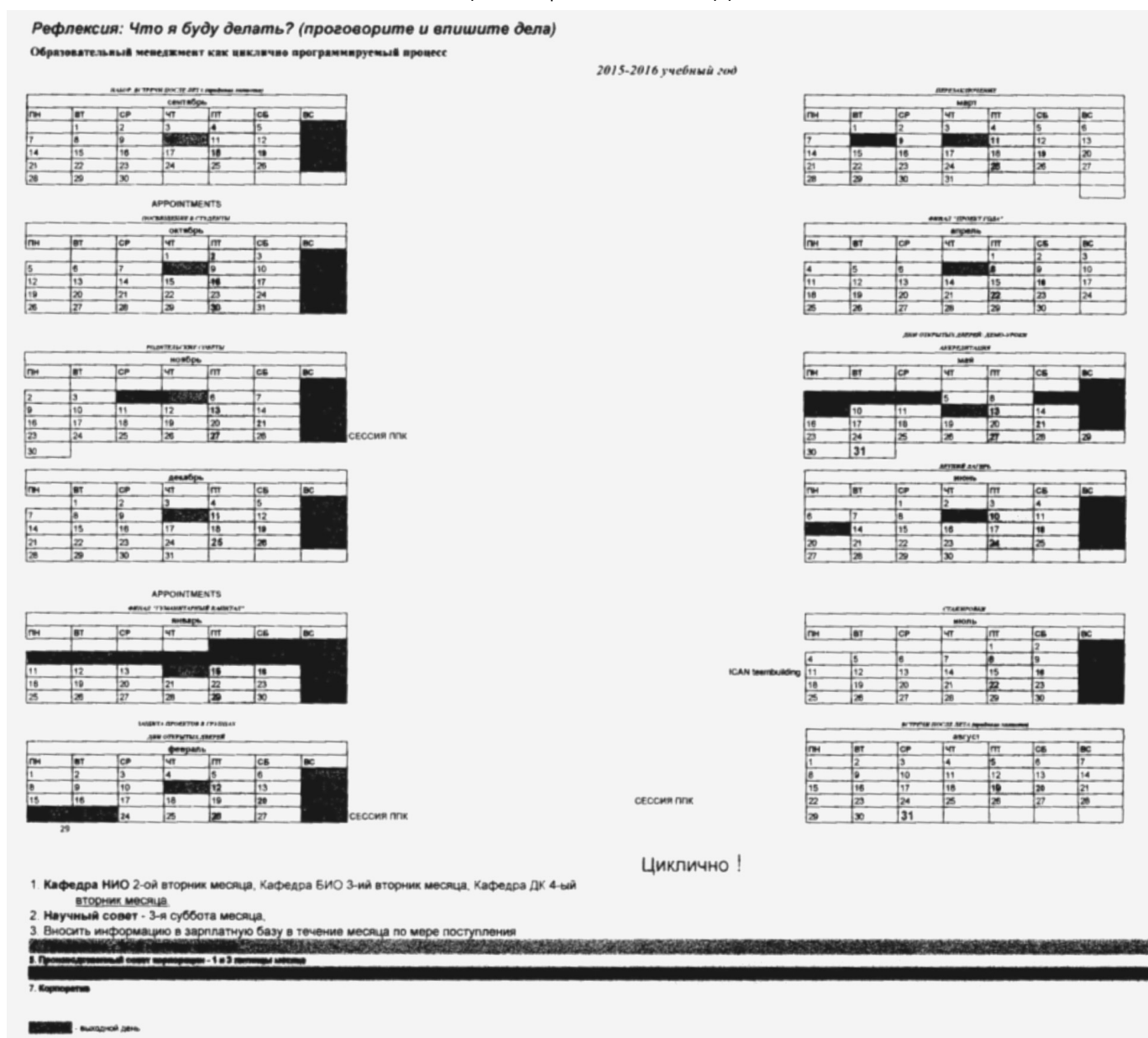
Обеспечению образовательных целей способствуют заседания кафедр и планерки подразделений, направленные на общее обсуждение проблем и выбор путей ре-

шения, что помогает создать атмосферу открытости и личного участия каждого работника. Коллективные обсуждения способствуют развитию умения решать любую профессиональную проблему различными способами; моделировать всевозможные результаты решения профессиональной проблемы; умение выбрать оптимальный способ и результат решения профессиональной проблемы; умение своевременно обнаруживать ошибки, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы и умение её ликвидировать; умение анализировать свои действия; умение проводить самоанализ.

Все это схоже с подходом Сластенина В.А., который выделяет следующие особенности педагогической рефлексии в профессиональной педагогической деятельности:

Пример № 1.

Циклограмма на год.



1. психологическая готовность – направленность на различные виды деятельности;

2. научно–теоретическая готовность (наличие научно–теоретических, психолого–педагогических, специальных знаний, необходимых для рефлексивной деятельности);

3. практическая готовность [15].

Данные умения позволяют проникнуть в свой внутренний мир и шаг за шагом подниматься по лестнице духовного восхождения и познания. В процессе профессиональной деятельности педагогические кадры, и кадры, работающие в сфере образования, сталкиваются с массой проблем: одни сменяются другими, накладываются друг на друга, и если во–время не решаются, то порождают новые, и этот "снежный ком" подавляет. В результате нарушается душевный комфорт, возникают психические расстройства или проявляется полная духовная беспомощность, в то время как духовность есть умение в совершенстве владеть рефлексией, управлять своей психикой и умом, "устремление познать, почувствовать себя" (Ю.Л. Каптен).

Кафедра повышения квалификации разработала универсальное средство – профессиональный дневник сотрудника, который выступает в роли индивидуального рефлексивного дневника. Профессиональный дневник сотрудника позволяет ему соблюдать технологию учреждения, повышать профессиональную и личную культуру. Использование дневника позволяет перейти от субъектно–объектных взаимоотношений к ценностно–смысловым, организовать диалогическое взаимодействие участников образовательного процесса. Задачи и вопросы, включенные в дневник позволяют развивать умение рефлексировать. Напомним, что рефлексивной деятельности присущи все сущностные свойства деятельности: целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность, взаимосвязь компонентов целеполагания и мотивов предметного содержания, способов деятельности и конечных результатов, поэтому профессиональный дневник сотрудника включает в себя все эти элементы в виде циклограммы профессиональной деятельности на год (см. пример №1), планов работы кафедры, отделов на месяц с необходимостью прописывания целей и задач и др., что позволяет сотруднику наперед планировать свою деятельность и понимать взаимосвязь всех запланированных мероприятий, что придает деятельности целенаправленный и продуктивный характер. Деятельность, лишённая цели, неустойчива, не подкреплена продуктивными действиями.

Осознанность деятельности организована через личную работу с повестками и протоколами различных заседаний (см. примеры №2 и №3), что наполняет профессиональную деятельность наших сотрудников новым смыслом: научным, практическим, социальным, личностным, сознанием деятельности, её целей, содержания,

способов вооружения самостоятельностью – в нахождении рациональных путей, в достижении плодотворных результатов. Преобразующий характер деятельности позволяет человеку увидеть результаты своего участия в ней, поскольку эта деятельность направлена на оперирование умениями и на обогащение новыми способами получения результатов.

Пример № 2.

Повестка заседаний.

Частное учреждение дополнительного профессионального образования центр гуманитарного образования «Лингва»

Кафедра НИО состоится 08.11.16 в 12.00

Место проведения: Дзержинского, 2, ауд. Английский клуб

Повестка

Исполнительность принятых решений, контроль заполнения календаря дел ученика на месяц, дневников успехов, пособий; мероприятия, соц практики.

Ищук ЕВ (5 мин)

1. Территория воспитания профессионалов (с детства!).
2. Международная аккредитация студентов кафедры НИО. Микоянова ИМ (15 мин)
3. Родительские советы по итогам 1 триместра. Ищук ЕВ, Ляпустина ЛИ (15 мин)
4. Разное
 - Тестирование
 - Мероприятия 1 триметра. Абжалимова РС (5 мин)
 - Социальные практики 1 триместра. Ляпустина ЛИ (5 мин)
 - Документация

Рефлексия

Предложения в решения:

Пример № 3.

Протокол заседания.

Частное учреждение дополнительного профессионального образования центр гуманитарного образования «Лингва»

ПРОТОКОЛ № 06

Повестка

Исполнительность принятых решений, контроль заполнения календаря дел ученика на месяц, дневников успехов, пособий; мероприятия, соц практики.

Ищук ЕВ (5 мин)

1. Территория воспитания профессионалов (с детства!).
2. Международная аккредитация студентов кафедры НИО. Микоянова ИМ (15 мин)
3. Родительские советы по итогам 1 триместра. Ищук ЕВ, Ляпустина ЛИ (15 мин)
4. Разное
 - Тестирование
 - Мероприятия 1 триметра. Абжалимова РС (5 мин)
 - Социальные практики 1 триместра. Ляпустина ЛИ (5 мин)
 - Документация

Рефлексия

Осознание своих недостатков нацеливает сотрудников на активную работу на сессиях повышения квалификации, которые системно организуются кафедрой повышения квалификации три раза в год. По итогам сессии сотрудники пишут рефлексию своего личного опыта. Рефлексия чаще всего представляется в виде эссе. Темы эссе – иногда свободные, иногда – заданные организаторами сессий повышения квалификации. Суть в том, что нового узнал, что апробировал, какой результат по-

лучил, что буду делать в будущем по данному вопросу. Получение обратной связи, осознание своего вклада в достижение продуктивности учреждения, постановка задач на следующий период обеспечиваются ежегодной аттестацией персонала. В течение учебного года сотрудники заполняют листы продуктивности в профессиональном дневнике (см. пример №4) и публично выступают на кафедре, где демонстрируют личную позицию и субъектность.

Пример № 4.

Лист продуктивности.

Для штатных преподавателей

ФИО _____

Категория	
Общая инф-ия	
Личностные качества и проф.этика	
Проф.культура (Зачет по продуктам компании, топ -преимущества, информация ОМП, нормы СанПиНа, охрана труда и пож.безопасность)	
Методическая карта "Службы качества"	
Стандарты по сохранности, согласно стандарту кафедры (%)	
Стандарты по обученности, согласно стандарту кафедры (%)	
Стандарты по посещаемости/ перезаклочениям, согласно стандарту кафедры (%)	
Исполнительность по выполнению решений подразделений и кафедр	
Курсы повышения квалификации	
Языковая стажировка	
Обращения в ОМП	
Образовательные стажировки/ утверждена программа	
Наличие амбассадоров	
Умение работать с разноуровневыми студентами	
Результаты образованности студентов	
Общественное поручение	
Наставничество	
Взаимопосещения	
Ведение модуля	
Выполнение рекомендаций за прошлый период	

Рекомендации:	Согласование (ФИО и подпись)
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Дата: _____

Высшим критерием сформированности рефлексивных умений специалистов принято считать реализацию в профессиональной деятельности творческого потенциала: инициирование и реализация до продуктивного результата значимых для компаний проектов, содействие и продвижение цели компании и др. Для более полной оценки уровня сформированности умения рефлексировать можно выделить универсальный критерий. Таким критерием является самостоятельность в развитии (профессиональной) деятельности, то есть один из способов творческой активности личности. Данный критерий позволяет измерить (относительно условно) самостоятельность. Причем, сущность и содержание процесса развития рефлексии и проявления самостоятельности происходит на межличностном, межгрупповом, межролевом уровне, между различными индивидуальными и общекультурными ценностями, когда проживаются и рефлексиируются различные типы педагогического бытия.

Любая деятельность, и особенно образовательная, осуществляется осознанно, с осмыслением цели, мотивов этой деятельности. Чтобы сделать свою деятельность предметом своей воли и своего сознания, профессионал должен занять рефлексивную позицию по отношению к опыту своей жизнедеятельности, а этот выход, по мнению ученых, можно осуществить только посредством осознания своего незнания. Осознание своего незнания целей, мотивов, результата и средств его достижения – исходное условие для становления и развития свободной деятельности личности [1].

Отметим, что без усилий со стороны личности и без условий в профессиональной среде, а особенно среде образовательной, возможности развития умения рефлексировать могут остаться неиспользованным ресурсом или упущенной возможностью развития профессиональной культуры и повышения квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Педагогическое мышление как средство управления и развития педагогической деятельности. – Самарканд, 1986. – 43с.
2. Генике Е.А. Профессиональная компетентность педагога – М.: Сентябрь, 2008. – 176с.
3. Демидко М.Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях: Метод.рек. – Мн.: РИПО, 2001.
4. Демидко М.Н. Развитие профессиональной деятельности специалиста на основе рефлексии: Сб. науч. тр. / Бел.гос. технолог. ун-т. Сер. V. Политология, философия, история, филология. – Мн., 2002. – Вып. X. – С. 204–207.
5. Журавлева Л.В. Капитализация знаний в современном мире: монография – Елец: МУП "Типография" г.Ельца, 2013. – 386 с.
6. Журавлева Л.В. Теория–модель инновационной образовательной структуры "Институт диалога культур" в системе дополнительного образования: монография. – Елец: МУП "Типография" г.Ельца, 2010. – 267 с.
7. Каптен, Ю.Л. Трансцендентальный мир / Ю.Л. Каптен. – СПб. : ЭКОПОЛИС И КУЛЬТУРА, 1991. – 329 с.
8. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения.–М., 1976.–с.23.
9. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – № 5.
10. Панова Л.В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Стерлитамак – 2005, 224 с.
11. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001.– 240 с.
12. Пассов Е.И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. – Кн.5 МУП "Типография" г.Ельца, 2013 – 425 с.
13. Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев: Куйбышевский гос. ун-т, 1983. – 160с.
14. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1985. – 114с.
15. Сластенин В.А. Педагогика: Уч.. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Школа–Пресс, 1998. – 512с.
16. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: изд-во "Магистр", 1997. – 224с
17. Brookfield, Stephen. Becoming a Critically Reflective Teacher. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1995.

© Т.А. Трифонова, (lingua-lyceum@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ТЕРМИНЫ-ОМОНИМЫ В КОММУНИКАЦИИ "ВРАЧ - ПАЦИЕНТ" (на материале английского языка)

*Агаджанян Сона Арамовна
Аспирант, Московский
государственный университет
им. М.В. Ломоносова*

HOMONYMOUS TERMS IN DOCTOR - PATIENT COMMUNICATION (in the English language)

S. Agadzhanyan

Annotation

The question of existence of terminological homonymy within one terminological system still remains unanswered. Although very few papers devoted to terminology regard this phenomenon as possible, the analysis of doctor – patient communication in English showed that a number of homonymous terms are present in these dialogues. Such terms are created throughout the reduction of either the first or the second base morpheme of compound terms. As a results, these terms sound more informal and can be used to establish a contact with the patients. The meaning of homonymous terms becomes clear thanks to the context in which they are used.

Keywords: terms, homonymy, systems of terms, doctor–patient communication.

Аннотация

Вопрос о существовании терминологической омонимии в пределах одной терминосистемы в настоящее время остается открытым. Несмотря на то, что лишь в небольшом количестве работ по терминологии это явление рассматривается как возможное, в процессе анализа диалогов "врач – пациент" на английском языке удалось выделить несколько пар омонимичных терминов. В медицинских консультациях встречаются термины-омонимы, образованные путем усечения первой или второй основы составных терминов. Получившиеся в результате такого усечения термины придают общению гораздо более неформальный характер с точки зрения стилистики и помогают наладить общение с пациентом. Ключевую роль в понимании данных лексических единиц играет контекст.

Ключевые слова:

Термины, омонимия, терминосистемы, коммуникация "врач – пациент".

Омонимия терминов, а также вопрос о существовании внутрисистемной терминологической омонимии – проблемы, по которым исследователи не пришли к единому мнению. До настоящего времени малоизученным и спорным остается явление внутрисистемной омонимии, а также причины ее возникновения. Также практически не имеется никаких данных по функциям, которые выполняют термины-омонимы в медицинских консультациях, а также в каком количестве они присутствуют в них. В связи с недостаточным исследованием этих вопросов, в настоящей статье была рассмотрена проблема содержания в коммуникации "врач – пациент" внутрисистемных терминов-омонимов, а также роль, которую они выполняют в общении между врачами и пациентами. Материалом исследования послужили скрипты диалогов между врачами и пациентами, носителями английского языка.

Вслед за Б.А. Плотниковым, мы определяем омонимию как "явление, когда одна и та же языковая форма выражает разные, не связанные между собой значения" [8, с. 97]. Примечательно, что большая часть лингвистов склоняется к мнению о том, что омонимия – явление, ко-

торое может существовать только в пределах разных терминосистем. Так, В.П. Даниленко отмечает, что омонимия "может быть охарактеризована только как межсистемное явление: либо это термины разных терминосистем (тип: деривация в лингвистике, военном деле и др.), либо это термины лексико-семантического способа образования, ставшие омонимами по отношению к породившим их словам (гусеница, нос, голова общелитературного языка)" [7, с. 72]. Л. Бесекирска рассматривает феномен омонимии только с двух позиций: омонимия термина и слова общей лексики или же омонимия межотраслевых терминов [3, с. 83].

Следует отметить, что ученые, которые придерживаются мнения о том, что терминологическая омонимия – явление исключительно междисциплинарное, подчеркивают сложности, которые могут создаваться появлением терминов-омонимов в рамках одной научной отрасли. Так, С.В. Гринев утверждал, что "называние нескольких понятий, в особенности принадлежащих к одной предметной области, одной лексической форме, является одной из важных терминологических проблем, поскольку оно встречается практически во всех областях знания и

приводит к многозначности и неточности значения термина, что затрудняет общение специалистов и ученых" [5, с. 99].

Многие авторы работ по медицинской терминологии также являются сторонниками мнения, что термины-омонимы могут принадлежать только разным терминологическим системам. В рамках же медицинской терминологии данное явление чаще всего остается без внимания. Так, Г.А. Абрамова упоминает в своей работе только явление межотраслевой омонимии, подчеркивая, что оно не создает проблем при общении: "Межотраслевая омонимия терминов – закономерное и вполне "безобидное" явление" [1, с. 73]. Похожую точку зрения формулирует в своей работе Л.Н. Гущина: "Омонимы, как правило, не затрудняют понимания при общении специалистов, поскольку они всегда – факты разных терминологических полей и вследствие этого однозначно понятны из речевой ситуации или письменного контекста" [6, с.105]. Лишь в немногих исследованиях по медицинским терминам выдвигается предположение о том, что в медицинских терминосистемах могут встречаться омонимичные термины. Так, О.Г. Борисова в своем диссертационном исследовании пишет об омонимии как о явлении не только межсистемном, но и внутрисистемном [4].

Прежде всего, следует отметить, что многие случаи терминологической омонимии в различных типах медицинских текстов так или иначе связаны с явлением аббревиации. Так, в терминологических медицинских словарях выделены пары омонимов, функционирующих в терминосистемах нескольких областей, связанных с медициной (к примеру, LBP (low blood pressure) и LBP (low back pain), P (pulse) и P (protein), PID (pelvis inflammatory disease) и PID (prolapsed intervertebral disc), LA (left atrium) и LA (local anaesthetic) или же присутствующих в рамках одной медицинской терминосистемы – например, омонимичные аббревиатуры в кардиологии (MI – Mitral Insufficiency и MI – Myocardial Infarction), в акушерстве и гинекологии – LMP (last menstrual period) и LMP (left mento-posterior position of fetus). За редким исключением, речь идет об омонимии аббревиатур узкоспециальной терминологии, что делает такие лексические единицы еще более непрозрачными в отношении их семантики и выдвигает на первый план контекст как ключевой элемент для их понимания. Возможно, именно в силу того, что подобные лексические единицы сразу по нескольким причинам могут вызывать сложности даже у специалистов в различных областях медицины, они редко используются в общении с пациентами и появляются в основном в специализированных статьях.

При рассмотрении лексики коммуникации "врач – пациент" с точки зрения терминологической омонимии удалось выделить небольшое количество терминологических пар, подходящих под определение омонимов.

Термины-омонимы, которые используются в общении между врачом и пациентом, представляют собой не аббревиатуры-акронимы, а лексические единицы, образованные путем усечения, причем сокращению может подвергаться как последняя, так и первая часть слова. В первом случае данное явление носит название апокопы, во втором – апоферезы, причем апокопы выделяются некоторыми исследователями как более понятные, чем апоферезы [9, с. 128].

Среди терминов, встречающихся при консультировании пациентов можно упомянуть термины osteo, hemo, chemo, geri, carbo, образованные от слов osteoporosis, hemodialysis, chemotherapy, geriatrics, carbohydrates соответственно путем усечения второй основы, а также термин roids, образованный от слова hemorrhoids путем усечения первой основы. Получившиеся в результате усечения термины придают общению гораздо более неформальный характер с точки зрения стилистики. Прежде всего, это связано с тем, что такой тип словообразования очень продуктивен и типичен скорее для речи обиходно-бытового стиля. При этом можно выделить как более нейтральные примеры, образованные таким путем (examination – exam, gymnasium – gym, laboratory – lab, В-day – birthday), так и более экспрессивные сленговые слова и выражения (mong <- mongol, droid <- android) [2].

Можно предположить, что подобный метод аббревиации терминов перешел в коммуникацию "врач – пациент" из чисто профессиональной врачебной речи. Для врачебного общения, наряду с вышеописанным явлением, характерны и другие способы аббревиации, например, аббревиация в сочетании с суффиксацией при образовании таких слов, как wheelie (от "wheelchair", в переводе означает "человек на инвалидной коляске"), но образованные таким образом слова стали частью профессионального жаргона из-за своей резкой оценочности и не смогли "перекочевать" в коммуникативное пространство "врач – пациент". Таким образом, можно сделать вывод о том, что такой метод аббревиации, как усечение многокорневых узкоспециальных терминов, смог войти в коммуникацию "врач – пациент" именно благодаря отсутствию в сокращенных словах стилистически негативного оценочного компонента. В результате, в общении специалистов-медиков и больных данное явление, по большей части фиксируемое в речи врача, выполняет функцию общения: с одной стороны, такой прием позволяет сохранить некоторую отсылку к научности речи и авторитетность говорящего как профессионала, так как подобные слова даже в усеченном виде остаются терминами; с другой стороны, данный прием позволяет сократить дистанцию между врачом и больным, избегая двух нежелательных лексических крайностей: терминологической нагроможденности и употребления медицинского сленга.

Именно особенности данного словообразования применительно к многокорневым терминам становятся источником омонимии: так, усеченный термин *osteo* может иметь значение *osteopathology* в одном контексте, а его омоним в другом контексте может использоваться как сокращение от *osteoporosis*; усеченный термин *hemo* может в одном контексте означать *hemoglobin*, а в другом использоваться как сокращение от *hemodialysis*; усеченный термин *roids* в зависимости от контекста может иметь значение *hemorrhoids* или *steroids*. В первых двух случаях пары усеченных терминов можно назвать контекстуальными морфемными омонимами, так как корень, который остается после усечения, сохраняет свое абстрактное лексическое значение в каждой из терминологических единиц (*hemo* – "кровь", *osteo* – "костный"), однако вне контекста они не могут выступать как полноценные лексические единицы и служат только для создания новых слов. В последнем случае процесс образования контекстуальных омонимов имеет другую природу: во-первых, они образованы с помощью апоферезы, во-вторых, совпадающие по звучанию и написанию части терминов являются разными морфемами: так, в термине

hemorrhoids последняя часть слова является корнем со значением "течь, вытекать", в то время как в термине *steroids* последняя часть – суффикс и окончание множественного числа. Графическое единообразие усеченных терминов, образованных от слов *hemorrhoids* и *steroids* достигается за счет выпадения согласной *h* из усеченного термина, образованного от слова *hemorrhoids*.

Может показаться, что терминологическая омонимия, особенно в сфере общения "врач – пациент", где важно гарантировать взаимопонимание между агентами коммуникации, – нежелательное явление из-за потенциальной семантической непрозрачности усеченных терминов, среди которых и образуются пары контекстуальных омонимов. Однако анализ показал, что на практике лексические единицы, попадающие в эту категорию, не вызывают сложностей в восприятии и понимании. Определяющую роль в выявлении значения таких терминов-аббревиатур играет контекст: при наличии определенного смыслового окружения выявление точного значения таких усеченных терминов не представляет трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01/Абрамова Галина Алексеевна. – Краснодар, 2003. – 312 с.
2. Акоюнц А.М. Прагматизация аббревиатуры в речевом общении. / [Электронный ресурс]. – режим доступа: https://pglu.ru/upload/iblock/446/uch_2008_iii_00001.pdf
3. Бесекирска Л. Интернациональная лексика в медицинской терминологии русского языка: дис. ...д-ра филол. наук: 10.02.01/ Бесекирска Люба. – Москва, 1997. – 265 с.
4. Борисова О. Г. Омонимия терминов медицинских наук: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ Борисова Ольга Геннадьевна. – Краснодар, 2000. – 168 с.
5. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Моск. Лицей, 1993. – 309 с.
6. Гущина Л.Н. Сравнительно-сопоставительный анализ медицинских терминов в области онкологии в русском и английском языках. – дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20/ Гущина Людмила Николаевна. – Москва, 2004. – 158 с.
7. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
8. Плотников Б.А. Основы семасиологии: учеб пособие для филол. фак. вузов / Б.А. Плотников; под ред. А.Е. Супруна. – Минск: Вышэйная школа. – 1984. – 223 с.
9. Цыбова И.А. Словообразование в современном французском языке: Учебное пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Московский Лицей, 1996. – 128 с.

© С.А. Агаджанян, (sona_1990@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

МЕТАФОРА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СПОСОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МЕДИАСОБЫТИЙ В СМИ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Баташева Анна Александровна
Соискатель,
МГУ им. М. В. Ломоносова

METAPHOR AS A LINGUISTIC METHOD OF MEDIA-EVENTS' INTERPRETATION IN THE MEDIA OF RUSSIA AND GERMANY

A. Batasheva

Annotation

The essence of metaphor is considered as a way of interpreting events covered in the media. It is proved that the theoretical basis of the base being created is the cognitive theory of metaphor, which treats the metaphor as a way of understanding the essence of some type in terms of concepts related to essences of another, simpler, basic type. The analysis of cognitive metaphors in the interpretation of media events in the media of Russia and Germany allows us to approach the solution of questions about the complex interaction of political thinking, language and culture both in the theoretical and in the practical dimension of linguocultural research.

Keywords: interpretation, interpretational stylistics, metaphor, media event, linguistic methods of interpretation.

Аннотация

В статье рассматривается метафора как способ интерпретации событий, освещаемых в средствах массовой информации. Доказывается, что теоретической основой создаваемой базы служит когнитивная теория метафоры, рассматривающих метафору как способ осмысления сущности некоторого типа в терминах понятий, относящихся к сущностям другого, более простого, базового типа. Анализ когнитивных метафор в интерпретации медиасобытий в СМИ России и Германии позволяет приблизиться к решению вопросов о сложном взаимодействии политического мышления, языка и культуры как в теоретическом, так и в практическом измерении лингвокультурологических изысканий.

Ключевые слова:

Интерпретация, интерпретационная стилистика, метафора, медиасобытие, лингвистические способы интерпретации.

ВВЕДЕНИЕ

Метафоры занимают большую долю слов, оборотов и выражений в нашей речи. Они играют важную роль в языке, пополняя недостаток слов для обозначения новых и заимствованных с иностранного языка понятий, что особенно важно для лингвистики. Впервые термин "метафора" ввел Аристотель. Он дал ему определение: "Метафора – перенесение слова с изменением значения из рода в вид, из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии". По мнению Аристотеля, метафора дает право "говоря о действительном, соединять с ним невозможное".

А.Н. Баранов рассматривает метафору с точки зрения когнитивной теории [2] как "сложный когнитивный феномен, возникающий в результате взаимодействия двух смысловых комплексов – содержания (фокуса) источника и оболочки (фрейма) цели" [А.Н. Баранов, Очерк когнитивной теории метафоры]. Свое исследование он проводил, опираясь на терминологию М. Блека, который "фокусом" ("focus") называет слово в лингвистическом выражении, используемое в переносном смысле, т.е. метафо-

рически. А "рамой" ("frame") слова или словосочетания окружающие "фокус", употребляемые в обычном смысле [3].

В названной парадигме исследователь нацелен на то, чтобы выяснить, каким образом может удовлетворять изучаемое явление и когнитивным, и дискурсивным требованиям. Интересны связи с внутренней, ментальной деятельностью человеческого сознания, и когда внимание сосредоточено на том, как используется изучаемое явление в процессе общения людей.

В когнитивном аспекте внимание сосредотачивается на метафоре как ментальном феномене. При дискурсивном подходе наоборот, задача выявления взаимосвязи между метафорами и факторами, которые обусловили их востребованность. Когнитивные метафоры рассматриваются как статический коррелят национального сознания, а также как индикатор преобразования социально-политической ситуации.

С точки зрения современной когнитологии метафора рассматривается как "ментальная операция над концептуальными структурами (фреймами, концептами, сцена-

риями и слотами], заключающаяся в проекции знаний из одной понятийной области в другую" [4]. Т.е. Метафора – это способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира и картины мира.

В основу современной когнитивной теории метафоры положены работы Дж. Лакоффа и М. Джонсона [14], в которых авторы определили, что метафора не ограничивается сферой языка, так как познавательные процессы, в большей степени мышления человека, в значительной степени метафоричны. Метафора как феномен сознания проявляется не только в языке, но и в других психических процессах.

Истории возникновения и развития интересного, действенного и динамичных направления современной лингвистики – политической метафорологии уделяли ученые Будаев Э.В., Чудинов А.П. [4].

По их мнению, использование метафор нередко оказывается для политического лидера удачным способом "выразить многое, сказав немногое" [4], умело влиять на чувства и их непосредственное выражение – эмоции в обществе, представлять обществу новые идеи и одновременно ими заинтересовывать.

Встает вопрос о том, какие виды метафор чаще используются в СМИ. Ученый лингвист О.С. Ахманова делит метафоры на пять видов: метафора гиперболическая, лексическая, ломаная, последовательная, поэтическая [1, с.231]. Б.Н. Томашевский разделяет метафоры на языковые и стилистические [10]. Ю.С. Язикова выделяет два типа метафор: метафоры языка и метафоры стиля, подразделяет их на языковые и генетические [13, с.154]. Классификация метафор А.В. Калинина имеет опору на фундаментальные исследования, фиксирующие языковую образность – это словари. А.В. Калинин делит метафоры на три группы по степени их употребительности [6, с.28].

То, что в настоящее время все больше используется метафор в социальной коммуникации, в СМИ, может констатировать факт об изменении направления движения политического сознания народа и неизбежных изменениях в жизни и развитии.

В XX–XXI веке происходили и происходят значительные изменения в информационном пространстве. Появление новых средств массовой коммуникации позволяет большей части населения планеты оперативно получать информацию о происходящих событиях. Человек получил практически неограниченные возможности познания окружающего мира, а разнообразие источников информационного поля позволяет услышать разные точки зрения, составить гораздо более полное представление о том или ином политическом или мировом событии. Однако, не-

смотря на расширяющиеся возможности информатизации, человек продолжает оставаться объектом пропаганды, подвергается информационному воздействию посредством СМИ.

В связи с этим целью исследования является анализ лингвистического способа интерпретации медиасобытий в СМИ России и Германии, используя метафору.

Решались следующие задачи:

1. Проведен сравнительный анализ метафор, используемых журналистами при интерпретации одних и тех же событий (связанных с войной в Сирии) – в российской газете "Коммерсант" и немецкой "Die Zeit".
2. Рассмотрена ментальность народа как универсальная "подоснова" его психологии, формирующая "картину мира" [12].
3. Обоснован стилистический подход, который предполагает изучение функционирования текста и его единиц – сложных синтаксических целей.
4. Выявлены параллельные анафорические связи, которые широко используются в публицистике, благодаря их эмоциональному экспрессивному характеру.

Методика исследования
и исследуемый материал

Анализировались материалы СМИ: статья Александровой-Джорджевич и Ивана Сафронова "Военные самолеты нашли общую цель" от 17 января 2017 г. [15]; статья Ильи Барабанова "Еще четверо российских военных погибли в Сирии", от 20 февраля 2017 г. [16]; статья Александры Джорджевич, Ивана Сафронова "Мир в Сирии отводил себе не много земли" от 06 мая 2017 г. [17]; статья "200 Anti-IS-Kämpfer stammen aus Deutschland" ("200 борцов Anti IS происходят из Германии") от 10 апреля 2017 г. [18]; статья "Der Preis der Befreiung" ("Цена освобождения") от 20 марта 2017 г. [19]; статья "Krieg in Syrien" ("Война в Сирии") от 07 апреля 2017 г. [20]

Методы исследования: анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. Метод разработан и предложен Л.Н. Федотовой [11]. Этот метод является наиболее эффективным для анализа информации, содержащейся на страницах газет. Анализировалось текстовое наполнение и новостные передачи, передаваемые при помощи метафор.

По мнению Л. С. Салемгареевой [9] общественное мнение как форма массового сознания существует почти во всех сферах жизнедеятельности общества, однако осваивается не по любому поводу и тематике. В поле зрения общественного мнения попадают, чаще всего, те проблемы, факты и их аргументация, те события, которые актуальны, и вызывают общественный интерес. Например,

война в Сирии. Как правило, допускается многозначное толкование происходящего разными СМИ, а возможность проводить дискуссии на затрагиваемые темы ограничивается.

В.О. Попова, Е.А. Балезина [8], изучающие влияние СМИ на общественное мнение, доказывают, что любые средства массовой информации представляют собой инструмент манипулирования и навязывания определенного отношения к различным событиям, изменяют общественное сознание и формируют общественное мнение. И это зачастую является трансляцией стереотипов.

Теоретической основой создаваемой базы для формирования общественного мнения служит когнитивная теория метафоры Лакоффа и Джонсона, которые рассматривают метафору как способ осмысления сущности некоторого типа.

Метафора олицетворения в теории метафоры может характеризоваться как базисная, лежащая в основе при-сущего человеку способа постижения картины мира [3, с.35]. С лингвистической точки зрения такая метафора проявляется в сочетании предикатов и модификаторов, обозначающих признаки человека, другим типам сущностей или признаки мира – различных типам агрессивных действий.

Проведем анализ описания событий в Сирии журналистами России и Германии. Заголовок статьи газеты "Коммерсант" звучит так: "Военные самолеты нашли общую цель". Цитата из статьи: "По словам источника "Ъ" в органах военного управления, в ходе первого этапа операции удалось уничтожить значительное количество живой силы и скоплений тяжелой техники противника" [15]. Очевидно, что операция осуществлялась каждым из членов военной организации, всеми вместе, а также релевантным в данном контексте подмножеством ее членов, уполномоченным выполнять соответствующие военные действия. Таким образом, здесь происходит метонимический сдвиг в семантике имени военного органа: вместо целого оно обозначает часть, обычно руководящую этим целым. Какого-либо уподобления воинской части частному лицу здесь не ощущается, метафора персонификации отсутствует. Подобных сочетаний метонимических употреблений с частными предикатами много, но мы ограничимся одним примером: "Напомним, что активные бои в районе Эль-Баба являются частью операции "Щит Евфрата", которую турецкая армия начала 24 августа 2016 года на севере Сирии. За это время турецким военным и бойцам Свободной сирийской армии удалось выбить исламистов из нескольких пунктов, в том числе из пограничного с Турцией города Джараблус" [15]. Частные предикаты, поскольку субъектом подобного действия и ментального состояния может быть отдельное лицо в виде президента Турции, отдавшего приказ на проведе-

ние операции. Однако здесь не возникает предикатной метафоры персонификации, поскольку то же самое можно сказать и о той группе лиц в структурах власти России и Турции, которые определяют внешнюю политику в отношении Сирии. Эти группы просто метонимически обозначены как Россия и Турция, что позволяет автору статьи кратко выразить свою мысль. Предикаты при этом дают прямое описание политических действий и их мотивов.

Следующий пример – цитата из газеты "Die Zeit": "200 Anti-IS-Kämpfer stammen aus Deutschland" ("200 борцов Anti IS происходят из Германии" [18]. "Die Linken-Abgeordnete Ulla Jelpke kritisierte diese Haltung. Dass der Generalbundesanwalt keine Ermittlungen in dem Fall aufgenommen habe, sei skandalös. "Ich kann mir dieses Verhalten nur als Geschenk an die Türkei erklären", sagte Jelpke. Die Bundesregierung rat dringend davon ab, in die Kampfgebiete im Irak oder Syrien zu reisen" (Левый депутат Улла Желпк критиковал эту позицию. То, что генеральный прокурор не получил никакого расследования о случае скандала. "Я могу объяснить такое поведение только как подарок Турции", сказал Желпке. Федеральное правительство настоятельно рекомендует им ездить в зоны боевых действий в Ираке и Сирии").

Его значением, конечно, не может быть ложное утверждение о том, что "генеральный прокурор не получил никакого расследования о случае скандала", левый депутат критиковал позицию России и Турции. В отличие от предыдущего примера, не проходит и интерпретация типа "Релевантное подмножество лиц из Германии", в функции которого это не входит, рекомендует "ездить в зоны боевых действий в Ирак и Сирию", потому что нет такого подмножества. Вот в таких случаях мы и имеем дело с метафорой персонификации.

Если применить способ экспликации метафор, предложенный А. Вежбицкой [5, с144–145], то смыслом будет следующее: "Германия бездействует, что является подарком для Турции, а значит и для России". Можно сказать, что это не страна (Турция), а человек, который увлечен помощью Сирии.

В политическом дискурсе о войне в Сирии метафора выполняет эвристическую функцию, служа средством осмысления постоянно меняющейся военной реальности и формулирования новых политических программ со стороны Америки и Европы. Выполняя функцию аргументативную, метафора служит средством убеждения читателей в правильности тех или иных политических взглядов. Благодаря своей фигуральности, переносному смыслу, она выполняет прагматическую интерактивную функцию сглаживания наиболее опасных политических высказываний, затрагивающих спорные политические проблемы в отношении войны в Сирии, минимизируя ответственность пишущего за возможную буквальную интерпрета-

цию его слов адресатом. С учетом того, что метафора в политическом дискурсе всегда апеллирует к фонду общих знаний, она тем самым создает у партнеров по коммуникативному взаимодействию общую платформу, опираясь на которую субъект невербальной речи может более успешно вносить в сознание адресата необщепринятые мнения. Очевидно, что в газетных статьях о политике и войне метафора может служить средством украшения и активизации внимания читателей.

Рассмотрим следующий пример. Статья в газете "Коммерсант" под заголовком "Еще четверо российских военных погибли в Сирии". Автор пишет: "Как рассказали "Ъ" родственники военнослужащего, он служил в разведке и попал под пулеметный огонь противника во время выезда на очередное задание. Автомобильная колонна сирийских войск, в которой следовал автомобиль с российскими военными советниками, следовала из района аэродрома Тияс в направлении города Хомс".

В метафорической картине российских СМИ действительность в Сирии представляется как ведущаяся на нескольких фронтах война: война плакатов (в США, Европе); информационная война (через средства массовой коммуникации); идеологическая война (за независимость), листовочная война (разброс листовок в Сирии, запугивание). К рассматриваемому фрейму относятся номинации пулеметный огонь, разведка, военные советники.

Аналогичные метафоры типичны и для немецкой газеты "Die Zeit". В статье "Der Preis der Befreiung" ("Цена освобождения"). Немецкий текст "Doch die mehr als 40 Toten waren keine Terroristen, sondern Zivilisten, die sich zum Gebet versammelt hatten. "Ein Massaker." So lautet der Kommentar der Syrischen Beobachtungsstelle für Menschenrechte, die noch bis vor wenigen Monaten vor allem damit beschäftigt war, die zivilen Opfer russischer Luftangriffe zu zählen. Syrische Katastrophenhelfer, besser bekannt unter dem Namen Weiße Helme, hatten da in Al-Jineh bereits die Leichen mehrerer Kinder aus den Trümmern geborgen" [19].

В переводе мы получаем: "Но более 40 мертвых не были террористами, это были гражданские лица, которые собрались для молитвы. "Резня". Это комментарий Сирийской обсерватории по правам человека, который работал до нескольких месяцев, особенно для подсчета гражданских жертв российских воздушных ударов. Работники сирийской помощи, более известные как белые каски достали нескольких тел детей из руин в Аль-Джихе". Когнитивная метафора содержится непосредственно в заголовке статьи. Лаконично описывая происшедшее, акцентируя внимание на невинных жертвах воздушных ударов с помощью одного яркого сравнения ситуации в Сирии с человеческими страданиями, жертвами среди

детей, автор создает компрессию событий, обвиняя во всем Россию.

Следующая цитата из этой же статьи: "Nun gibt es einen entscheidenden Unterschied: Das russische Militär hatte ebenso wie das Assad-Regime die Zivilisten in Aleppo zu Unterstützern von "Terroristen" erklärt. Dazu zählt es allerdings sämtliche oppositionellen Gruppen. Angriffe auf Schulen, Märkte und Krankenhäuser gehörten ausdrücklich zur Strategie, um oppositionelle Gebiete wieder unter die Kontrolle des syrischen Regimes zu bringen. Allein in Ost-Aleppo starben dabei mehrere Tausend Menschen". Фразы "starben dabei mehrere Tausend Menschen" (...в то время как умерло несколько тысяч человек); "...Angriffe auf Schulen, Märkte und Krankenhäuser gehörten ausdrücklich zur Strategie..." (...Нападения на школы, рынки и больницы были четкой стратегией...) [19].

Несомненно, здесь представлены идиоматические способы выражения чрезвычайно высокой степени переживания и осуждения Российских войск за смерть невинных людей. Но при этом присутствует главное когнитивное свойство метафоры, на котором и зиждется ее эвристическая функция, – есть соединение двух концептов, связанных между собой в базе знаний о мире. Действительно, каузальная связь между интенсивностью переживания за судьбы сирийских людей и испытываемыми при этом соматическими ощущениями (когда бомбят больницы и рынки), частичной потерей контроля и т. п. явлениями, некоторые из которых могут проявляться в виде наблюдаемых симптомов (например, ужас от прочитанного), входит в знания об эмоциональных состояниях человека. Точно так же голод как одна из известных причин смерти в Сирии из-за блокады преподносится как вина России. Именно поэтому высказывание содержит новый взгляд на переживания и сочувствия сирийскому народу со стороны немецких авторов и культивируется ненависть к России. Следствие и причина связаны метафорически. Анализ текста немецкого журналиста позволяет утверждать, что метафора является распространенным приемом интерпретации медиасобытий. В семантическом аспекте лингвокультурологический подход в данном случае помогает решать проблему выявления закономерностей метафорического моделирования картины мира в освящении событий Сирии различными журналистами.

Пример сопоставления интерпретации событий в Сирии газетами России и Германии рассмотрим также на основе статей газеты "Коммерсант" и "Die Zeit" [17], [20].

Статья в газете "Коммерсант" "Мир в Сирии отвоевал себе не много земли". Цитата: "По данным "Ъ", главным поводом для беспокойства российской стороны являются возможные провокации боевиков, стремящихся сорвать режим прекращения огня. Генерал Рудской вчера привел

пример город Дума (Восточная Гута), где в ходе пропуска гуманитарного конвоя через КПП на линии разграничения российскими военнослужащими был обезврежен террорист–смертник, имевший при себе 10 кг взрывчатки и гранаты".

В силу обоснованного в данном исследовании когнитивно–функционального подхода к метафоре, в базу включаются только такие гиперболы, в которых, как и в метафоре, присутствует уподобление двух когнитивно–далеких концептов: "мир в Сирии отвоевал себе земли", что может свидетельствовать о позитивном окончании войны. И противоположный концепт: "обезврежен террорист–смертник, имевший при себе 10 кг взрывчатки и гранаты", значит, война еще не окончена и нужно опасаться дальнейших военных действий. В обоих случаях возможности трактовки денотативной ситуации расширяются, чего нельзя встретить при метонимической связи понятий.

Отсюда вывод, метафорический анализ на примере конкретного, эмпирического газетного материала позволяет показать, какие структуры сознания доминируют в определенное время, в определенном государстве и определяют его политическое поведение.

Статья в немецкой газете "Die Zeit" под названием "Krieg in Syrien" от 7 апреля 2017 года излагает факты следующим образом: "Die syrische Regierung von Diktator Assad bombardiert die eigene Bevölkerung". ("Сирийское правительство диктатора Асада бомбило его собственный народ...") [20]. С помощью данного языкового средства, называя законно–избранного президента Сирии диктатором, журналист показывает личную оценку событий в Сирии, и, сравнивая две страны, представляет вниманию читателя образный ряд, несущий сильный негативный посыл, связанный с ужасами войны. Ужас истребления собственного народа.

В тоже время Коммерсант пишет о провокациях со стороны исламского государства, которое хочет сорвать режим прекращения огня. Взгляд на одну и ту же ситуацию разными журналистами идет через метафору персонификации. Метафору персонификации "общество – есть личность" мы признаем лишь в тех случаях, когда не проходит метонимическое осмысление сочетания частного предиката с термом, обозначающим "сообщество".

Метафорические модели в интерпретации медиасобытий служат индикатором состояния общественного сознания. В системе моделей отражается мировидение реальности независимо от желания и интенций читателей. Когнитивные метафоры являются неотъемлемой частью культурной парадигмы носителей языка, будь то русский или немецкий язык. Многие из них укоренены в сознании людей настолько, что нередко не осознаются как мета-

форы. Это свойство метафор позволяет получать информацию о структурах сознания и восприятия картины мира, которую авторы хотели бы скрывать.

Как видно из следующей цитаты "Russland greift seit September 2015 in den Krieg ein und fliegt Luftangriffe – offiziell um den IS zu schwachen. Kritiker werfen Russland vor, die Angriffe galten moderaten Rebellengruppen, die Gegner des Assad–Regimes sind" [20].

(...нападения России с сентября 2015 года войны и наносящих воздушные удары – официально ослабить IS. Критики обвиняют Россию за нападения, применимые к умеренным повстанческим группам, противникам режима Асада").

В данной цитате семантических проверок на возможность метонимического осмысления можно не делать, когда при названии страны оказывается кванторное слово "Россия". В цитате слово "страна" не употребляется, а лишь название страны. Отсутствие персонификации "страны" и России в данном контексте ясно благодаря общему знанию, что "Россия – это страна" административно–территориальная единица и государство в целом, но не отдельные лица "наносит удары", а диатетический предикат показывает, что референтом является Россия, которая "нападает на противников Асада".

В статье "Zivilisten sterben bei Luftangriffen auf Rakka" ("Гражданские лица, убитые в воздушных налетах на Ракка") цитата: "Am dritten Tag der Offensive auf die nordsyrische Stadt Rakka sind offenbar wieder Zivilisten getötet worden. Die Bomben der US–geführten Militärkoalition hatten unter anderem ein Internetcafe getroffen, berichten Aktivisten. Sie sprechen von mindestens 17 Toten" ("На третий день наступления на северном сирийском городе Ракка были, по–видимому, снова убиты гражданские лица. Бомбы под руководством США военной коалиции встретились в интернет–кафе, в частности, сообщили активисты. Они говорят, по крайней мере, о 17 мертвых"). [20].

Из анализа текста видно, при формировании определенного интенционального значения в текстах о военных действиях в Сирии могут использоваться идеологемы, мифологемы и императивы с целью создания образа "врага" (России) в сознании народа. Такая мифологизированная картина мира с метафорическим сравнением замещает в сознании адресата реальность, детерминирует ментальные процессы коллективной интенциональности и предопределяет организацию нужного журналисту, политиком, на которых работают журналисты, поведения читателей: для Европы и Америки Россия – агрессор. Журналисты России же интерпретируют события в Сирии не с позиции наблюдателя, а с позиции участника событий, находясь в командировке в Сирии.

Лингвокультурологическое исследование военного дискурса основано преимущественно на анализе медийных текстов. Именно СМИ диктуют оценку военного события, и наиболее эффективно данная оценка реализуется в процессе освещения глобальных медиасобытий (бомбежки мирных жителей, террористические акты в местах скопления гражданского населения). Наиболее насыщен в метафорическом плане и значителен в тематическом плане сегмент дискурса военных действий в Сирии.

Анализируя тексты с метафорами, рассмотрена позиция, согласно которой метафору можно воспринимать как языковую и ментальную операцию, позволяющую представить элементы одной понятийной сферы в терминах другой, а также как ее результат. Такая лингвистическая операция основана на сходстве сравниваемых объектов и направлена на передачу информации более доступным способом с прибавлением к цели социокультурных смыслов и коннотаций сферы-источника референтной составляющей сферы.

Таким образом, исследование основывалось на когнитивном понимании метафоры как ментальной операции. Базовые метафоры являются ключевыми, задающими аналогии и ассоциации между различными системами понятий (война, завоевание, жертвы, агрессия России и др.) и порождающими более частные метафоры. Основанием для выделения базовых метафор становится построение структурированных метафорических моделей, образованных в результате проекции одной понятийной сферы на другую.

Отмечено, что метафора является высокочастотным лингвистическим приемом интерпретации медиасобытий. В немецкой прессе преобладают авторские когнитивные метафоры. Авторская оценка события преподносится как единственно правильная. Для российских авторов более актуальна отсылка к комментариям экспертов, содержащих метафоры и эпитеты, в которых содержится компрессия событий. Экспертные мнения при этом используются в качестве наиболее значимой аргументации при убеждении читателя.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что читатели качественной прессы в России и Германии получают различные интерпретации одних и тех же событий. Центральной и наиболее влиятельной метафорой газетного дискурса представляется военная. Существует точка зрения, согласно которой данная базовая метафора универсальна в СМИ. Конфликтогенность на политической арене объясняет широкую экспансию данной модели в медиа дискурс. Базовая метафора "Россия – это война", "Россия – это агрессор" в немецких СМИ является следствием интердискурсивного взаимодействия политического и военного дискурсов. Вербальная презентация

ключевых элементов журналистского дискурса в военных терминах обусловлена близостью сценариев войны реальной, политической и идеологической. Оппонент может быть представлен как враг, так как он стабилен, силен, способен защитить себя, а если он способен отстоять свою независимость, значит, может быть опасен. Поэтому военной лексикой насыщена характеристика действий Российских миротворцев в Сирии, которые защищают гражданское население и помогают законному правительству Сирии бороться с ИГИЛ.

Метафорическая модель "Россия – это созидание" функциональна для выражения нормативной и телеологической оценки созидательных и оборонительных действий российских военных, которые разминируют и восстанавливают разрушенные города Сирии. Эта метафора используется только в Российских СМИ, журналистами, снимающими репортажи в Сирии.

Напротив, немецкими СМИ такая метафорическая модель не отражена ни в одном источнике.

Использование метафоры в заголовке или подзаголовке направлено на организацию суперструктуры текста. Употребленная в сильной текстовой позиции заголовка, метафора передает макроструктуру статьи.

Подзаголовки маркируют тематическое деление, обозначают макропозиции – основные темы текста. "Цена освобождения" "Мир в Сирии отвоевал себе не много земли" "Zivilisten sterben bei Luftangriffen auf Rakka" ("Гражданские лица, убитые в воздушных налетах на Ракка"); "Syrien – Soldatinnen kämpfen gegen den IS" ("Сирия – солдат, воюющий против IS") и др. Перечисленные модели заголовков и подзаголовков являются наиболее влиятельными. При этом роль военной метафоры в данной позиции высока, что может быть обусловлено предсказуемостью ее использования, стереотипностью, что повышает эффективность заголовка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные представления об онтологическом и гносеологическом статусе метафоры как лингвистическом способе интерпретации медиасобытий в СМИ России и Германии не только открывают новые грани но и предоставляют широкие возможности для применения методологических эвристик когнитологии в междисциплинарном пространстве социальных и политических наук. С одной стороны, метафоры отражают национальное сознание (или бессознательное) и соответственно анализ метафор – это анализ концептосферы определенного сообщества. С другой – прагматический потенциал метафор сознательно используется в дискурсах для "переконцептуализации" картины мира адресата коммуникации.

В действительности метафорическое отражение журналистской картины мира и прагматически ориентированное конструирование метафорической модели действительности для достижения определенных целей диалектически взаимосвязаны, поэтому проблема метафоры неразрывно связана с решением вопросов, традиционно относящихся к области политики, лингвистики, психологии, культурологии, философии, истории, социологии и дискурса-анализа.

В свою очередь, анализ метафор позволяет приблизиться к решению вопросов о сложном взаимодействии политического и военного мышления, языка и культуры, как в теоретическом, так и в практическом измерении лингвокультурологических изысканий.

Нами исследованы лишь несколько из большого ряда семантических проблем создания базы данных по метафоре в военном и политическом дискурсе. В процессе исследования удалось показать, что получить объективную картину мира и состава используемых метафорических моделей, оценить степень их продуктивности можно только на основе выработки критериев метафоричности. Учитывая функции метафоры с использованием средств семантического анализа, включая не только когнитивно-семантическую теорию концептуальной метафоры, но и теорию референции, и типологию имплицитной информации, и теорию дискурса, сделан вывод о том, что не смотря на одинаковые освящения событий, но используя различные метафоры, читатель получает разную интерпретацию событий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М.: ГосУчпедиз мин. просв. РСФСР, 1957. – 295 с.
2. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю). М., 1991.
3. Блэк Макс. Метафора // Теория метафоры. М., 1990. С. 153–172. (Пер. М.А. Дмитриевской. статьи Max Black . Metaphor. – In: M. Black. Models and Metaphor. Studies in language and Philosophy. Ithaca– London, Cornell University Press, 1962, p. 25–47).
4. Будаев Э.В. Гендерная специфика политической метафоры // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов, 2006. – № 1. – С. 88–92.
5. Вежицкая А. Сравнение – грация – метафора // Теория метафоры. Под ред. Н. Д. Арутюновой. М., 1990.
6. Калинин А.В. Стилистические очерки. М.: Изд-во МГУ. 1979. – 195с.
7. Клушина, Н. И. Стилистика публицистического текста. – М.: Медиа-Мир, 2008. – 244 с.
8. Попова В.О., Балежина Е.А. Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. №2 (22) 2015.
9. Салемгареева Л. С. СМИ и общественное сознание: влияние, проблемы, технологии манипулирования / Л. С. Салемгареева // Наука. Вестник электронных и печатных СМИ. – № 2. – 2013.
10. Томашевский Б.В. Стилистика. Учеб. пособ. – 2-е изд., испр. и доп. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 288с.
11. Федотова Л.Н. Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. – М.: Научный мир, 2001. – 214с.
12. Чернявская Ю. В. Народная культура и национальные традиции /Ю. В. Чернявская. – М., 1998. – 238 с
13. Язикова Ю.С. Анализ метафор стиля повести М. Горького "В людях". Уч. зап. Дальневосточного универ., вып.5., 1962. – 127с.
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. – Chicago, 1980; Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought / ed. A. Ortony. – Cambridge, 1993.
15. <https://www.kommersant.ru/doc/3195700> от 19.01.2017г. (дата обращения 25 мая 2017 г).
16. <https://www.kommersant.ru/doc/3224784> от 20.02.2017 г. (дата обращения 26 мая 2017 г).
17. <https://www.kommersant.ru/doc/3292241> от 06.05.2017 (дата обращения 02 июня 2017).
18. <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-04/syrien-irak-anti-is-kaempfer-deutschland> (дата обращения 02 июня 2017).
19. <http://www.zeit.de/politik/ausland/2017-03/us-armee-irak-syrien-kriegsfolgen-todesopfer-zivilisten> (дата обращения 04 июня 2017).
20. <http://www.zeit.de/thema/syrien> (дата обращения 05 июня 2017).

© А.А. Баташева, (Anna-pressa@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕПЛИК-СТИМУЛОВ И РЕПЛИК-РЕАКЦИЙ В РАМКАХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДПОЧТЕНИЯ

Блинова Светлана Александровна
Российский
университет дружбы народов

UTTERANCES-STIMULI AND UTTERANCES-REACTIONS IN THE DIALOGUE UNITIES EXPRESSING PREFERENCE

S. Blinova

Annotation

The article is devoted to the consideration of the dialogue unities which contain expressions of preference. Special attention is given to the two types of dialogue unities: in the first type lexical units expressing preference occur in the utterances-stimuli and in the second type—in the utterances-reactions. Such analysis allowed us to identify expressions which occur in dialogue unities with the expressions of preference in the utterances-reactions and utterances-stimuli accordingly. As it is shown by the material under study, when expressions of preference are found in the utterances-stimuli, the utterances-reactions also express preference, whereas, when expression of preference occur in the utterances-reactions, the utterances-stimuli can be represented by the offer, suggestion, command, evaluative expression as well as questions. The article uses examples taken from American and British films and serials. (*Sex and the City, The Mentalist, The Vampire Diaries, Night Manager, Match Point, The Simpsons, Breaking Bad, House of Cards*)

Keywords: preference, the expression of preference, dialogue unity, utterance-stimulus, utterance-reaction, dialogue, alternative, choice.

Аннотация

Данная статья посвящена вопросам выражения предпочтения в английской диалогической речи. В статье рассматриваются вопросы "диалогического единства" и его основных компонентов—реплик-стимулов и реплик-реакций. Особое внимание уделяется двум видам диалогических единств: в первом случае лексические единицы со значением "предпочтение" фигурируют в реплике-стимуле, а во втором — в реплике-реакции. Такой анализ позволил рассмотреть содержание реплик-реакций и реплик-стимулов, которые встречаются в диалогическом единстве вместе с предложениями предпочтения, а также выделить единицы речевого этикета, сопутствующие предпочтению. Так было выявлено, что, когда предложения предпочтения находятся в реплике-реакции, репликой-стимулом могут быть приказ, предложение, оценочное суждение, вопрос, а когда предпочтение фигурирует в реплике-стимуле, то реплика-реакция также выражает предпочтения. Материалом для исследования послужили высказывания персонажей английских и американских фильмов и сериалов (*Sex and the City, The Mentalist, The Vampire Diaries, Night Manager, Match Point, The Simpsons, Breaking Bad, House of Cards* и др.)

Ключевые слова:

Предпочтение, выражение предпочтения, диалогическое единство, реплика-стимул, реплика-реакция, диалог, альтернатива, выбор.

Обычно выделяемая единица диалогической речи — это реплика, определяющаяся в качестве отрезка диалога с момента начала речи говорящего до его смены [1, с.7]. При этом очевидным является, что основа такого определения реплики — это чисто формальный критерий, который никак не учитывает ее специфику с семантической, синтаксической и композиционной точки зрения. Кроме того, изолированную реплику нельзя причислять к достаточному самостоятельным единицам, как по форме, так и по содержанию — некоторые из диалогических реплик обладают такой тесной взаимосвязью с окружающими их репликами, что вне окружения не имеют самостоятельности коммуникативных единиц. Между такими репликами стираются языковые грани между такими; высказывания разных участников беседы

здесь состоят в настолько тесной связи и структурной взаимообусловленности, что рассматриваются только в качестве особого коммуникативного и структурно-грамматического объединения, называемого диалогическим единством" [6, с.3]. Также необходимо упомянуть компоненты диалогического единства: реплика-стимул и реплика-реакция, которые мы будем использовать в данной работе [2, с. 135].

Средствами же выражения предпочтения могут являться те или иные простые и сложные языковые элементы. Например, значение предпочтения в рамках английского языка наличествует у следующих лексем: *taste, prefer, choose, favor*; у именных и адъективных дериватов перечисленных лексем; у синтаксических конструкций

would rather, had better; у определенных типов сравнительных конструкций с прилагательными и др. [4].

По утверждению Соколовой Н.П. [9] тематическая группа "предпочтение" – это самостоятельное диалогическое единство. Реплика–стимул в данных случаях является специальным вопросом (which, what), направленным ко второму лицу адресата и ориентированным на раскрытие склонности адресата к определенному выбору. При этом возможность выбора для адресата сводится адресантом до двух сущностей. Как в реплике–стимуле, так и в реплике–реакции фигурируют слова prefer, like better, rather [9, с.64]. В данном пункте нашего исследования хотелось бы рассмотреть два вида диалогических единств, выражающих предпочтение: 1) в первом случае ЛЕ со значением "предпочтение" фигурируют в реплике–стимуле, однако реплика–реакция также выражает предпочтение; 2) во втором случае ЛЕ со значением "предпочтение" фигурирует в реплике–реакции. В этом случае интересным представляется рассмотрение содержания реплики–стимула.

Рассмотрим случаи диалогических единств, в которых ЛЕ со значением "предпочтение" находятся в реплике–стимуле.

Chloe: I don't know, but if you'd prefer it...

Chris: I'm in the mood for a film (Match Point).

Так, в данном примере конструкция, выражающая предпочтение, находится в реплике–стимуле, однако реплика–реакция также выражает предпочтение – адресат указывает, что предпочитает определенное развитие ситуации, а конкретно – просмотр фильма.

Lisbon: I don't think you mean what you say. I think you'd choose life.

Jane: Well, you think wrong. (The Mentalist, season 1, episode 23)

В данном примере предположение о предпочтении адресата выражается в реплике–стимуле, адресат же опровергает адресанта, выражая предпочтение другого выбора несогласием с адресантом.

Leonard: Wouldn't you rather bring Sheldon?

Amy: I would, but the last wedding we went to was a disaster. He behaved like a child the entire time (The Big Bang Theory, season 4, episode 14)

В данном примере предпочтение выражено в реплике–реакции. В реплике–стимуле лишь задается вопрос о предпочтениях адресата, который в реплике–реакции выражает свое предпочтение, но уточняет, что реальный выбор был иным в силу определенных обстоятельств.

Рассмотрим еще один пример:

Frank: Well, what would you rather do?

Freddy: You got groundskeepers out there. I noticed them chop-

ping branches when we were driving in, for the hurricane

Frank: you'd rather do that?

Freddy: Always wanted to work outside (House of cards, season 3, episode 8).

Здесь обе реплики–стимулы содержат конструкции, выражающие предпочтение, однако само предпочтение высказывается косвенно в репликах–реакциях.

В следующих примерах вопрос о предпочтении высказывается в реплике–стимуле, само же предпочтение ясно и четко высказывается в реплике–реакции.

Nurse: Very well. Shall I show you to your room, or would you prefer to be dragged off kicking and screaming?

Ned: Ooh, kicking and screaming, please. (The Simpsons, season 8, episode 8).

Alfred: Shall I get a broom then? Or would you rather continue crying over the shattered fragments of your young dreams?

Bruce: Yes, Alfred. A broom. (Gotham, season 1, episode 13).

Рассмотрим другой вид диалогических единств, в котором ЛЕ со значением "предпочтение" и само предпочтение фигурируют в реплике–реакции. В этом случае интересным представляется рассмотрение содержания реплики–стимула.

Следующие примеры объединены похожим содержанием и развитием диалога: адресант предлагает/приказывает адресату сделать что–либо, адресат реагирует резким несогласием, высказывая однозначное предпочтение смерти/самоповреждения предлагаемому выбору.

Scully: Make them a deal, Mulder. Guilty on a lesser charge. Maybe they'll go for it and they'll let you walk out of here.

Mulder: I'd rather die, Scully. (X-Files, season 9, episode 19)

Katherine: Please. Come in. There's plenty of room for all of us.

Damon: I'd rather poke my eyes out. (The Vampire Diaries, season 2, episode 10)

Следующие примеры можно объединить в общий тип, где в реплике–стимуле высказывается оценочное суждение, а в реплике–реакции высказывается предпочтение другого определения – смягчающего оценочное суждение (в большинстве случаев негативное), шутливо его обыгрывающего, либо уточняющего.

Miranda: That's moral relativism!

Carrie: I prefer to think of it as quantum cheating. (Sex and the City, season 2, episode 6)

Tina: You know before, I thought you were just another drunk.

Dean: I prefer functional alcoholic. (Supernatural, season 10, episode 12)

Elena: Are you insane?

Rebekah: I prefer spontaneous. (The Vampire Diaries season 3, episode 15)

May: You're a monster.

Mace: I prefer the term... Inhuman. (Agents_of_S.H.I.E.L.D, season 4, episode 2)

Рассмотрим другие примеры, например, с употреблением глагола choose:

Saito: You do have a choice.

Cobb: Then I choose to leave, sir. (Inception)

В реплике–стимуле адресант сообщает адресату, что у адресата есть выбор, о каком адресат сообщает в реплике–реакции.

Trinity: That is not true, Cypher, he set us free.

Cypher: "Free"? You call this "free"? All I do is what he tells me to do. If I had to choose between that and the Matrix, I'd choose the Matrix. (The Matrix)

В данном примере реплика–стимул также не относится к предпочтению, высказываемому в реплике–реакции. Адресат высказывает предпочтение ситуации, как условное, поскольку реальный выбор он уже сделал ранее.

Lancel: Order your man to step aside or there will be violence.

Cersei: I choose violence. (Game of thrones, season 6, episode 8)

В данном примере в реплике–стимуле содержится угроза – адресант угрожает адресату, предлагая выбор – либо адресат отдает нужный приказ, либо будут насильственные действия. Адресат выбирает насилие, четко высказывая свое предпочтение из двух предлагаемых ей ситуаций.

В нижеприведенных примерах адресаты высказывают предпочтение, чтобы обсуждаемая ими персона пребывала в определенном состоянии (мертвым, светловослым, пребывающим в заблуждении относительно реальности):

Caroline: Then why would Klaus think that?

Tyler: Because I'd rather him think that then know the truth. (The Vampire Diaries, season, episode 5)

Serena: You just love when a girl talks to you.

Chuck: Actually, I prefer them when they're not talking. (The Vampire Diaries, season 1, episode 5)

Рассмотрим примеры диалогических единств, в которых реплика–стимул является вопросом, а реплика–реакция ответом, содержащим выражение предпочтения, часто в отрицательной форме с частицей not.

Lisa: Mom, are you feeling any better?

Marge: Yes, but I'd rather not talk about it. (The Simpsons, season 6, episode 11)

В данном примере адресант в реплике–стимуле интересуется изменением в самочувствии адресата, на что

адресат отвечает положительно, однако предпочитает не обсуждать данный вопрос глубже.

Smithers: Will you be donating that million dollars now, sir?

Mr. Burns: No, I'd still prefer not. (The Simpsons, season 7, episode 5).

В данном примере адресат прямо отвечает на вопрос в реплике–стимуле, высказывая в реплике–реакции свой отказ в предпочтении.

President Ellis: Isn't black-ops where you feel most comfortable?

Coulson: I certainly prefer it to bureaucracy (Agents_of_S.H.I.E.L.D, season 3, episode 11)

В данном примере адресант задает вопрос о предпочтении адресата, и адресат его четко высказывает. Таким образом, в данном примере выражение предпочтения есть, как в реплике–стимуле, так и в реплике–реакции.

Близки с вышеприведенными следующие примеры:

Cyrus: Blair I would love to fill this whole penthouse with peonies for your birthday but will you allow me to purchase them from somewhere else, it's the principle of the thing!

Blair: I prefer to get my own peonies from my own florist, but thank you so much. (Gossip Girl, season 2, episode 10)

В данном примере адресант не задает прямой вопрос, однако, по сути высказывание является вопросительным (but will you allow me), на что адресат в реплике–реакции говорит, что предпочитает другой выбор, а не предлагаемый адресантом в реплике–стимуле.

Hank Schrader: You are not under arrest, currently.

Mike Ehrmantraut: Agents, do you have any more questions for me? Because you've got me very stirred up with all these false accusations. If I'm not under arrest, I'd prefer to leave. (Breaking bad, season 5, episode 2)

В данном примере в реплике–стимуле высказывается информационное сообщение об условиях, на основании которых адресат в реплике–реакции делает выбор, высказывая свое предпочтение.

Таким образом, мы можем сделать выводы о двух рассмотренных видах диалогических единств со значением "предпочтение".

В первом виде ЛЕ со значением "предпочтение" фигурируют в реплике–стимуле, однако реплика–реакция также выражает предпочтение. Так, были найдены 1) примеры, в которых реплика–стимул является вопросом и содержит лишь лексическое выражение предпочтения, в то время как само предпочтение высказывалось в реплике–реакции; 2) примеры, где реплика–стимул является утверждением и содержит предпочтение, в то время, как реплика–реакция уточняет данное утверждение либо задает вопросы к нему; 3) примеры, где реплика–стимул является утверждением и содержит предпо-

чтение, в то время, как реплика–реакция содержит эмоциональную реакцию адресата (шутка, сарказм, гнев, неприязнь).

Второй вид представляет собой диалогические единства, где ЛЕ со значением "предпочтение" фигурирует в реплике–реакции.

Примеры данного вида удалось распределить в группы по сходству значений и ситуаций. Так, были найдены следующие группы:

1. группа примеров, в которых в реплике–стимуле сохранились предложение или приказ, а в реплике–реакции – резкое несогласие и предпочтение смерти/самоповреждения высказанному предложению/приказу. Еще было найдено несколько примеров, в которых также выражалось резкое несогласие и предпочтение радикального решения;

2. группа примеров, в которых в реплике–стимуле высказывается оценочное суждение, а в реплике–реакции высказывается предпочтение другого определения – смягчающего оценочное суждение (в большинстве случаев негативное), шутливо его обыгрывающего, либо уточняющего;

3. группа, примеров, в которых в реплике–реакции высказывалось предпочтение относительно состояния третьего лица;

4. группа примеров, в которых реплика–стимул является вопросом, а реплика–реакция ответом, содержащим выражение предпочтения, часто в отрицательной форме с частицей *not*.

Также были обнаружены примеры, где реплика–реакция была ответом, содержащим предпочтение, но реплика–стимул, не являясь вопросительным предложением, по сути была вопросом.

LIST OF FILMS

1. Annie Hall. US, Rolling–Joffe Production, 1977, 93 min.
2. Breaking Bad, US, High Bridge Entertainment, Gran Via Production, 2008, 49 min.
3. Game of Thrones, US, Television 360, Generator Entertainment, 2011, 50 min.
4. Gossip Girl, US, College Hill Pictures, Inc., 2007, 42 min.
5. Gotham, US, Primrose Hill Productions, 2014, 45 min,
6. House of Cards, US, Media Rights Capital, Panic Pictures, Trigger Street Productions, 2013, 40 min
7. Marvel's Agents of S.H.I.E.L.D, US, ABC Studios, Marvel Television, 2013, 45 min.
8. Match Point, BBC Films, 2005,
9. Sex and the City, US, HBO Original Programming, Darren star Production, 1998, 30 min,
10. Sherlock, GB, Hartswood Films, 2010, 90 min
11. Supernatural, US, Kripke Enterprises, 2005, 40 min.
12. The Big Bang Theory, US, Chuck Lorre Productions, 2007, 20 min,
13. The Matrix, US The Wachowskis, 1999,
14. The Mentalist, US, Primrose Hill Productions, Warner Bros, Television, 2008, 43 min
15. The Simpsons, US, Gracie Films, 1989, 22 min
16. The Vampire Diaries, US, CBS Television Studios, Warner Bros. Television, 2009, 43 min.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох, М. Я., Поляков, С. М. Строй диалогической речи. М., Прометей, 1992, 153 с.
2. Есенина О. А., Щербатых Е. Ю. Реплики–стимулы в диалогических единствах с оценочным компонентом (на материале современных англоязычных интервью). Ярославский педагогический вестник, 2014, № 2, С. 134–139.
3. Лопатина М.Ю. Механизм формирования прагматической ситуации предпочтения. Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике: Материалы международной научно–практической конференции. Барнаул, 2003, С.157–160.
4. Максимов А. Н. Модальность предпочтения и ее выражение в современном английском языке. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008, №1, С.184–188.
5. Максимов Алексей Николаевич. Модальность предпочтения и ее выражение в современном английском языке. дисс ... к.ф.н.: МПГУ. Москва, 2009, 169с.
6. Святогор И. П. О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи в современном русском языке (диалогическое единство). Калуга, Калужское книжное изд–во, 1960, 39 с.
7. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета// Филологические науки.2003.№5.–С.95–105.
8. Соколова Н.Л. О системном характере речевого этикета //Филологические науки. 2005.№1.–С.43–53.
9. Соколова Н.Л. Структурно–семантические основы речевого этикета английского языка. – Москва: РУДН, 2015. – 216с.
10. Collins English Dictionary. – HarperCollins Publishers, 2006.
11. Longman Dictionary of English Language and Culture. Third Edition. – Pearson Education Ltd., 2005.
12. Webster's New World College Dictionary– Macmillan, 1999.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ И ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В ПЬЕСЕ Б. АКУНИНА "ЧАЙКА"

CASE TEXTS AND CASE NAMES IN THE PLAY OF B.AKUNIN "SEAGULL"

T. Bystrova

Annotation

The article deals with the precedent in the play by Boris Akunin "Seagull". This work is a contemporary and popular author is a continuation of the famous play of the Russian classic writer Anton Chekhov "Seagull." Boris Akunin offers his version of the end of the classical pieces, as well as several versions of its development, and in the genre of the classical detective story. Akunin to style his text below uses Chekhov as one of the techniques of precedent texts and precedent names. The author of the article analyzes types of the precedent names and texts, which can be observed in the play of B.Akunin "Seagull". So, it is possible to allocate such types of case names: the names of the main characters in the play A.P. Chekhov's "Seagull", biblical names, literary characters names, names of historical figures, popular writers.

Keywords: precedent text, precedent name, Yu.N.Karaulov, A.P..Chekhov, B.Akunin, play "Seagull".

Быстрова Татьяна Евгеньевна
К. культурологии, профессор,
Международный славянский
институт, г. Москва

Аннотация

Статья посвящена проблеме прецедентности в пьесе Бориса Акунина "Чайка". Данное произведение современного и популярного автора является своеобразным продолжением известной пьесы русского классика Антона Павловича Чехова "Чайка". Б.Акунин предлагает свой вариант окончания классической пьесы, а также несколько версий его развития, причем в жанре классического детектива. Акунин для стилизации своего текста под Чехова использует в качестве одного из приемов прецедентные тексты и прецедентные имена. Автор статьи анализирует типы прецедентных имен и текстов, которые можно наблюдать в пьесе Б.Акунина "Чайка". Так, можно выделить такие типы прецедентных имен, как: фамилии главных персонажей пьесы А.П.Чехова "Чайка", библейские имена, имена литературных персонажей, имена исторических личностей, популярных писателей.

Ключевые слова:

Прецедентный текст, прецедентное имя, Ю.Н. Караулов, А.П. Чехов, Б. Акунин, пьеса "Чайка".

Впервые термин "прецедентный текст" употребил Ю.Н.Караулов в своем докладе "Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности" на шестом Международном Конгрессе преподавателей русского языка и литературы в 1986 году.

Ю.Н. Караулов назвал прецедентными "тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широко окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности" [4].

Как пишет Ю.Н.Караулов, "прецедентные тексты, представляя собой готовые интеллектуально-эмоциональные блоки – стереотипы, образцы, мерки для сопоставления, используются как инструмент, облегчающий и ускоряющий осуществляемое языковой личностью переключение из "фактологического" контекста мысли в "ментальный", а возможно, и обратно". [Там же].

Другой исследователь прецедентности В.В. Красных данное определение Ю.Н. Караулова переносит на прецедентные феномены в целом, поскольку В.В.Красных понимает термин "прецедентный текст" в узком смысле. Приведем то понимание прецедентных текстов, которое представлено в работе Захаренко И.В., Красных В.В., Гудкова Д.Б., Багаевой Д.В. "Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов":

"Прецедентный текст – законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; (поли)предикативная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу; прецедентный текст хорошо знаком любому среднему члену национально-культурного сообщества; обращение к прецедентному тексту может многократно возобновляться в процессе коммуникации через связанные с этим текстом прецедентные высказывания или прецедентные имена. К числу прецедентных текстов принадлежат произведения художественной литературы (например, "Евгений Онегин", "Бородино"), тексты песен, рекламы, анекдотов, политические и публицистические тексты и т.д.

Прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным (например, Печорин, Теркин), или с прецедентной ситуацией (например, Иван Сусанин); это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату, а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени; может состоять из одного (Ломоносов) или более элементов (Куликово поле), обозначая при этом одно понятие." [2].

Термин "прецедентный феномен" получил родовое значение по отношению к терминам "прецедентный текст", "прецедентное высказывание", "прецедентная ситуация" и "прецедентное имя" (Д.Б. Гудков, В.В. Красных; Ю.Е. Прохоров). Далее приведем дефиниции данных терминов по Ю.Е. Прохорову, при этом заметим, что его трактовки перекликаются с определениями Д.Б. Гудкова и В.В. Красных. Под прецедентным текстом Ю.Е. Прохоров понимает "законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности, (поли)предикативная единица; сложный знак", знакомый "любому среднему члену лингвокультурного сообщества"; "обращение к нему многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим текстом высказывания и символы" [10]. Прецедентное высказывание – это "репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица, которая может быть и не быть предикативной" [Там же].

Типичным прецедентным высказыванием является цитата. Прецедентная ситуация – это "некая "эталонная", "идеальная" ситуация с определенными коннотациями". Примером прецедентной ситуации может служить ситуация предательства Иудой Христа, которая понимается как эталон предательства вообще. Прецедентное имя – это "индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным текстом, относящемся, как правило, к числу прецедентных (например, Обломов, Тарас Бульба), или 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная (например, Иван Сусанин, Колумб)" [10].

Необходимо отметить, что термин "прецедентный текст" породил много производных терминов, среди которых можно назвать не только "прецедентное имя", но и "прецедентные онимы", "прецедентный топоним", "прецедентное высказывание", "прецедентная ситуация", "прецедентные феномены", "прецедентный мир", "прецедентный образ" и другие.

В нашей статье за основу мы возьмем определение прецедентных текстов, предложенное Ю.Н. Карауловым, а также определение прецедентных имен, предложенное В.В.Красных.

Комедия Б. Акунина "Чайка" (2000) сразу же привлекла к себе внимание не только читателей – поклонников творчества одного из популярных и неоднозначных современных авторов, но и исследователей – филологов и культурологов, причем как отечественных, так и зарубежных. Среди ученых, занимавшихся исследованием акунинской "Чайки" (разумеется, не без сравнения с чеховской "Чайкой") можно назвать Костову–Панайотову М., Молнар А., Красильникову Е.П., Исакову О., Савельеву В.В. и др.

Н.Г. Бабенко в своей работе утверждает, что пьеса Акунина "стилизована" под Чехова, о чем говорят следующие "проявления поэтики чеховской "Чайки": обилие пауз, высокая частотность отрицаний, распространенность противительных синтаксических структур, создание эффекта коммуникативной разобщенности персонажей, текстуальная актуализация мотива любви, разработанность символического лейтмотива". [1]. Так как Акунин предлагает свою версию случившегося с Треплевым ("Константин Гаврилович мертв. Только он не застрелился. Его убили"), причем не одну версию, а целых восемь, и в каждой версии свой убийца, то и текст Акунина – стилизация "под Чехова", что достигается различными средствами, в том числе с помощью использования прецедентных имен и прецедентных текстов.

Прецедентные имена

1. Фамилии персонажей пьесы А.П.Чехова "Чайка". Б.Акунин говорит о том, что его "Чайка" – это своеобразное продолжение пьесы Чехова, и поэтому действующие лица в его пьесе те же (Аркадина, Треплев, Тригорин, Заречная, Дорн и др.).

2. Библийские имена. Например, сельский учитель Семен Семенович Медведенко, муж Маши о своем терпении: "надежда нашептывает: подожди еще, потерпи еще, воздал же Господь Иову многострадальному" (Иов – библийский персонаж, имя стало нарицательным в значении "страдалец, человек, долго терпящий лишения").

3. Имена литературных персонажей. Врач Евгений Сергеевич Дорн говорит Нине Заречной: "что вы лежите, как утопившаяся Офелия" (Офелия – персонаж трагедии Уильяма Шекспира "Гамлет" (1600–1601); Петр Николаевич Сорин, брат Аркадиной, о Треплеве: "свяжут руки, будут лить на тебя холодную воду, как Поприщину. А Костя не вынесет, он гордый" (Поприщин – главный герой повести Николая Васильевича Гоголя "Записки сумасшедшего" (1834).

4. Имена исторических личностей. Тригорин называет Аркадину "Мессалиной" (Мессалина (17/20 – 48) – жена римского императора Клавдия, ее имя стало нарицательным для обозначения распутной, властолюбивой и жестокой женщины); врач Дорн говорит: "этот ваш

Треплев был настоящий преступник, почище Джека Потрошителя" (Джек Потрошитель – псевдоним серийного убийцы, жившего в Лондоне во второй половине XIX века).

5. Имена популярных писателей. Так, Тригорин говорит: "Я как раз пишу криминальную повесть в духе Шарля Барбара" (Барбара Шарль (1817–1866) – французский писатель, родоначальник французского полицейского романа).

Прецедентные тексты

1. Цитаты из художественных произведений. Например, Аркадина, узнав о гибели своего сына, произносит: "И сок проклятой белены в отверстие уха влил..." (цитата из трагедии "Гамлет" (1600–1601) Уильяма Шекспира); Нина Заречная говорит: "И да поможет господь всем бесприютным скитальцам..." (цитата из романа Ивана Сергеевича Тургенева "Рудин" (1855)).

2. Пословицы и поговорки. Илья Афанасьевич Шамраев, управляющий у Сорина, отец Маши: "Да, судьба-индейка" (См.полный вариант: "Жизнь – копейка, судьба – индейка", в книге В.И.Даля "Пословицы и поговорки русского народа" (1853), там же: "Натура дура, судьба злодейка (судьба индейка)").

3. Прецедентные тексты из творчества А.П.Чехова. Так, Аркадина, узнав о смерти сына, произносит: "Это должно быть, невыносимо – красное на зеленом. Почему ему непременно нужно было стреляться на зеленом ковре? Всю жизнь – претенциозность и безвкусице" (см. у А.П.Чехова в пьесе "Три сестры" Ольга говорит Наташе, одетой в розовое платье с зеленым поясом: "На вас зеленый пояс! Милая, это нехорошо!...просто не идет...и как-то странно..."). Нина Заречная говорит Тригорину: "Ты ведь, Боренька, в совершеннейшую болонку при Ирине Николаевне превратился. Как у Чехова – "Дама с собачкой" (название известного рассказа А.П.Чехова, написанного в 1898 г.); "Я чайка...Я чайка..." (слова, которые повторяет Нина Заречная в чеховской "Чайке").

4. Латинские выражения. Например, доктор Дорн говорит: "хотя о мертвых аут bene аут nihil..." (латинское выражение "De mortuis aut bene aut nihil" восходит к сочинению "Жизнь, учение и мнения прославленных философов" Диогена Лаэртского, жившего в III в. н.э., где приводится высказывание мудреца Хилона "об умер-

ших не злословить"). Далее Дорн, расследуя убийство Треплева, говорит: "мы располагаем двумя древними как мир сыскными рекомендациями: Cui prodest и Cherchez la femme". (Cui prodest (лат.). – кому выгодно; крылатое выражение, его автор – римский юрист Кассиан Лонгин Равилла (I в.), который рекомендовал судьям искать, кому может быть выгодно совершенное преступление; выражение стало широко известным благодаря речи известного оратора и государственного деятеля Цицерона (106–43 до н.э.) "В защиту Милона". Cherchez la femme (фр.). – ищите женщину; крылатое выражение, первый раз упоминается в романе Александра Дюма-отца "Могикане Парижа" (1854), где эту фразу повторяет как поговорку полицейский чиновник; перефразированная мысль Ювенала (полное имя Децим Юний Ювенал, 60–127) римского поэта-сатирика: "едва ли найдется тяжба, в которой причиной ссоры не была бы женщина").

5. Цитаты из русских народных песен, опер и т.д. Так, врач Дорн напевает: "Бедный конь в поле пал" (речитатив и ария Вани из оперы "Жизнь за царя"/Иван Сусанин" (1836, композитор Михаил Иванович Глинка, автор либретто 1836 г. Георгий Розен). Дорн, рассматривая улику – лежащий на полу шарфик, напевает: "Расскажи, расскажи, бродяга, чей ты родом, откуда ты" (слова из старинной русской песни).

6. Названия театральных амплуа. Например, Аркадина говорит Тригорину, после того как Маша созналась, что она убила Треплева из ревности, и ее отец воскликнул: "Наша дочь – убийца! Горе, какое горе!": "Теперь "благородного отца" так уже не играют, разве что где-нибудь в Череповце" ("благородный отец" – театральное амплуа).

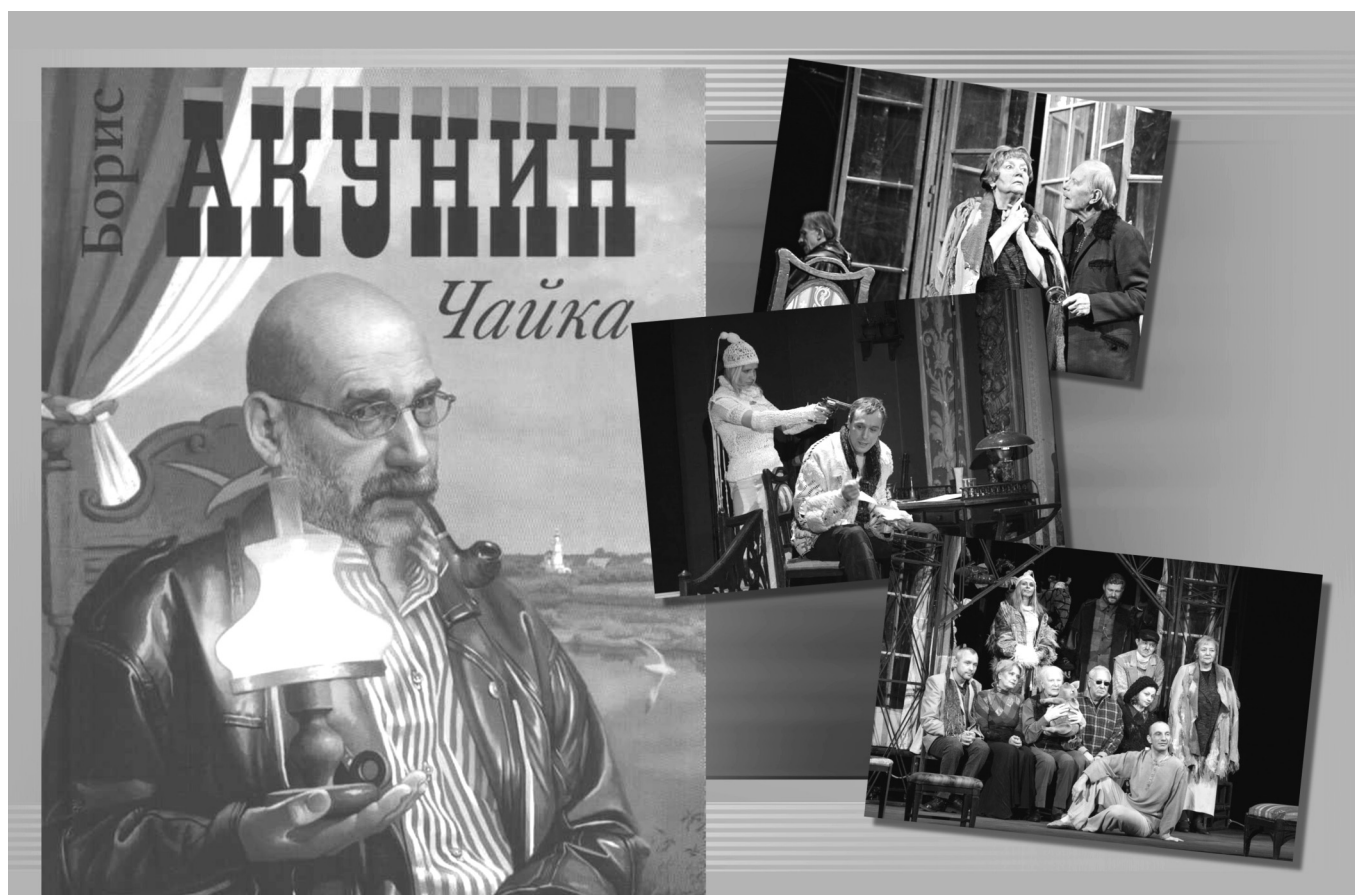
Итак, в пьесе Бориса Акунина "Чайка" для стилизации текста "под Чехова" используются прецедентные имена и прецедентные тексты; в частности, такие типы прецедентных имен, как: фамилии персонажей пьесы А.П.Чехова "Чайка", библейские имена, имена литературных персонажей, имена исторических личностей, популярных писателей; а также такие типы прецедентных текстов, как цитаты из художественных произведений (в том числе и А.П.Чехова), пословицы и поговорки, латинские выражения, цитаты из музыкальных произведений (русских народных песен, опер и т.д.), названия театральных амплуа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Н.Г. "Чайка" Бориса Акунина: лингвопоэтика remake`a и retake`a. // Балтийский филологический курьер. №5. 2005. С.77–98.
2. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов// Язык, сознание, коммуникация. Вып.1. М.: "Филология", 1997. С.82–103.

3. Исакова О. "Чайка" Б. Акунина и некоторые проблемы поэтики постмодернизма // Молодые исследователи Чехова. 5: Материалы международной научной конференции (Москва, май 2005 г.). М.: Изд-во МГУ, 2005. С.53–64.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
5. Костова–Панайотова М. "Чайка" Б. Акунина как зеркало "Чайки" А.П. Чехова. // Дети Ра. 2005. №9 (13). С. 35–41.
6. Красильникова Е.П. Жанровый аспект интертекстуальных связей пьес Б. Акунина и А.П. Чехова "Чайка". // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. №2. 2011. С. 472 – 477.
7. Молнар А. Чайка. Перегрузка (в прочтении Бориса Акунина). // Практики и интерпретации. Том 1 (1) 2016.
8. Молнар А. Столкновение жанров в пьесе Б.Акунина "Чайка". // Новый филологический вестник. 2016.
9. Надозирная Т.В. Две "Чайки" под одной обложкой или Акунинские игры в классику // Вкник Харювського національного університету ім. В.Н. Каразша. Серія: Фшолопя. Вип. 61. Харюв, 2011. С. 208–211.
10. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта: Наука, 2004. 204 с.
11. Пьеге–Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности: [пер. с фр.] / общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова / Н. Пьеге–Гро. – М.: ЛКИ, 2008. – 240 с.
12. Савельева В.В. "Чайка" Б. Акунина – "чисто английское убийство". // Русская речь. 2002. №6. С. 36–41.
13. Тверитинова Т.Ю. А. Чехов и Б. Акунин: пастиш–сиквел "Чайка" // Język literature i kultura Rosji w XXI wieku. Teoria i praktyka. Kielce, 2011. S. 355–360.
14. Чехов А.П. Чайка; Акунин Б. Чайка. СПб.: Издательский дом "Нева"; М.: ОЛМА–ПРЕСС, 2001. 191 с.
15. Чивликлий Г.Д. Символика "Чайки" Б. Акунина // Культура народов Причерноморья. 2011. №211. С. 172–174.
16. Чурляева Т.Н. Художественный код "Чайки" Б. Акунина. Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Вып.10. Поэтика драмы в литературе XX века. Томск, 2009. С.382–401.
17. Шавель А. Шестое действие "Чайки" // Сборник работ 65–ой научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета. В 3 ч. Ч. 1. Минск: БГУ, 2008. С. 237–241.
18. Шруба М. Чеховские реминисценции в пьесах Акунина, Сорокина, Глобацкого и Мэмета (К типологии интертекстуальных приемов). // Philologica. 2012. Т. 9. №21–23. С. 242–257.

© Т.Е. Быстрова, (tprost88@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПИСАТЕЛЬ-ЖУРНАЛИСТ КАК СУБЪЕКТ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА: К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСА

WRITER-JOURNALIST AS A SUBJECT OF THE INFORMATION SPACE: TO STUDYING OF THE QUESTION

N. Krylova

Annotation

In article the problem of an insufficient readiness of a question of a role of writers-journalists in information space raises. The scientific works devoted to activity of the writer-journalist in system of media are considered. Examples of differences of journalistic work of writers from activity of professional journalists are given. During the analysis the author comes to a conclusion that this subject is insufficiently developed by domestic scientists as there are no specialized works devoted to a case in point.

Keywords: writer-journalist, media space, publicism, publishing and editorial activity.

Крылова Наталья Валерьевна
Московский государственный
институт культуры

Аннотация

В статье поднимается проблема недостаточной разработанности вопроса о роли писателей-журналистов в информационном пространстве. Рассматриваются научные работы, посвящённые деятельности писателя-журналиста в системе СМИ. Приводятся примеры отличий журналистской работы писателей от деятельности профессиональных журналистов. В ходе анализа автор приходит к выводу о том, что данная тема недостаточно разработана отечественными учёными, так как нет специализированных работ, посвящённых рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова:

Писатель-журналист, информационное пространство, публицистика, издательская и редакторская деятельность.

В современной филологической науке, как правило, журналистская деятельность писателя не анализируется с позиции общего контекста развития информационного пространства. Литератора не рассматривают в роли "полноценного" субъекта профессиональной журналистской деятельности, следовательно, полноценно не выявляют особенностей публицистической работы писателей в СМИ, в отличие от деятельности профессионалов в этой сфере. Однако следует отметить, что некоторые учёные обращают внимание на персональные работы писателей-журналистов в средствах массовой коммуникации как на одну из сфер реализации творческой личности или как образец профессиональной работы в каком-либо жанре, виде журналистской деятельности. Примером может служить работа Е.Ю. Третьяковой "Пушкинская модель журналистики: структура, культурологическая стратегия и практика просвещённых реформ печати" [22], в которой исследователь рассматривает А.С. Пушкина как создателя качественной модели журналистики, которая стабилизировала культурно-языковой процесс своего времени.

На сегодняшний момент в медиаведении, к сожалению, не представлен обобщающий анализ, касающийся места и роли писателя-журналиста в отечественных

СМИ. Тем не менее в научной среде существует богатый теоретический материал, который может служить достоверной научной основой для определения этого места в информационном пространстве современной журналистики. Основными трудами, способными составить теоретическую базу дальнейшего исследования, являются диссертационные работы, посвящённые журналистской деятельности отдельно взятого писателя. Таких работ в современной науке накопилось большое количество, как правило, они отражают деятельность таких известных отечественных литераторов, как И.А. Крылов, А.С. Пушкин, В.Г. Короленко, Ф.М. Достоевский, М.А. Булгаков, Н.А. Тэффи, Л.Н. Андреев, А.И. Солженицын и многих других.

Обратившись к диссертационным исследованиям, мы пришли к выводу о необходимости выявления закономерностей научного подхода к изучению деятельности писателей-журналистов. В первом приближении эти работы можно классифицировать следующим образом:

1. большинство диссертаций посвящено рассмотрению публицистической, редакторской, издательской работы писателя-журналиста в информационном процессе: "В.Ф. Одоевский – издатель, редактор и журна-

лист (1820–1848 гг.) Н.В. Гусева [8], "Н.А. Тэфф – публицист газеты "Последние новости" (1920–1940)" Н.В. Рыбинской [20], "В.Г. Короленко как редактор и публицист журнала "Русское богатство" (1896–1918)" А.Н. Данюк [9], "Публицистика А.И. Солженицына. Процесс коммуникации: от информационного бума до информационного вакуума (1960–1994 гг.)" Т.Д. Куликовой [13], "Автобиографическая публицистика второй трети XIX века (А.И. Герцен, В.С. Печерин, Н.П. Огарёв)" С.М. Волошиной [4], "Культурософская публицистика Андрея Белого первого десятилетия XX века: концепция, проблематика, образы" Ю.А. Лысяковой [14]. Основной целью таких исследований становится выявление особенностей работы определённых писателей в журналистской среде;

2. существует ряд трудов, анализирующих вклад писателей–журналистов в развитие отечественной медиареальности: "В.В. Измайлов – издатель и журналист первой трети XIX века" И.Е. Прохоровой [18], "Жанр фельетона в журналистском творчестве М.А. Булгакова (Период работы в газетах "Гудок" и "Накануне)" М.С. Кривошейкиной [12], "Системность медийной публицистики А.И. Солженицына в газетно–журнальных изданиях 2000–2014 гг." А.С. Соповой [21], "Лев Кассиль и советская спортивная публицистика 1920–30-х годов" Д.А. Туленкова [24], "Советская сатирическая публицистика М. Зощенко, И. Ильфа и Е. Петрова двадцатых ? первой половины тридцатых годов" Ю.Н. Толугановой [23], "Публицистика К.Ф. Рылеева в историко–политическом контексте 1820–х гг." А.Г. Готовцевой [7], "Личность и публицистика А.И. Свирского" Н.И. Андроновой [1];

3. ряд других исследований направлен на анализ писательской деятельности в том или ином жанре, в котором писатель–публицист достиг определённых успехов. В таком ключе рассматривается "фельетонизм" М.А. Булгакова, эссеистика И.А. Бродского и т.д.;

4. также есть необходимость в выделении исследований в области смежной науки, такой как литературоведение. В данных работах анализируется публицистическая, эссеистическая деятельность писателей как одна из ипостасей творческой активности автора. К ним относятся следующие работы: ""Русская идея" и публицистика Л.Н. Андреева 1900–х гг." Т.А. Нестеровой [16], целью которой является осмысление публицистики Л.Н. Андреева "в единстве с художественным, дневниковым и эпистолярным наследием" [16. с. 4]; "Литературная позиция и тактика Ф.В. Булгарина–журналиста в 1820–е годы: формирование и развитие" Т.Б. Шишковой [25], в которой анализируется роль Ф.В. Булгарина–журналиста в истории отечественной литературы; "Проза и публицистика Эдуарда Лимонова" А.А. Орловой [17], где рассматривается политическая публицистика Лимонова.

Вне зависимости от целей, объектов и задач приведённых работ, важность данных научных трудов для нашего исследования заключается в том, что они выявляют отличия журналистской деятельности писателей–публицистов от журналистов–профессионалов. Доказательством этому могут служить, например, работы Т.Д. Куликовой, Н.В. Рыбинской, А.Н. Соповой, в которых отражены сразу три особенности писательского труда в области информационных систем. Первая заключается в самом подходе литератора к выбору информационных поводов для создания публицистических текстов. Так, в работе "Н.А. Тэффи – публицист газеты "Последние новости" (1920–1940)" автор даёт следующую характеристику публицистике писательницы: "Уже в 1920 году сформировались основные отличительные черты эмигрантской публицистики Тэффи – повышенная эмоциональность, откровенность, прямое выражение своей гражданской позиции, поиск самых актуальных тем и их всестороннее рассмотрение" [20 с. 186]. Отличие работы Надежды Тэффи от журналиста–профессионала заключается в том, что тематический материал подбирается в соответствии с историческим контекстом и его важностью для самого автора, в результате чего основными темами, отражающимися на страницах газеты, становятся "беженская жизнь" и "советская Россия", самые волнующие для эмигрантской аудитории того времени.

Вторая особенность также затронута в приведенном выше исследовании, она заключается в дискурсивной направленности писательской журналистики. Н.В. Рыбинская отмечает, что писательница "постоянно подчёркивает свою особую связь с читателем, который почти всегда оказывается духовным партнёром, единомышленником автора. Тэффи удаётся вовлечь его в своеобразный диалог, затронуть "больное место" и предложить своевременное лечение – тёплый, искрящийся юмор, действующий лучше любого лекарства" [20. с. 189]. Это же отличие можно выявить и в работе Т.Д. Куликовой, по мнению которой "А.И. Солженицын является первой в истории советского (тоталитарного) государства личностью, создавшей прецедент вступления индивидуума в открытый диалог с властью (государством)" [13. с. 12], что в профессиональной среде медиареальности невозможно. Писатель–публицист – это, пожалуй, единственный субъект информационного пространства, способный вести диалог и с аудиторией, и с правящей структурой, и с самим журналистским сообществом. Таким образом, писатель выступает в медиапространстве с дополнительным контентом наравне с периодическими изданиями, телеканалами, радиостанциями. Так, например, "А.И. Солженицын как автор–публицист выступает в роли субъекта сознания, моделирующего на основе фактов и символов реального мира собственное документально обоснованное понимание действительности"

[21. с. 10]. Он создаёт свою медиарельность, которая состоит из субъективного контента, что характерно практически для любого писателя. В связи с этим следует отметить, что и "в газетных выступлениях Тэффи личность автора играет первостепенную роль, автор становится полноправным героем собственных материалов, причём героем чутким, трепетным, всегда открытым к диалогу со своим читателем" [20. с. 184].

Третья особенность была достаточно верно отмечена в работе "Системность медийной публицистики А.И. Солженицына в газетно-журнальных изданиях 2000–2014 гг." А.С. Соповой, которая выделила исключительность восприятия текстов писателей целевой и профессиональной аудиторией. По мнению автора, "в восприятии публицистических текстов А.И. Солженицына обращает на себя внимание прежде всего их содержание, а затем уже их профессиональная организация, журналистская составляющая и оценка в качестве объектов функционирующих в медийном пространстве" [21. с. 4]. На наш взгляд, эта особенность и является главной отличительной чертой журналистских текстов писателей. Таким образом, результатом публицистической деятельности писателя-журналиста становится субъективный контент, основанный на тематических предпочтениях автора, не зависящих ни от жанра, ни от вида журналистской деятельности, и способный влиять на аудиторию посредством диалогизации.

Кроме диссертационных исследований, как было выше изложено, нами были проанализированы учебные издания по журналистике, рассматривающие всевозможные аспекты информационного пространства как научного объекта. Необходимо отметить, что в науке о журналистике писателю-журналисту не уделяется внимания. Фамилии известных авторов можно встретить лишь в разделе "История отечественных СМИ" или "История отечественной журналистики". В этом отношении они рассматриваются как представители "персональной" журналистики и частного издательства, родоначальники отечественного медиапространства, участники информационного пространства отдельных временных рамок.

При таком подходе к анализу журналистской деятельности писателя-публициста примечательно то, что в зависимости от исторического периода и уровня развития самой системы СМИ упоминания о писателях-журналистах становятся всё менее значимыми для научного сообщества, для характеристики журналистской эпохи. В итоге мы сталкиваемся с тем, что при анализе современного отечественного информационного пространства авторы учебных пособий не рассматривают журналистскую деятельность писателей, которые по-прежнему остаются активными субъектами медиареальности и которых мы не можем отнести ни к одному типу журналистики. Для подтверждения вышеизложенных доводов можно привести следующие примеры профессиональной литературы: "Медиасистема России" Е.Л. Вартановой [15], "Современное медиапространство России" И.М. Дзялошниченко [10], "Настольная книга журналиста" А.В. Колесниченко [11], "Основы журналистской деятельности" А.А. Боброва [3], "Журналистика и редактирование" Т.В. Гордиенко [6] (учебные пособия), "История отечественной журналистики XX века" Е.В. Ахмадулина, Р.П. Овсепяна [2], "Журналистика" В.В. Ворошилова [5], "Основы журналистской деятельности" С.С. Распоповой [19] (учебники) и т.д. Несмотря на тот факт, что наш научный вопрос не раскрывается перечисленными выше трудами, тем не менее они позволяют констатировать, пусть и недостаточно конкретно, историческую значимость и роль писателя-журналиста в становлении отечественной журналистики.

Подводя итог анализу научной литературы, посвященной деятельности писателя как субъекта информационного пространства, мы вынуждены признать, что в современной журналистской науке существует только персональный подход в изучении писательской работы в сфере СМИ, который ограничивается анализом роли и качества журналистской деятельности отдельной творческой личности. Однако и эти исследования косвенно отражают отличительные особенности писателя-журналиста как субъекта медиареальности от журналиста-профессионала, а следовательно, в своей совокупности формируют исключительное положение писателя-публициста в информационном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андропова Н.И. Личность и публицистика А.И. Свирского. Дис. ... канд. филологических наук. Ростов-на-Дону, 2009 г. – 161 с.
2. Ахмадулин Е.В. История отечественной журналистики XX века: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016. – 423 с.
3. Бобров А.А. основы журналистской деятельности: учеб.пособие для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016. – 343 с.
4. Волошина С.М. Автобиографическая публицистика второй трети XIX века (А.И. Герцен, В.С. Печерин, Н.П. Огарёв). Дис. ... канд. филологических наук. М., 2013. – 231 с.
5. Ворошилов В.В. Журналистика: учебник. – М.: КНОРУС, 2016. – 492 с.
6. Гордиенко Т.В. Журналистика и редактирование: учеб.пособие. – М.: ИД "ФОРУМ": ИНФА-М, 2016. – 176 с.
7. Готовцева А.Г. Публицистика К.Ф. Рылеева в историко-политическом контексте 1820-х гг. Дис. ... доктора филологических наук. М., 2011. – 484 с.

8. Гусев Н.В. В.Ф. Одоевский – издатель, редактор и журналист (1820–1848 гг.). Дис... канд. филологических наук. М., 2013. – 192 с.
9. Данюк А.Н. В.Г. Короленко как редактор и публицист журнала "Русское богатство" (1896–1918). Дис... канд. филологических наук. Пенза, 2016. – 251 с.
10. Дзялошинский И.М. Современное медиапространство России: Учеб. пособие для студентов вуза. – М.: Аспект Пресс, 2015. – 312 с.
11. Колесниченко А.В. Настольная книга журналиста: Учеб. пособие для студентов вуза. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 400 с.
12. Кривошейкина М.С. Жанр фельетона в журналистском творчестве М.А. Булгакова (Период работы в газетах "Гудок" и "Накануне"). Дис. ... канд. филологических наук. Тверь, 2004. – 163 с.
13. Куликова Т.Д. Публицистика А.И. Солженицына. Процесс коммуникации: от информационного бума до информационного вакуума (1960–1994 гг.). Дис... канд. филологических наук. Ставрополь, 2004. – 188 с.
14. Лысякова Ю.А. Культурософская публицистика Андрея Белого первого десятилетия XX века: концепция, проблематика, образы. Воронеж, 2007. – 186 с.
15. Медиасистема России: Учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. Е.Л. Вартановой. М.: Аспект Пресс, 2017. – 384 с.
16. Нестерова Т.А. "Русская идея" и публицистика Л.Н. Андреева 1900–х гг. Автореферат дис. ... канд. филологических наук. Ишим, 2007. – 15 с.
17. Орлова А.А. Проза и публицистика Эдуарда Лимонова. Дис. ... канд. филологических наук. СПб., 2004. – 168 с.
18. Прохорова И.Е. В.В. Измайлов – издатель и журналист первой трети XIX века. Автореферат дис. ... канд. филологических наук. М., 1995. – 20 с.
19. Распопова С.С. Основы журналистской деятельности: Учебник для бакалавров. – М.: Аспект Пресс, 2017. – 272 с.
20. Рыбинская Н.В. Н.А. Тэффи – публицист газеты "Последние новости" (1920–1940). Дис... канд. филологических наук. М., 2005. – 205 с.
21. Солова А.С. Системность медийной публицистики А.И. Солженицына в газетно-журнальных изданиях 2000–2014 гг. Автореферат дис. ... канд. филологических наук. Краснодар, 2015. – 29 с.
22. Третьякова Е.Ю. Пушкинская модель журналистики: структура, культурологическая стратегия и практика просвещённых реформ печати. Автореферат дис. ... доктора филологических наук. Воронеж, 2010. – 38 с.
23. Толуанова Ю.Н. Советская сатирическая публицистика М. Зощенко, И. Ильфа и Е. Петрова двадцатых – первой половины тридцатых годов. Автореферат дис. ... канд. филологических наук. М., 2005. – 26 с.
24. Туленков Д.А. Лев Кассиль и советская спортивная публицистика 1920–30–х годов. Дис. ... канд. филологических наук. Саратов, 2005. – 233 с.
25. Шишкова Т.Б. Литературная позиция и тактика Ф.В. Булгарина-журналиста в 1820–е годы: формирование и развитие. Дис. ... канд. филологических наук. М., 2009. – 196 с.

© Н.В. Крылова, (natakrilova10@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ШПИОНСКИЙ РОМАН КАК ТИПИЧНЫЙ ЖАНР МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XXI В.

SPY NOVEL AS A TYPICAL GENRE OF THE LITERATURE OF THE 20TH CENTURY

*O. Moskalenko
A. Soina*

Annotation

The article is devoted to a relatively young genre of the spy novel and its place in the system of genres of the modern literature. Authors define some dominant traits of the spy novel and though underlining its genetic affinity to the detective, show some differentiating traits. It is proved in the article that the spy novel is a part of the mass literature that is closely connected with the so called elite literature due to the double coding.

Keywords: genre, genre matrix, detective, spy novel, mass literature.

Москаленко Ольга Александровна

К.филол.н., доцент,

*ФГАОУ ВО "Севастопольский
государственный университет"*

Соина Анастасия Сергеевна

*Аспирант, ФГАОУ ВО "Севастопольский
государственный университет"*

Аннотация

Статья посвящена относительно молодому жанру шпионского романа и его месту в жанровой системе современной литературы. Авторы определяют основные черты шпионского романа и, признавая генетическое родство детектива и обсуждаемого жанра, демонстрируют их различия. В статье доказывается отнесенность шпионского романа к массовой литературе и одновременно связь с литературой элитарной через двойное кодирование.

Ключевые слова:

Жанр, жанровая матрица, детектив, шпионский роман, массовая литература.

Жанр шпионского романа является относительно "молодым", генетически связанным с детективным жанром. Первым произведением, написанным в жанре шпионского романа, считается "Шпион" Ф. Купера (1821), однако, пик развития шпионского романа приходится на период глобального противостояния между СССР и США, так называемый период "холодной войны" середины 40-х – начала 90-х годов. В настоящее время в литературоведении не сложился единый устоявшийся термин для описания литературных произведений, обладающих присущими данному жанру характеристиками: исследователи называют произведения такого рода "шпионским детективом", "шпионским романом", "шпионско-детективным романом", "шпионским боевиком" и пр. [1, 16, 22]. В данной работе мы будем использовать термин "*шпионский роман*". Кроме того, при анализе жанровой отнесенности шпионского романа следует принимать во внимание экстралитературные факторы, которые не в последнюю очередь определяют место произведений данного жанра в современной литературе и поднимают дискуссионный вопрос об их принадлежности к массовой литературе и возможности войти в литературный канон. Речь идёт, в частности, о феномене "новой холодной войны", зачастую фигурирующей в медийном пространстве под названием "Холодная война 2.0", и о том, как он повлиял на соотношение произведений разных жанров в общем массиве художественных текстов.

Прежде чем рассматривать место шпионского романа в современном литературном процессе, следует определить и проанализировать сходства и отличия шпионского романа и детектива. Не вызывает сомнений, что жанр шпионского романа, как мы уже отметили, восходит к детективному жанру, но, всё-таки кажется нам совершенно самостоятельным явлением.

Такие исследователи как Н.Ф. Копыстьянская, Т.В. Бовсуновская, Н.Л. Лейдерман, М.В. Норец и другие говорят о наличии в каждом жанре неизменных, устойчивых признаков с одной стороны и переменных, подвижных с другой.

Так, литературовед Н.Ф. Копыстьянская в монографии "Жанр, жанровая система у просторі літературознавства" (2005) сообщает, что жанр содержит в себе "постоянное и изменчивое" [10, С. 77]. Жанр в данном исследовании рассматривается в четырёх сферах, образующих спираль. Первая сфера раскрывает жанр как общелитературное понятие (организация жанроформирующих компонентов в целое). Вторая раскрывает динамику жанра в конкретной исторической эпохе (трансформация в связи с изменением тематики, взаимодействия с другими видами искусства). Следующая сфера отражает национальные особенности (развитие жанра в национальной литературе). А четвёртая сфера конкретизирует содержание жанра в рамках индивидуального творчества пи-

сателя (наиболее непостоянная сфера; возможна наибольшая модификация) [10, С. 34–59].

Т.В. Бовсуновская, в монографии "Когнітивна жанрологія та поетика" (2010) ставит в основу теории жанров когнитивистику. В основе её концепции – выделение устойчивых (мотифема) и изменяемых (аломотив) характеристик жанра [3, С. 99].

Исследователь Н.Л. Лейдерман в работе "Теория жанра. Исследования и разборы" (2010) выделяет четыре основных подхода в исследовании жанра. Это (1) таксометрический – жанр должен быть "единицей классификации"; (2) релятивистский, в основе жанра – постоянная изменчивость; (3) структурно-семантический подход, определяющий жанр как "речевое действие; (4) генетический подход, установление семантики жанровых форм через мифологическую концепцию и концепцию "памяти жанра" [12]. Основываясь на том, что разные жанры имеют различия в жанровом содержании, учёный предлагает составить модель жанра с учётом всех аспектов жанрового содержания. В своём исследовании Н.Л. Лейдерман характеризует основные элементы жанровой формы считая, что они являются каркасом произведения, выполняют конструктивную роль.

М.В. Норец в монографии "Генезис жанра шпионского романа в английской литературе" (2014) предлагает модель жанроформирования и акцентирует внимание на том, что статика жанра проявляется в наличии так называемого "ядра", которое не подвергается влиянию историко-литературного процесса [16, С. 16–17].

То есть, жанровая "оболочка" пассивна и управляет историко-литературным процессом. Шпионский роман, являясь "оболочкой" детективного романа, отделился от него и стал самостоятельным явлением, концентрирующим вокруг себя другие "оболочки", например, роман-экшн, документальный шпионский роман и другие жанровые разновидности.

Говоря о родственных жанровых чертах детектива и шпионского романа, М.В. Норец отмечает, что протагонист как детектива, так и шпионского романа, может носить различные социальные "маски": домохозяйка, служащий, отставной офицер и так далее. Любой маске присущи эпосные черты, то есть вера в необходимость спасения цивилизации (герой борется со "злом", пытается восстановить мировой баланс). Антагонист также надевает различные социальные маски. В обоих жанрах присутствуют политический и силовой подтексты. Мотив имеет идеологическую и патриотическую основу [16, с. 100–104]. Согласно А.П. Саруханян, в середине XX – начале XXI века шпионский роман рассматривался как разновидность детектива [24]. В 2005 году А.П. Саруханян

в статье Энциклопедического словаря английской литературы XX века проводит границу между жанром детектива и жанром шпионского романа, объясняя это тем, что "основу шпионского романа составляет политическая интрига, для детектива не характерная" [24].

Отсюда следует первое принципиальное отличие этих жанров: если в детективе преступником оказывается, в основном, наименее подозреваемое лицо, которое детектив, обладающий набором определенных личностных качеств, должен вычислить и разоблачить, то в шпионском романе враг известен с самого начала, а задача одного или нескольких агентов – предотвратить преступление [16, С. 45].

Например, в детективах Конан Дойла о Шерлоке Холмсе (1891 – 1927) протагонист с помощью дедукции разоблачает "злодеев", среди которых можно встретить доктора ("Пестрая лента"), путешественника ("Пять зернышек апельсина"), бандита ("Пляшущие человечки") и других. В детективном романе Дэна Брауна "Код да Винчи" (2003) профессор Лэнгдон раскрывает тайну убийства куратора Лувра; убийцей оказывается член королевского исторического общества. Главный герой шпионского романа Ле Карре "Шпион, пришедший с холода" (1963), резидент британской разведки в Германии, теряет своих агентов, которых убил глава восточно-германской разведки. В произведении "Illegal Action" (2007) Стеллы Ремингтон британская разведчица раскрывает заговор русской разведки.

Второй отличительной чертой шпионского романа является тот факт, что его авторы так или иначе связаны с секретной службой своей страны [24]. В упомянутых выше текстах прослеживается противостояние британской и немецкой, британской и русской спецслужб соответственно. Автор привносит в повествование личный опыт, делится биографической информацией, что добавляет тексту реалистичности, правдоподобности, документальности и не свойственно детективному жанру. Известно, что Ле Карре пять лет работал в разведслужбе МИ-6 под дипломатическим прикрытием в ФРГ, а Стелла Ремингтон с 1992 по 1996 года занимала пост генерального директора МИ-5.

Третьим отличием жанра шпионского романа от детективного служит ключевой конфликт: в шпионском романе внимание сосредоточено на преступлении, которое способно нанести ущерб государству (срыв переговоров, запуск ракеты, разработка нового вида оружия, покушение на первых лиц государства и т.п.), а не отдельной личности, как традиционно принято в детективе [20].

Четвёртым отличием является то, что протагонист шпионского романа часто имеет нестандартное оружие,

одинок в борьбе с мировым "злом", а также имеет высокий социальный статус, который использует как прикрытие для своей шпионской деятельности. Его деятельность мотивирована служением государству (Джеймс Бонд Яна Флеминга, Эмиль Боев Богомила Райнова и другие). Антагонист же является профессионалом, приблизительно равным протагонисту, также имеющим высокий социальный статус. Его деятельность также мотивирована не личными устремлениями, а исполнением приказа [16].

Само понятие "шпионский роман" предполагает работу с обоими компонентами словосочетания: недостаточно просто выяснить, почему именно "шпионский" – обязательно нужно учитывать специфику современного романа как жанровой формы.

Е.В. Комовская подчёркивает, что роман, вне зависимости от эпохи написания, отображает реальность, к которой общество, современное автору, ещё не готово; по-казывает новые мировоззрения, типы людей, нормы и законы. В этом новом мире автор романа пытается найти ответы и спрогнозировать вариант развития действительности. Таким образом, роман может быть назван "переходным" жанром, способствующим переходу человечества из одной эпохи в другую, когда старые ценности утратили свою актуальность, а новые ещё не сформировались [9].

Указанные принципы делают очевидной причину стремительного развития и значительной популярности жанра шпионского романа в период "холодной войны".

В работе "Жанровая специфика современного романа" Е.В. Комовская выводит признаки, присущие современному роману, указывает особенности, отличающие роман XX века и роман XXI века от романов предыдущих эпох [9]. В XX веке предметом изображения является преобразование действительности согласно определённой доктрине, культивируется творящий человек, его возможности к преобразованию окружающего мира. Основная "модель мира" раскрывает влияние идеологии на личность: даётся положительная оценка существующего строя (социалистические романы) или отрицательная (антиутопии) [9].

Это утверждение видится нам абсолютно справедливым для произведений в жанре шпионского романа: влияние идеологии на личность прослеживается практически во всех произведениях как прошлого века, так и нынешнего. Вспомним "бондиану" Я. Флеминга (1953 – 1966), "Наш человек в Гаване" Гр. Грина (1958), серии об Эмиле Боёве Б. Райнова (1967 – 2000) и других: во всех произведениях шпион – представитель системы своей страны и изначально носитель определённой идеологии.

В XXI веке стремление к овладению информацией способствует появлению документальных романов. Отметим, что документальность является одной из ключевых черт жанра шпионского романа вне зависимости от эпохи. В качестве примера шпионского романа XX века, насыщенного документальными подробностями, можно привести "Двойное преступление на линии Мажино" Пьера Нора (1936). Подробнее о документальности и детализации в указанном произведении говорится в статье "Жанрово-стилевые особенности романа Пьера Нора "Двойное преступление на линии Мажино" [7].

Отметим, что современный роман сосредоточен на воплощении действительности в судьбе отдельного человека. Ключевым компонентом модели мира становится "безвременье", в котором герой пытается выработать новые идеалы и найти точку опоры. В качестве примеров из "шпионской" литературы можно рассмотреть "Ночной поезд на Ригель" Тимоти Зана (2005), последние книги "Саги о Форкосиганах" Лоис Буджолд (2002 – 2010), серии о Джеке Райане Тома Клэнси (2002 – 2013). Два последних произведения имеют полностью вымышленную подоплёку и могут быть названы фантастическими шпионскими романами.

Следовательно, шпионский роман, вне зависимости от времени написания, содержит в себе черты, свойственные в целом роману XX и XXI веков, что не в последнюю очередь объясняет его значительную популярность в том числе в эпоху постмодернизма, когда особое внимание уделяется так называемым незлитарным, то есть, массовым текстам. К возникновению такого направления как постмодернизм во второй половине XX века привёл ценностный сдвиг в мировой культуре. Постмодернизм в противоположность модернизму "стирает" грань между массовым и элитарным. В рамках данного направления мир представляется текстом, игрой знаков с сознательными и непроизвольными взаимодействиями, где действительность выступает в качестве гипертекста. И если изначально массовая культура воспринимается как нечто "низшее", невыразительное, недостойное изучения, то постмодернизм вбирает в себя те сферы, которые в модернизме считались маргинальными, акцентирует внимание на обычном человеке, формировании массовых эстетических вкусов [23]. Массовая литература является следствием массовой культуры. У исследователей на сегодняшний день нет единого мнения в отношении массовой литературы. Так, например, Н.Г. Мельников полагает, что массовая литература представляет собой "ценностный низ", псевдолитературу [14]. Как подчёркивает Н.В. Киреева [8], данное видение имеет значительное количество сторонников. В то же время ряд исследователей (И.А. Гурвич, Н.А. Вершинина, В.М. Маркович, С.Ф. Дмитренко и другие) вместо термина "массовая литература", используют понятие "беллетристика", придавая ей неоднородность, допуская

и серьёзный, и развлекательный аспекты одновременно: "весь книжный массив, лежащий за чертой высокого искусства, что создаётся второстепенными авторами, и к чему при всём том приложим критерий качества" [6]. В.Е. Хализев и С.И. Кормилов, напротив, разграничивают беллетристику и массовую литературу и предлагают следующую схему от "высокого" к "низкому": классика – беллетристика – массовая литература – кич (фольклорная разновидность массовой культуры) [11, 21].

По мнению таких исследователей, как Ю.М. Лотман [13], Т.А. Скокова [18], И.В. Киреева [8], Н.Ю. Георгинова [4] и других основные черты массовой литературы таковы:

1. многогранность и разносторонность;
2. коммерческая ориентация на незэрудированного читателя, а не на эстетическое творение;
3. крупный тираж;
4. зависимость от потребностей общества, вкусы которого определяют провал или же успех произведения;
5. упрощённый стиль при "закрученном" сюжете с коллизиями и интригой, – чаще всего встречается в любовном, приключенческом, мещанском, шпионском романе;
6. стереотипичность коллизий, обеспечивающая узнаваемость произведений в читательском восприятии.
7. интертекстуальность: культовые тексты массовой культуры формируют вокруг себя интертекстовую реальность (анекдоты про Чапаева и Штирлица), а также интертекстуальные связи с классическими произведениями ("Чапаев и Пустота" В. Пелевина, "Чайка", "Пелагея и Чёрный Монах" Б. Акунина, "Кавказский пленный" В. Маканина и тому подобное);
8. принцип "двойного кодирования", подразумевающий одновременное обращение к массам и к думающему меньшинству, смешение дискурсов высокой и массовой литературы.

Одним из первых о кодировании упоминает Р. Барт в работах "Семиотика. Поэтика". Согласно Р. Барту, код представляет собой нечто, позволяющее читателю интерпретировать текст на основе ранее полученных знаний и опыта, то есть кодирование способствует появлению интертекстуальности – явлению, характерному для эпохи постмодернизма [2].

Заметим также, что именно двойное или многократное кодирование позволяет постмодернистским текстам удовлетворять интересы как массового читателя, так и представителя интеллектуальной элиты: читатель поймёт столько, сколько ему позволит его интеллектуальный уровень. Проблема соотношения массовой и элитарной культур и литератур, реализуемая в понятии двойного или многократного кодирования, является широко обсуждаемой проблемой. Так, например, о явлении двойного кодирования говорят современные исследо-

ватели Т.А. Скокова [18], Ю.А. Мирошниченко [15], Н.В. Гладилин [5] и другие.

Таким образом, в данной статье под массовой литературой понимается совокупность коммерчески выгодных литературных текстов, ориентированная как на незэрудированную, неподготовленную аудиторию, так и на представителей интеллектуальной элиты, заинтересованность которой достигается за счет приёма двойного или многократного кодирования.

Постепенно неприятие массовой литературы сменяется интересом, что приводит к появлению новых культурных продуктов. Одним из таких продуктов исследователи называют детектив – жанр массовой литературы, привлекательный для творцов литературы элитарной второй половины XX века. Существует мнение, что детектив для постмодернистской эпохи служит такой же благодатной почвой, как миф для модернистов [8].

Общность жанров детективного романа и шпионского романа позволяет предположить, что второй, как и первый, является частью массовой литературы.

Проверим предположение на основе выделенных черт произведений массовой литературы.

1. Шпионский роман вмещает в себя черты романа XX и XXI веков, имеет ряд разновидностей шпионского романа, то есть, он многогранен (например, существует шпионский роман-пародия – подробнее данный вид шпионского романа мы рассматриваем в статье "Роман Грэма Грина "Our Man In Havana" как роман-пародия" [19] – сатирический, фантастический, трагический и другие виды шпионского романа [16]);

2. коммерчески ориентирован, так как:

3. издаётся крупным тиражом (согласно Ю.П. Уварову, во Франции в период "холодной" войны шпионские романы тиражировались миллионами [20] – в настоящее время по нашим данным практически все шпионские романы считаются бестселлерами);

4. связан с потребностью общества ощутить дух патриотизма, что особенно актуально в связи с последними политическими событиями (присоединение Крыма к России (014), президентская кампания Д. Трампа под лозунгом "Make America Great Again" (2016), "Brexit" (2016 – настоящее время), привели к всплеску патриотизма в ряде стран. К примеру, согласно ресурсу amazon.com, период с января 2014 по июль 2017 издано почти 4000 шпионских романов, причём 120 из них являются бестселлерами.

5. Также шпионские романы пишутся упрощённым стилем, но имеют сложный сюжет (подробнее авторский стиль рассматривается в статье "Жанрово-стилевые особенности романа Пьера Нора "Двойное преступление на линии Мажино" [7]).

6, 7. Шпионские романы легко узнаваемы читателем и формируют интертекстуальную реальность (Джеймс Бонд).

8. В шпионских романах также используется принцип двойного или многократного кодирования, интертекстуальности. В статье "Роль эпистемологического сравнения в романе Грэма Грина "Our Man In Havana" [17] мы рассматриваем сосуществование двух типов реальности: настоящей и вымышленной. Для того, чтобы в полной мере проанализировать и разграничить эти реальности, читателю необходимо обратить внимание на сравнения,

аллюзии и характерные черты персонажей, – то есть, данное произведение содержит двойное кодирование.

Таким образом, жанр шпионского романа может быть отнесён к массовой литературе. Наличие в большинстве произведений такого явления как двойное или многократное кодирование, ориентация на восхваление спецслужб "своей" страны, позволяют шпионскому роману заинтересовать как широкую, так и узкую аудиторию, выполнять не только развлекательную, но и воспитательную функцию.

ЛИТЕРАТУРА

- Банникова И.А. О стилистическом контексте детектива и методах его исследования [Электронный ресурс]. – URL: <http://detectivemethod.ru/laboratory/on-stylistic-context-detective/> (дата обращения: 20.07.2017)
- Барт Р. Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
- Бовсунівська Т.В. Когнітивна жанрологія та поетика: монографія / Т. В. Бовсунівська. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2010. – 180 с.
- Георгинова Н.Ю. Детективный жанр: причины популярности / Н.Ю. Георгинова // Научный диалог: – 2013. – №5 (17) : Филология. – С. 173–186.
- Гладиллин Н.В. Характерные черты постпостмодернизма в современной массовой литературе Германии // Вестник ТГУ. 2011. №12. С.260–268.
- Гурвич И.А. Русская беллетристика: эволюция, поэтика, функции / И.Гурвич // Вопросы литературы. – 1990. – №5. – С. 113–142.
- Кабанова Н.Е. Соина А.С. Жанрово–стилевые особенности романа Пьера Нора "Двойное преступление на линии Мажино" // Гуманитарные чтения "Свободная стихия" Материалы научно–практической конференции. ФГАОУ ВО "Севастопольский государственный университет" ; под ред. Е.А. Барминой, О.А. Москаленко. 2016. – С. 50–55.
- Киреева Н.В. Приключения детектива: массовый жанр в зеркале западного литературоведения 2–й половины XX в // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. №4–1. С. 200–204.
- Комовская Е.В. Жанровая специфика современного романа // Атуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12(2). С. 138–146.
- Копистянська Н.Ф. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: Монографія / Нонна Копистянська. – Львів: ПАІС, 2005. – 368 с.
- Кормилов С.И. Осотношения "литературных рядов" / С.И. Кормилов // Известия АН. Серия литературы и языка. – 2001. – Т.60. –№4. – С. 3–11.
- Лейдерман Н.Л. Теория жанра. Исследования и разборы / Н.Л. Лейдерман. – Екатеринбург: Словесник, 2010. – 904 с.
- Лотман Ю.М. Массовая литература как историко–культурная проблема / Ю.М. Лотман// О русской литературе. Статьи и исследования (1958–1993) : История русской прозы. Теория литературы. –СПб.,1997. –845с.
- Мельников Н.Г. Массовая литература / Н.Г. Мельников // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина.–М., 2001. С.514–517.
- Мирошниченко Ю.А. "Двойное кодирование" в романе Д. Митчелла "Литературный призрак" // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. №3–4. С.190–193
- Норец М.В. Генезис жанра шпионского романа в английской литературе: монография / М.В. Норец. – Симферополь: Бизнес–информ, 2014. – 364 с.
- Норец М.В., Соина А.С. Роль эпистемологического сравнения в романе Грэма Грина "Our Man In Havana" // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход : материалы I всероссийской научно–практической конференции, Симферополь, 27–29 апреля 2017 г. / гл. ред. М. В. Норец. – Симферополь: ИТ "АРИАЛ", 2017. – С. 401–406.
- Скокова Т.А. Специфика массовой литературы в эпоху постмодернизма // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2009. №2. С. 95–100.
- Соина А.С. Роман Грэма Грина Our Man In Havana" как роман–пародия // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика: материалы Всероссийской научной практической конференции Ялта, Симферополь, 4–5 мая 2017 г. / гл. ред А.Д. Петренко. – Симферополь : ИТ "АРИАЛ", 2017.–С. 409–414.
- Уваров Ю.П. Двойное преступление на линии Мажино. Французский шпионский роман / Ю.П. Уваров [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.libros.am/book/read/id/332056/slug/dvojjnoe-prestuplenie-na-linii-mazhino-francuzskijj-shpionskijj-roman> (дата обращения: 20.07.2017)
- Хализев В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – М.:Высш шк., 2002. – 437 с.
- Хоста М., Верховский А., Лапчинский О. "Шпионский роман" (Попытка краткого обзора). Шпиономания / М. Хоста, А. Верховский, О. Лапчинский [Электронный ресурс]. – URL: http://modernlib.ru/books/hosta_marina/shpionskiy_roman_poritka_kratkogo_obzoga/read_1/ (дата обращения: 20.07.2017)
- Челидзе Е.И. Массовая культура в эпоху постмодернизма // Армавирская государственная педагогическая академия. Гуманитарные и социальные науки. 2011. №3. С. 101–111.
- Энциклопедический словарь английской литературы XX века / отв. ред. А.П.Саруханян [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/503197/> (дата обращения: 20.07.2017)

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА КАК ФАКТОРЫ, ЗАТРУДНЯЮЩИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ

Панова Юлия Александровна

Зам. директора

по учебно-воспитательной работе,

ГБОУ Школа №627, г. Москва

BACKGROUND KNOWLEDGE AND CULTURAL CODES OF NATIVE SPEAKERS AS THE FACTORS COMPLICATING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

J. Panova

Annotation

The article examines the travel diaries of the famous German journalist Vlada Kolosova as material to enhance intercultural competence, provided translation and cultural commentary to selected fragments.

Keywords: problems in intercultural communication, Vlada Kolosova, background knowledge of native speakers, cultural codes.

Аннотация

В статье рассматриваются путевые дневники известной немецкой журналистки Влады Колосовой как материал для повышения межкультурной компетенции, приводится переводческий и культурологический комментарий к выбранным фрагментам.

Ключевые слова:

Проблемы в межкультурном общении, Влада Колосова, фоновые знания носителей языка, культурные коды

Межкультурная коммуникация в наше время необходима. Необходимо и обучение ей [1]. Данная статья написана для того, чтобы в какой-то степени способствовать этому, а именно: на конкретных примерах проанализировать важность фоновых знаний и культурных кодов носителей разных языков и культур в процессе межкультурной коммуникации.

В 2012 г. путевые дневники Влады Колосовой, первоначально размещенные в её личном блоге, появились в самом влиятельном и читаемом немецком еженедельном журнале "Шпигель" в виде цикла статей с фотоиллюстрациями самого автора. Они пользовались таким успехом, что вскоре были изданы отдельной книгой [2]. Книга Влады является ценным источником материалов по русско-немецкой культурной коммуникации, и поэтому уже привлекла внимание российских исследователей [3].

В чем же секрет этого успеха? До 12 лет Влада с родителями жила в России, довольно часто переезжая. Родилась она в г. Никель, недалеко от границы с Финляндией. После развода с отцом Влады её мать вышла замуж за гражданина Германии и уехала туда вместе с дочерью. Влада постоянно жила в Германии, ходила в немецкую школу, но регулярно навещала отца и бабушку в Петербурге.

Русский язык для Влады родной, но она ограничена во владении им: она хорошо говорит, читает и понимает по-русски, но практически не в состоянии писать. Её представления о норме языка скорее интуитивны, чем осознанно усвоены, а фразеология, идиоматические выраже-

ния и в особенности молодежный сленг, как правило, ставят её в тупик. Иными словами, её пониманию недоступны, в частности, некоторые фоновые знания носителей русского языка и культуры, и некоторые коды, содержащиеся в русской (особенно современной) культуре.

Случай Влады Колосовой во многом уникален: она не просто билингв, и даже не просто билингв, пишущий художественную прозу на языке, которого не знал в детстве. Её познания в области русской культуры, особенно культуры быта (обычаев, традиций, суеверий и т.п.) остались на уровне ребенка.

Дожив до 24 лет, Влада решила совершить в одиночку длительное путешествие по России. Уникальность такого предприятия очевидна. Она не иностранка, хотя постоянно опознается местными жителями именно как таковая. Для неё не существует языкового барьера в общепринятом смысле этого слова, но с культурными барьерами она сталкивается на каждом шагу.

Например, Влада не отдаёт сплетенный ею веночек молодому человеку, который ей заинтересовался. И не потому, что не испытывает к нему никакой симпатии, а потому, что не понимает истинного смысла этой просьбы. Непонимание вызвано тем, что Влада не владеет одним из кодов традиционной (фольклорной) русской культуры. Справедливости ради следует заметить, что им в наше время владеют и немногие русские, но едва ли здесь речь может идти о полном непонимании (тем более, что молодой человек использует обращение "красная девица").

Случайный сосед по купе представляется Владе удивительным, интересным человеком. Он прикладывает губами ко лбу девушки (у Влады жар); и она вынуждена объяснять своим немецким читателям, что это не попытка флирта, как в предыдущем случае, а проявление чисто человеческого внимания к больному. Прослушивание западной популярной музыки объединяет их, однако русские и украинские современные эстрадные песни, которые передают по радио в поезде, вызывают у Влады непонимание вплоть до отвращения. Положение спасает то, что попутчики знают и могут петь вместе детские песенки на русском языке (эти знания, компетенции, коды в сознании Влады присутствуют и могут быть актуализированы даже через 15 – 20 лет).

Когда девушке становится получше, попутчик углубляет её познания в русском молодежном сленге. Влада даёт буквальный перевод нескольких выражений ("пудрить мозги", "клеить девушек", "колбаситься"), а потом пытается передать их смысл по-немецки, подбирая эквиваленты. Влада искренне смеётся, потому что теперь понимает смысл анекдота, рассказанного ей некоторое время назад знакомой: что делает свинья на мясокомбинате? Колбасится! Так происходит углубление её межкультурной компетенции. И далее:

"Ein Russland-Intensivkurs. Mein handgeschriebenes Slang-Wörterbuch wird immer dicker. Ich verstehe inzwischen jeden dritten Witz. Einmal habe ich sogar meine "Rechte gepumpt" - also ein bisschen Theater gemacht - als eine Museumsdame meinen deutschen Studentenausweis nicht anerkennen wollte. Außerdem habe ich das Verzeichnis aller verbotenen Dinge aufgefrischt, die in Russland als schlechtes Omen gelten. Nicht in geschlossenen Räumen pfeifen - sonst gibt es kein Geld im Haus. Kein Besteck fallen lassen - sonst kommt ein ungebetener Gast. Nicht an der Tischecke sitzen - sonst heiratest Du nicht". ("Интенсивный курс России. Мой рукописный словарь сленга становится всё толще. Я понимаю уже каждую третью шутку. Один раз я даже "качала права" – то есть вела себя несколько вызывающе – когда одна сотрудница музея не желала признавать мой немецкий студенческий билет. Кроме того, я освежила список запрещенных действий, которые в России считаются плохой приметой. Не свистеть в закрытых помещениях – иначе в доме не будет денег. Не ронять на пол ножи, ложки и вилки – иначе придет незваный гость. Не сидеть на углу стола – иначе не выйдешь замуж". (пер. с нем. везде А.И. Гетманцева. Курсив мой. Цит. no: <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/wlada-in-russland-wer-stirbt-hier-gerade-a-778538.html>.)

В данном отрывке можно выделить три важных момента. Первое: юмор в такой степени зависит от фоновых знаний носителей культуры и присущих данной культуре кодов, что даже люди, очень хорошо владеющие языком, испытывают весьма серьёзные трудности с пониманием шуток, анекдотов и даже бытовых присловий.

Второе, более важное: в высококонтекстуальной русской культуре, основанной на межличностных отношениях, мыслима и часто актуализируется ситуация, в которой какое-то решение (даже экономического или юридичес-

кого характера, например – о праве на получение льготы) принимается конкретным человеком в соответствии с его взглядами, убеждениями, а главное – в зависимости от его личных отношений с другим участником коммуникативного акта. В низкоконтекстуальной немецкой культуре это воспринималось бы как немыслимый, неслыханный произвол и прямое нарушение писаного закона. У кого-то есть закрепленное в документе право на получение льготы, у кого-то его нет. От конкретного исполнителя не зависит ничего, кроме безоговорочного следования установленному порядку; здесь не и не может быть места ни для чего личного [4].

Третье: хотя о том, что русским, как правило, свойственно быть суеверными, написано очень много, этот факт с трудом воспринимается в других странах. Но насколько прочна эта западная рациональность и обусловленное ей пренебрежительное отношение к суевериям, чуть ли не наравне с карго-культами и т.п.?

В конце путешествия жених Влады встречает её в берлинском аэропорту: *"Mein Empfangskomitee besteht aus jungem Mann und vier Nelken. Eine gerade Anzahl von Blumen bringt man nach russischem Brauch nur zum Grab. Noch vor zwei Monaten hatte ich mir das verkniffen - dummer Aberglaube! Heute stehe ich dazu. Wir verschenken die Blumen an Junglinge, die auf ihre Liebste warten und fahren mit der S-Bahn nach Hause".* (Мой "комитет по встрече" состоит из молодого человека с четырьмя гвоздиками. Четное число цветов приносит по русскому обычаю только на могилу. Еще два месяца назад я бы отнеслась к этому пренебрежительно – глупое суеверие! Теперь я это поддерживаю. Мы раздариваем цветы подросткам, которые ждут своих возлюбленных, и едем по городской железной дороге домой. (Цит. no: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/wlada-zurueck-aus-russland-heimat-hopping-a-789996.html>))

Как видно из приведенного фрагмента, хотя бы для Влады и ее жениха, тоже побывавшего в России, всё уже не так однозначно...

В некоторых ситуациях недостаточные фоновые знания, незнание культурных кодов может не просто затруднять понимание и общение, но и быть откровенно опасным. Например:

"Deutsche Wörter einzurussischen kann gefährlich sein! Im Zug erzahlt mir ein Paar von ihrem Leben. Beide haben im Ausland studiert, beide tragen Tod's und Iphonehörer in den Ohren. Sie machen jeden Morgen Joga, bauen ihr Gemüse selbst an, essen kein Fleisch und lassen sich Bio-Kosmetik aus dem Ausland mitbringen. - Aha, ihr seid Lochi! - sage ich und meine damit die russische Pluralform von Lochas, also Menschen die nach dem Prinzip des Lifestyles of Health and Sustainability leben. - Nun werde nicht ausfällig! - sagt der Mann, urplötzlich sehr beleidigt. - Wenn Du nicht mit unserer Lebensweise einverstanden bist, brauchst Du uns trotzdem nicht beleidigen. Ich beteuere, dass ich sehr wohl einverstanden bin. Es dauert ein Weilchen, dann finden wir den Fehler. Im Russischen ist Loch eine Bezeichnung für einen naiven Idioten, der sich von allen auf den Arm nehmen lässt und sich selbst nicht verteidigen kann". (Русифицировать немецкие слова опасно! В поезде некая пара рассказывает мне о своей жизни. И он, и она учи-

лись за границей, носят обувь от Tod's и наушники от ай-фонов в ушах. Каждое утро они занимаются йогой, сами выращивают овощи, не едят мяса, из заграничные им привозят биокосметику. – А, да вы лохи! – говорю я и имею при этом в виду русское множественное число от Lochas, то есть людей, которые живут в соответствии с принципом "Lifestyle of Health and Sustainability" ("*здоровый образ жизни и жизнеспособность*"). – Не груби! – вдруг говорит мужчина, крайне оскорблённый. – Если ты не согласна с нашим образом жизни, тебе всё же не стоит оскорблять нас. Я уверяю его, что совершенно с этим согласна. Через некоторое время мы находим ошибку. По-русски лох – это обозначение для наивного идиота, которого все обводят вокруг пальца и который не может защитить себя. (Цит. no: <https://wladakolosowablog.wordpress.com>. *Курсив мой*.)

Конечно, смысл этого эпизода можно свести к незначению сленга, к пресловутым "трудностям перевода". Однако такая позиция не позволит дать ответ на вопрос, почему высказывание Влады вызвало у её собеседника столь острую негативную реакцию. Не стоит забывать о том, что некоторые слова и действия, которые для представителей одной культуры не имеют особого значения или являются общепринятыми, могут восприниматься представителями другой культуры как абсолютно неприемлемые, принципиально недопустимые – и спровоцировать возникновение конфликта с применением насилия; в некоторых случаях – и физического. Важность владения навыками межкультурного общения особенно очевидна именно в таких ситуациях.

Рассмотрим еще один, более сложный пример:

"Das mannliche Geschlecht bekundet Interesse. Neulich in einer Bar setzt sich ein breitschultriger Typ zu mir: - Hi. - Hi. - Ahhm... und Du tragt also ein Kleid? - Ah, ja. - Also keine Hose? - ...?! Nein. - Hast du noch mehr Kleider? - Ja. - Wie viele? - Na, so zehn vielleicht. - Die anderen neun hast du also nicht angezogen heute? - Nein. (Ich denke daruber nach, was genau es in meinem Fruchtsicht ist, das Psychopaten anzieht, wie ein vergorener Obstkorb Fruchtfliegen.) - Du hast dich also fur dieses Kleid hier entschieden. - ?! - Ich frage ja nur. - Acha. - Hattest Du eigentlich schon mal Sex? Ich stehe auf und gehe. Der Typ ruft mir irgendwas hinterher, aber ich sturme hinaus." ("Мужчины проявляют ко мне интерес. Недавно в баре ко мне подсел широкоплечий парень. – Привет. – Привет. –

Ты носишь платье? –Э... да. – Не брюки? – Э... нет. – У тебя еще есть платье? – Да. – Сколько? – Ну, десять примерно... – И остальные девять ты сегодня не надела? – Нет. (Я размышляю, что именно в выражении моего лица притягивает психопатов, как корзина гниющих фруктов – мух). – Ты решила надеть именно это платье? – ?! – Я только спросил... – А... – У тебя уже был секс? Я встаю и ухожу. Парень кричит мне что-то вслед, но я выбегаю наружу". (Цит. no: <https://wladakolosowablog.wordpress.com>.)

Лишь позже Влада узнает, что парень вёл себя вполне адекватно: он разыгрывал с Владой скетч из одного из выпусков "КВН"[5]. Пытался флиртовать изысканно и "культурно". Вполне естественная реакция сбитой с толку девушки почти дословно совпадала с репликами актрисы! Таким образом, собеседник Влады был абсолютно уверен, что девушка понимает его – и подыгрывает. Даже ее бегство он воспринял как финал этой "чудесно удавшейся" инсценировки (ведь в конце скетча девушка тоже убегает). Окончательный уход Влады наверняка поразил его – ведь они так весело играли и прекрасно понимали друг друга. Самое важное здесь то, что каждый из участников этого акта коммуникации считает, что второй понимает его абсолютно адекватно. И оба они ошибаются! И оба не в состоянии этого понять. То есть, отсутствие фоновых знаний и недостаточное владение культурными кодами становятся причиной возникновения и развития абсурдной ситуации "многоаспектного непонимания". Главная опасность в данном случае состоит в том, что собеседники даже не догадываются об этом, и, следовательно, не в состоянии предпринять никаких действий, чтобы исправить ситуацию. Итог закономерен – коммуникация обрывается; оба собеседника сбиты с толку и считают поведение партнера неадекватным... Это как минимум. Стоит ли говорить о важности выхода из подобных ситуаций, когда возникает такое "многоаспектное непонимание"?

Автор статьи признаёт её дискуссионный характер и надеется, что она послужит развитию межкультурной компетенции всех, кто в этом заинтересован; продвижению идей толерантности и углублению взаимопонимания между представителями разных культур и носителей разных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Супрун Н.И., Шмальцев В. Немецкий язык. Пособие по межкультурной коммуникации. М., 2008. – 253 с.
2. Kolosowa, Wlada "Russland to go. Eine ungeubte Russin auf Reisen", Goldmann Verlag, Munchen, 2012. – 215 S.
3. Бородин П.А Путьевые дневники Влады Колосовой как материал для занятий по межкультурному общению // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2014. – С. 38 – 41.
4. Бородин П.А. К вопросу об основных ценностях в культуре общения // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2012. – С. 37–40.
5. https://vk.com/video82849111_168761423

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯПОНСКИХ ТУРИСТИЧЕСКИХ БЛОГОВ

LEXICAL DESCRIPTION OF THE JAPANESE TOURIST BLOGS

T. Permiakova

Annotation

The article is devoted to the lexical features of the Japanese tourist blogs. Practical value of research results is determined by possibility of the using conclusions as a reference source for the specialists of the Japanese tourist press and internet-sources, and also for overcoming of problems arising up during primary work with them. Besides, research results can be used in a lectures on lexicology of Japanese.

Keywords: blog, tourist blog, adopted vocabulary, abbreviation, toponyms.

Пермякова Туйара Николаевна

*К.филол.н., доцент, Северо-Восточного
федерального университета
им. М.К. Аммосова, Якутск, РФ*

Аннотация

Статья посвящена выявлению лексических особенностей японских туристических блогов. Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью использования его выводов в качестве справочного материала для специалистов японской туристической прессы и интернет-источников, а также для преодоления проблем, возникающих при первичной работе с ними. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в курсе лекций по лексикологии японского языка.

Ключевые слова:

Блог, туристический блог, заимствованная лексика, аббревиация, топонимы.

Туристический дискурс является одним из наиболее подвижных и динамично развивающихся типов институционального дискурса, поскольку технологические разработки для привлечения клиентов, которые стали одними из неотъемлемых частей сферы туризма, постоянно совершенствуются. И выражение личности и индивидуальности говорящего или пишущего в туристическом дискурсе проявляется больше всего в индивидуально-авторской речи источника в различных речевых жанрах. Чаще и лучше всего это представлено лучше в рассказах путешественников в блогах, статьях в журналах, форумах о путешествиях. Как правило, в дискурсе находит отражение менталитет и культура национальная, так и индивидуальная. Отличительной чертой авторского туристического дискурса является отражение в тексте деятельности, а порой и эмоций авторского сознания. С точки зрения социолингвистики это направленный на определенную социальную группу текст, вкладывающий в себя ту мысль, которую автор хотел донести до слушателя или читателя.

Считается что термин "блог" от англ. blog, был придуман Тревисом Петлером путем образования его из двух английских слов: weB и LOG. Web – это всемирный сервис www, а log – журнал. В 1999 году слово "блог" стала использовать компания Pyra Labs как обозначение определенного типа сайта и как глагол, выражающий значение "вести блог" [1].

"Блог" – личный дневник, который можно читать в сети. Вести блог называется блоггинг, а хозяин или обладатель блога "блоггер" [1].

Заметки блога – это чаще всего относительно короткий текст, к которым может включать внешние ссылки, иногда изображения. В последнее время чаще используются звуковые и видеофайлы Vlog. В отличие от традиционных персональных веб-страниц, блог легче создать и поддерживать, а потому он чаще обновляется, предполагая более открытый и личный стиль, более откровенные точки зрения, поощряя дискуссии с посетителями и блоггерами.

Блог – это общение. От статичного сайта и ленты новостей блог отличается в первую очередь тем, что дает посетителю возможность прокомментировать каждую запись и, при желании, стать полноправным оппонентом автора или высказать ему свое мнение. Главным аспектом беседы посетителя и автора блога является сохранение правила диалога на равных. Без комментариев со стороны посетителей блог превращается в ленту новостей ничем не отличных от традиционных сайтов.

Одним из главных преимуществ блогов является возможность доводить свою точку зрения, свои мысли и пожелания до других без посредников в виде редакторов или веб-мастеров. Редакторские функции в этом случае

перекадываются на плечи авторов [2], которые справляются с ними в меру своих сил, умений и желаний.

Блоги рассматривались как новая коммуникативная среда, новый жанр, новая информационная среда, новый источник новостей, как средство выражения общественного мнения. В настоящее время они выступают в качестве инструмента, позволяющего формировать сетевые сообщества, которые являются отдельным видом коммуникации, но, тем не менее, функционируют по тем же принципам.

Существует несколько различных определений блога:

1. Блог – это личный онлайн дневник с отзывами, комментариями и различными гиперссылками [3].
2. Web-log подразумевает под собой сайт в формате дневника куда авторы добавляют мысли и впечатления. Основываясь на этом другие люди оставляют в комментариях свои мысли и впечатления о написанном автором. Людей ведущих блог называют "блоггеры" [4].
3. Блог – "это веб-сайт, где любой может написать о своем мнении, впечатлении и опыте" [5].

Структура блога характеризуется регулярно добавляемыми записями, ссылками, изображениями или мультимедиами в обратном хронологическом порядке. Содержит возможность комментариев каждой записи. Мнения блоггеров анализируют и используют в практической деятельности сотрудники средств массовой информации, в частности, электронных служб новостей, специалисты по маркетингу, рекламе, PR, политическому консультированию, организационному управлению общественной репутацией компаний и т.д. Важная часть большинства современных блогов – возможность для читателей оставлять комментарии в интерактивном формате.

Большинство блогов текстовые, но их также можно распределить по содержанию, либо по сосредоточенности на различные вспомогательные мультимедиа:

- ◆ на фотографиях (фотоблоги),
- ◆ рисунках (скетчблоги),
- ◆ видеоматериалах (влоги)
- ◆ аудиоматериалах (подкасты) [6].

Существуют и социальные сети, охватывающие одновременно широкий спектр интересов. Блоги могут быть частью таких сетей.

Насчитывается три разновидности блогов. По авторскому составу блоги могут быть личными, групповыми (корпоративные или клубные) и общественными, т.е. открытыми [6]. По содержанию тематическими или общими. Блог напрямую связан с личностью его автора (или авторов). Читателям блога интересен именно взгляд пишущего, его мнение или манера изложения. Дневник пронизан личным подходом к любым вопросам. Блог –

площадка, на которой свою точку зрения высказывает личность, имеющая репутацию, которая позволяет читателям верить блоггеру на слово. В случае корпоративного блога автор – это вся компания.

Отличительной чертой блогов является структура ведения дневниковые записи, расположенные в хронологическом порядке. В этом случае последние сообщения будут находиться на первой странице сайта, самые последние записи в котором сверху. Это обусловлено тем, что у читателя будет мгновенный доступ к свежим сообщениям. Этим блог отличается от обычного сайта, содержимое которого структурировано иначе и обновляется реже.

Одной из причин популярности блогов является удобность их механизма, обеспечивающего структурирование записей. Автор дневника описывает каждое сообщение с помощью особых меток tags – тэгов, или тем. При необходимости автору можно охарактеризовать несколькими важными словами тему сообщения, автор будет опираться именно на эти высказывания в записях. Это и будут метки. Таким образом, читатели, заинтересовавшись одной записью, могут перейти в категорию и прочитать все сообщения с такой же меткой. Это очень удобно с точки зрения навигации.

Блоги во многом похожи на традиционные интернет-сайты. Они расположены в Интернете, имеют страницы с адресами и позволяют размещать информацию, доступную пользователям. Однако между традиционным интернет сайтом и блогом есть отличия, которые их разграничивают. Главное отличие состоит в том, что сайты предназначены для ознакомления информацией, размещенную их владельцами, но в отличие от блогов не предполагают оперативной обратной связи. Под это определение попадают информационные сайты, но не онлайн-магазины, где присутствует способ обратной связи, но она направлена на уточнение заказа и совершение покупки. Элементы интерактивного общения имеются и на традиционных сайтах, но это обычно одностороннее или как максимум двустороннее общение. Так, на большинстве традиционных сайтов есть электронная почта, с помощью которой можно общаться с их владельцами или редакторами, но это общение скрыто от посторонних глаз.

В лингвистическом аспекте тексты блогов отражают языковую картину мира. Направленность текста блогов, социальная и культурная принадлежность его адресатов определяет лексические, синтаксические и стилистические характеристики самого текста.

Своеобразие текста в блогах заключается в органичном соединении лингвистических и паралингвистических средств, к которым относятся шрифт, цветовая гамма, типографические знаки, графические символы, рисунки, фотографии, ссылки на другие интернет-ресурсы и др.

Тексты блогов, характеризуясь единством вербальных, визуальных и гендерных свойств, представляют собой особую лингвистическую форму языковой картины мира.

Материалом нашего исследования послужили туристические блоги про путешествия внутри Японии, большинство заимствованной лексики (гайрайго) были бытового, повседневного характера, которые ничем в большинстве случаев не отличались от той заимствованной лексики, используемой обычно японцами.

Например,

ブログ *блог*,
コンパクト *компактный*,
オークション *аукцион*.

Другими словами, японские туристические блоггеры не используют в своих записях сильно сложную или профессиональную заимствованную лексику. Это связано с тем, что не все читатели блогов, среди которых могут быть люди разных возрастов, в полной мере имеют возможность воспринимать значение данных слов, вследствие чего, истинное значение той или иной лексики может быть непонятно или истолковано неверно. Также, мы можем отметить, что многие авторы блогов нарочито не допускают в своих записях сложной и профессиональной заимствованной лексики, тем самым блоггер выбирает самый легкодоступный в смысле понимания способ написания текста. В состав заимствованных слов в текстах блога входит различная по своему смысловому составу лексика. В зависимости от темы самой записи, могут чаще встречаться те или иные гайрайго (заимствованная лексика).

Среди записей японских блоггеров мы обнаружили, что появилась тенденция использовать вместо ваго и канго, т.е. слов исконно японского происхождения и слов, имеющих китайские корни, заимствованные. Такой случай можно наблюдать при использовании слова ゾーン от англ. zone "зона". В японском языке в зависимости от значения можно прибегнуть к таким словам со значением "место, район" как

場所, 地域, 一区 или 所.

И все же, даже при наличии данных слов, блоггеры в последнее время отдают предпочтение именно заимствованным словам. Это может быть связано с тем, что в последнее время, идет популяризация гайрайго.

Среди используемой блоггерами заимствованной лексики особенно стоит отметить **和製英語** *waseieigo* "японские псевдоанглицизмы".

Как правило, **和製英語** это конструкции английского языка, но с немного отличающимися или другим значени-

ем в японском языке. Большинство васэй-эйго произошло от английских слов, но получило в японском языке новое смысловое значение, хоть и, как правило, отталкивающееся от оригинального. К примеру, английское слово *viking* подразумевающего под собой "ранне-средневекового скандинавского мореплавателя", в японском псевдоанглицизме **バイキング** (*baikingu*) приобретает новое значение известное как "шведский стол":

榊原温泉ゴルフクラブ
スペシャルディナーバイキング。[7]

(Sakakibara onsen Gorufukurabu supesharudin-abaikingu). – *Специальный шведский стол на ужин от гольф-клуба горячего источника Сакакибара.* (Здесь и далее перевод наш).

Следующим примером **和製英語** может послужить аббревиатурная акронима "NG", означающая "nogood". Данный псевдоанглицизм имеет негативный оттенок, используется в значении "недопустимого, нелюбимого, нетерпимого". Чаще всего японцы используют аббревиатуру "NG" для того чтобы выразить свое негативное отношение чему-либо.

昔から飛行機で旅行するのはNGです。[8]

(Mukashikarahikoki de ryokosuru no wa NG desu). – *С давних пор не люблю путешествовать на самолетах.*

Одними из наиболее часто встречающихся лексических особенностей в туристическом дискурсе являются имена собственные, в частности топонимы. Это связано с информационной функцией, поскольку туристу в первую очередь необходимо знать свой маршрут и достопримечательности, которые он собирается посетить. В список необходимых названий, которые следует знать туристу, также входят населённые пункты, вокзалы, аэропорты, улицы, исторические здания, памятники и водные объекты. Также сюда могут входить названия различных природных объектов, таких как реки, горы и леса. Роль топонимов в туристических текстах состоит в том, чтобы любой турист мог без осложнений найти требуемые названия в своем путеводителе либо на карте исследуемой местности. И, в связи с этим, в текстах туристического направления недопустима какая-либо интерпретация, а лишь корректные географические данные, т.е. топонимы:

Хоронимы 関東 (*Kanto*),
東北 (*To:hoku*),
新潟県 (*Niigataken*);
астионимы 京都 (*Kyoto*),
大阪 (*O:saka*);
названия улиц 山本通 (*Yamamoto-dōri*),
太子道 (*Taishimichi*),
竹内街道 (*Takeuchikaidō*) и др.

Очевидно, что японские блоги могут содержать большое количество реалий.

本日より六月、
今年も梅雨の季節となりました。[9]

С сегодняшнего дня уже июнь, и в этом году опять наступил сезон дождей. Или –

東京観光は人生2度目なのですが、浅草は初めて、
雷門をこれまた初めて拜んでテ
ンション上がりへの。[10]

Хоть я и посещаю Токио второй раз, но в Асакуса впервые. Также поднял себе дух, впервые поклонившись вратам Каминари.

Сленг используемый в японских туристических блогах отличается от обычного интернет-сленга. Сленги, которые используют блоггеры характерны для простого бытового общения. Другими словами, блоггеры используют сленги только разговорной речи. Они не допускают в своих записях интернет-сленги, в виду их ограничивающего круга читателей. Сленги разговорной речи такие как:

ウマイ «вкусный»,
イケる «сойдёт»,
ウケル «реакция нечто - то смешное»,
めっちゃ «очень, крайне»,
超 «очень, крайне»,
マジで «серьёзный»,
ヤバイ «опасный, волнительный, ужасный»
уже адаптировались в обществе и при восприятии не вызывают осложнений в понимании сказанного.

В японских блогах можно встретить особенный вид аббревиатур. Как правило этими аббревиатурами являются акронимы, т.е. инициальные типы сложносокращённых слов, относящихся к аббревиатурам буквенным. Особенность этих аббревиатур состоит в том, что данные акронимы являются сокращениями от заимствованных словосочетаний, гайрайго, которые относятся к разговорному стилю речи, так как являются сленгами.

Примером может послужить аббревиатура GW (gold-week), означающая "золотую неделю", праздничные дни, объединённые с выходными, которые выпадают на первые числа мая. Как правило, большинство работодателей Японии дают своим служащим в эту неделю дополнительные выходные.

今回は少し前の話になりますが、
GWの話をしたと思います。[10]

В этот раз я бы хотел поговорить немножко о GW.

Чтобы понять смысл японских аббревиатур, читателю следует хорошо знать реалии данной страны. Такие акронимы как SA-service area "зоны отдыха на магистральном шоссе", HP – homepage "домашняя страница", JK – 女子高生 (*joshikousei*) "ученица старшей школы", CA – cabin attendant "стюардесса", у человека, не знакомого с культурой Японии не будут вызывать никаких ассоциаций. Используя такие аббревиации, автор блога должен быть уверен, что большинство читателей будут знакомы со значением данных инициалов. Среди аббревиатур, встречаемых в японских туристических блогах наиболее широко известным является JR, от названия Japan railway.

Диалектизмы в японских туристических блогах практически отсутствуют, хотя многие туристические блоги приписаны к определенным префектурам или районам Японии. Из этого следует, что авторы тех или иных районов, где преобладает диалектизм, могли бы использовать оное для привлечения большего количества читателей. Но данного явления в японских туристических блогах не наблюдается.

Особенностью ономастов в японский туристических дискурсах является практически полное отсутствие 擬声語 *giseigo* т.е. "ономастопэ повторяющих звуки животных". Это можно объяснить тем, что 擬声語 чаще всего используются в детских речах, в разговорах с детьми, либо в детских книгах. 擬音語 *giongo* используется японскими блоггерами редко, и чаще всего при описании местности, но, так как блоггеры подкрепляют свои записи изображениями в виде фотографий или видео, то по большей части 擬音語 так и остается мало использованной. Основная составляющая (15) ономастопов в туристических блогах это 擬態語 *gitaigo*, т.е. группа звукоподражательных слов, обозначающих суть явления или действия. Так как путешествие это всегда волнительное и интересное событие, то в японских туристических блогах очень часто встречаются ономастопы, обозначающие именно волнение, возбуждение перед каким-либо действием.

- バクバク *bakubaku* «очень, крайне»;
- わざわざ *wazawaza* «специально»;
- ワクワク *wakuwaku* «быть взволнованным».

Вторым часто используемым ономастопом в японских туристических блогах является звукоподражание, связанное с гастрономической стороной блогов. Все эти ономастопы можно разделить на три группы: звукоподражательные слова, относящиеся к голоду, вкусу и приему пищи. К первой группе ономастопов, выражающих голод относятся:

- ぐうぐう *guuguu* «урчать»;
- ぺこぺこ *pekopeko* «умирать от голода»;
- からから *karakara* «очень сухо».

Используются также специальные звукоподражания, связанные с приемом пищи, с целью выработать в тексте общее представление о сути высказывания.

- がつがつ *gatsugatsu* «жадно»;
- パクパク *pakupaku* «ест большими кусками»;
- ペロリ *perori* «ест с аппетитом».

Третья группа ономаатов, относящихся к вкусу, качеству или состоянию блюда, наиболее обширная по отношению к первым двум:

- あっさり *assari* «легкий»;
- さっぱり *sappari* «освежающий».

Таким образом, считаем, что исследование лексики японского туристического блога является перспективным, поскольку языковая характеристика того или иного языка отражает национальную картину мировосприятия, мироощущения, тем самым помогая аудитории понять и принять иностранную культуру и язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Электронный источник <https://ru.wikipedia.org/wiki/Блог>
2. Калмыков А. А., Калмыкова Л. А. Интернет-журналистика. – М.: ЮНИТИ, 2005. – 383 с.
3. Электронный словарь <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=blog>
4. Электронный словарь ASCII. Jp デジタル用語辞典 [http://yougo.ascii.jp/caltar/ ブログ](http://yougo.ascii.jp/caltar/ブログ)
5. Электронный словарь <http://www.merriam-webster.com/dictionary/blog>
6. Поздеев М.В. Инновационные технологии проведения PR – кампании в Интернет-пространстве. Спб., 2008. – 56 с.
7. Электронный источник <http://sarutobi88.blog69.fc2.com/>
8. Электронный источник <http://ameblo.jp/r-holiday/page-5.html>
9. Электронный источник <http://nanamorinomiya.blog.fc2.com/>
10. Электронный источник <http://ameblo.jp/r-holiday>

© Т.Н. Пермякова, (ptuiara@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова, Якутск

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТИ "ВЛАСТЬ"

DIACHRONIC ANALYSIS OF THE VALUE "POWER"

F. Raklov

Annotation

The article attempts to analyze the value of "power" in the consciousness of Russians of three different generations on the basis of the psychosemantic experiment held by Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences. The diachronic aspect of the analysis of this universal human value showed differences in the valuation of "power" by representatives of different generations, depending on the time of socialization of the individual. The problem of considering "power" as a value or anti-value is discussed.

Keywords: Value, power, diachronic approach, anti-value, psychosemantic experiment.

Раклов Фёдор Владимирович
Аспирант, Российский
Университет Дружбы Народов

Аннотация

В статье проанализирована общечеловеческая ценность "власть" в сознании трех поколений россиян на основе психосемантического эксперимента, проведенного институтом РАН Языкознания. Диахронический аспект анализа данной общечеловеческой ценности показал отличия в оценке "власти" представителями разных поколений, зависящие от времени социализации личности. Обнаружена проблема отношения власти к ценностям или антиценностям.

Ключевые слова:

Общечеловеческая ценность, власть, диахронический подход, антиценность, психосемантический эксперимент.

Ценность "власть" является одной из самых интересных ценностей для исследования: на протяжении ста лет власть в России менялась много раз, причем менялась кардинально, полностью перестраивая образ мышления и жизни россиян. Все трагические изменения в государственном строе России оставили определенный неповторимый отпечаток в сознании многих поколений жителей нашей страны. Так, для примера, поколение, прошедшее через войну, будет особо остро реагировать на такие ценности, как "долг", "надежда", "родина" и на такие антиценности, как "агрессия", "война", "порабощение". Это "поколение войны" будет наполнять общественное сознание предметами искусства, науки, которые повлияют на следующее поколение. Однако с каждым поколением, не испытавшим трудности войны, шкала ценностей будет меняться в соответствии с жизненным опытом людей.

Это означает, что при определенных условиях шкала ценностей может измениться в любую сторону: в положительную или отрицательную. С помощью диахронического анализа можно проследить, как изменялась ценность "власть" на протяжении нескольких поколений.

Целью данной статьи является раскрытие содержания общечеловеческой ценности (ОЦ) "Власть" в диахроническом аспекте: у носителей русской культуры, проходящих социализацию при капитализме (поколе-

ние 20-летних); у прошедших социализацию при социализме и капитализме (поколение 40-летних); у тех, социализация которых прошла при социализме (поколение 60-летних). Нам необходимо установить, является ли "власть" ценностью или антиценностью в аксиологическом сознании россиян разных поколений.

Для полноценного раскрытия ценности "Власть" необходимо рассматривать ее поочередно на уровнях общественного и обыденного аксиологического сознания.

Общественное сознание содержит этические регулятивы, выраженные в культуре и искусстве, которые перенимаются индивидом в процессе социализации. Обыденное сознание пропускает данные из общественного сознания, которые формируется в процессе получения жизненного опыта, сквозь призму личности.

Для начала анализа ценности "власть" необходимо в первую очередь обратиться к двум толковым словарям, представляющим разные эпохи: толковому словарю живого великорусского языка В.И. Даля (год первого издания – 1880) и более современному толковому словарю С.И. Ожегова (год первого издания – 1949). Стоит отметить, что оба словаря представляют собой отношения между общественным и обыденным сознанием, что является преимуществом при создании общей картины

ценности. Благодаря им у нас есть возможность увидеть, как изменилась общая картина ценности более чем за полвека.

Словарь В.И. Даля дает следующее определение понятию "власть": ВЛАСТЬ ж. право, сила и воля над чем, свобода действий и распоряжений; начальствование; управление [3, с. 216].

Особый интерес в этих значениях представляют такие слова, как "право", "сила", "воля", "свобода" – ценности, являющиеся безоговорочно положительными. В этом случае, достаточно редком, что-то плохое описывается хорошими словами. Возможно, действительно в сознании россиян XIX-го века власть не ассоциировалась ни с чем плохим. Словарь В.И. Даля дает также список русских народных пословиц:

Всякому дана власть над своим добром; Великая власть от Бога; Всякая власть от Бога; Всякая власть Богу ответ дает; Бог дает тому власть, кому похочет [3].

Определение словаря С.И. Ожегова, вышедшего спустя 88 лет после словаря В.И. Даля, довольно сильно отличается: ВЛАСТЬ, 1. Право и возможность распоряжаться кем-нибудь, чем-нибудь; подчинять своей воле; 2. Политическое господство, государственное управление и его органы. 3. Лица, облеченные правительственными, административными полномочиями [5, с. 86].

Из этих определений можно сделать вывод, что "власть" является неотъемлемой частью социума: "власть" – то, что ограждает от анархии и беспредела. Самым значимым изменением является то, что во времена Российской Империи "Власть" была расценена как "воля Бога", а во времена Советского Союза она резко перешла в разряд средств администрирования и, естественно, исключилась идея какого-либо божественного присутствия.

Можно с уверенностью сказать, что в аксиологическом сознании россиян в 1917 году произошел такой же "цивилизационный слом" (подробнее о нем далее в статье), как и в 1991 году.

Для анализа определения ценности на уровне общественного сознания необходимо проанализировать ценность "власть" в различных энциклопедических словарях. Философские словари дают следующие определения ценности "власть":

1. Власть – способность и возможность осуществлять свою волю, оказывать определяющее воздействие на деятельность, поведение людей, с помощью какого-либо средства – авторитета, права, насилия (экономическая, политическая, государственная, семейная и др.) [10, с. 75].

2. Власть – право и возможность распоряжаться чем-то и кем-то, подчиняя своей воле. Власть существует везде, где есть стойкое объединение людей: в семье, в производственных коллективах, в разнообразных организациях и учреждениях, во всем государстве. Власть – форма социальных отношений между субъектами социального взаимодействия на основании приписанной извне (обществом) или взаимно признанной ролевой и функциональной зависимости одного субъекта от других, где один из участников имеет возможность подчинить своей воле других субъектов [9, с. 71].

Из этих определений можно сделать вывод, что "власть" является необходимым элементом существования нашего общества, без "власти" – не будет ни государства, ни органов, контролирующих правопорядок.

Авторы проекта "Томская Инициатива", составлявшие список ценностей и антиценностей, причисляют "власть" к ценностям на основе опросов, где респондентов просили выделить ценности, значимые для них и для нашей страны, и ценности, которые отвергаются лично респондентом и неприемлемы для нашей страны. ОЦ "власть" однозначно является очень значимой как для респондентов лично, так и, по их мнению, для нашей страны в целом [4].

Из сказанного следует, что в общественном сознании россиян "власть" имеет положительную оценку и даже считается необходимостью.

Для анализа обыденного уровня аксиологического сознания рассмотрим наиболее частотные ассоциации на ценность "власть". Ниже приведен список из десяти наиболее частых реакций: (318) деньги, (220) сила, (95) президент, (89) порядок, (88) беззаконие, (75) закон, (59) богатство, (58) коррупция, (50) ответственность, (38) несправедливость [2].

На первом месте по частоте реакций стоит слово "деньги", что очень характерно для российской действительности. После распада Советского Союза и принятия капиталистического пути экономического развития, слова "власть" и "деньги" для большинства россиян являются почти синонимами. Это связано с резким переходом от одного государственного строя к другому в начале 90-х годов, что повлекло за собой серьезные изменения в социуме и культуре. Это изменение в дальнейшем будет названо учеными "цивилизационным сломом" [6, с. 15], который наглядно иллюстрирует изменения в восприятии ценностей поколением, проходившим социализацию уже в постсоветском обществе. С тех самых пор данный тандем "власть"–"деньги" свойственен для нашей страны (и многих развивающихся стран) и влечет за собой высокий уровень коррупции во всех сферах общественной жизни.

Слово–реакция "сила" является второй по частотности, и это закладывалось в сознании россиян на протяжении десятилетий: власть в России переходила и менялась исключительно при помощи силы, а самым большим достижениям в истории России мы обязаны именно сильным правителям. Во времена Российской Империи культ личности правителя был настолько силен, что власть считалась неоспоримой привилегией правящей династии, а монархов называли "помазанниками Бога": "Писание вещает нам в качестве богооткровенных истин, что царь есть Божественное учреждение, что его власть происходит от Бога, что он есть самодержавный, наследственный и помазанник Божий". [Архиепископ].

А вот слова выдающегося ученого–языковеда князя Н.С. Трубецкого: "...Идеальный царь представлялся, с одной стороны, как ответчик за народ, как народный представитель пред Богом, с другой – как орудие проведения божественных велений в жизни нации, как помазанник Божий пред народом [7, с. 63]. Три основных для России принципа, предложенных еще в 1834 году С. Уваровым, – "самодержавие, православие, народность" [8] не смогли стереть из сознания россиян даже десятилетия советского строя. Страна, где "власть принадлежит народу" все равно нуждалось в сильной и властной руке.

Третье слово–реакция в списке – "Президент", человек, который является главой государства, главным исполнителем органом, главнокомандующим войска и сосредоточением власти в России.

Анализ последующих реакций на ценность "власть" показывает глубокое внутреннее противоречие в созна-

нии россиян: "беззаконие" стоит в списке выше, чем "закон", а "порядок" выше "беззакония".

Синхронический анализ общественного и быденного уровня аксиологического сознания показывает, что в сознании россиян "власть" является, конечно, ценностью.

Чтобы раскрыть содержание ОЦ "Власть" в диахроническом аспекте, необходимо проанализировать данные психосемантического эксперимента, проведенного Институтом РАН Языкознания.

Данные эксперимента представляют быденный уровень общественного сознания. Эксперимент был проведен с 38 ценностями и 30 антиценностями среди испытуемых следующих категорий:

- ◆ молодой возраст (20–25 лет), люди, прошедшие социализацию в после распада Советского Союза;
- ◆ средний возраст (40 лет), граждане, прошедшие социализацию частично в Советском Союзе и частично в РФ;
- ◆ пожилой возраст (60 лет и более), люди, прошедшие социализацию исключительно в Советском Союзе.

Для начала проанализируем профили оценок содержания ОЦ "власть" молодого поколения (рис. 1).

Из представленной диаграммы видно, что ОЦ "Власть" имеет общую отрицательную оценку (-0,25) у молодого поколения и стоит рядом с такими антиценностями, как "вырождение", "одиначество" и "святотатство". Причина такой оценки "Власти" у молодого по-

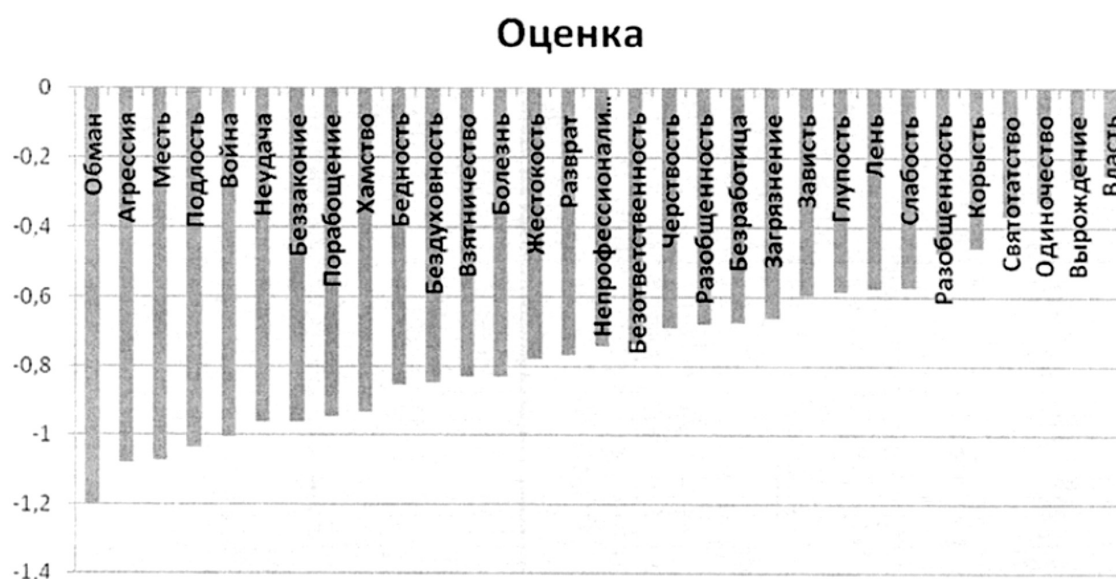


Рисунок 1. Оценка ценность "власть" поколением 20-летних.

коления может быть представление, унаследованное у родителей о том, что власть "принято" ругать.

Учитывая тот факт, что молодое поколение было рождено в период волнений и смены государственного режима в России, неудивительно, что они могли слышать от своих родителей определенные высказывания о людях, обладающих властью. Также возможно, что у молодого поколения после сложных для России 90-х годов, наполненных разобщенностью и преступностью, создано стремление к более положительным ценностям, таким, как уважение, успех и труд.

В следующей диаграмме представлены профили оценок поколения 40-летних (рис. 2).

На данной диаграмме видно, что у поколения 40-летних ОЦ "власть" также имеет отрицательную оценку (-0,16). Здесь стоит отметить изменения в соседствующих ценностях и антиценностях: "черствость", "слабость" и "долг". Наибольший интерес в данном ряду вызывает ОЦ "долг", т. к. у поколения 20-летних эта ценность имеет положительную оценку (0,13). Такая низкая оценка ОЦ "долг" должна быть связана с антиценностью "война", которая у молодого поколения имеет оценку (-1), а у поколения 40-летних (-1,8). Дело в том, что более старшее поколение было свидетелем и даже участником множества конфликтов, образовавшихся в связи с распадом Советского Союза. В Первую и Вторую Чеченскую Войну "долгом" молодых неподготовленных мужчин было

сражение с профессиональными боевиками, имевшими опыт и хорошо знавшими свою местность. Неудивительно, что к ценности "долг" сложилось такое негативное отношение именно у поколения 40-летних.

Самую негативную оценку ценность "власть" имеет у поколения 60-летних: -0,45 (рис. 3).

Напомним, что поколение 60-летних прошло социализацию во времена Советского Союза, а значит, им сложнее всех примириться со всеми изменениями, произошедшими с нашей страной за последние десятилетия. Многие аспекты современной жизни могут им казаться (возможно, не беспочвенно) неправильными или ошибочными. Раньше "власть" была только у правящей "верхушки", и большинство населения страны даже не думало стремиться к ней. Сейчас любой, даже незначительный начальник или менеджер может считать себя выше и лучше остальных.

Можно говорить, что плох тот солдат, который не мечтает стать генералом, но всеобщее стремление к "власти" и "деньгам" пугает старшее поколение, они считают, что раньше люди были искренней и добрей.

Рядом с ценностью "власть" стоят такие антиценности, как "слабость" и "лень", которые, возможно, характеризуют отношение представителей пожилого возраста к "власти". Для них "власть" больше неэффективна, а чиновники ленивы.

Оценка

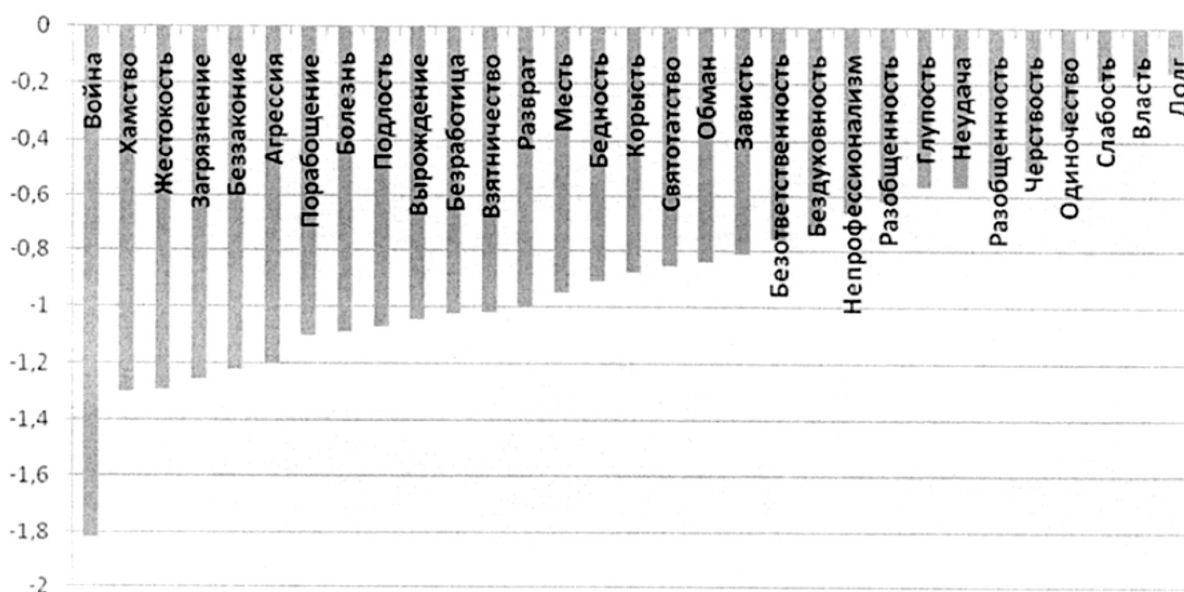


Рисунок 2. Оценка ценность "власть" поколением 40-летних.

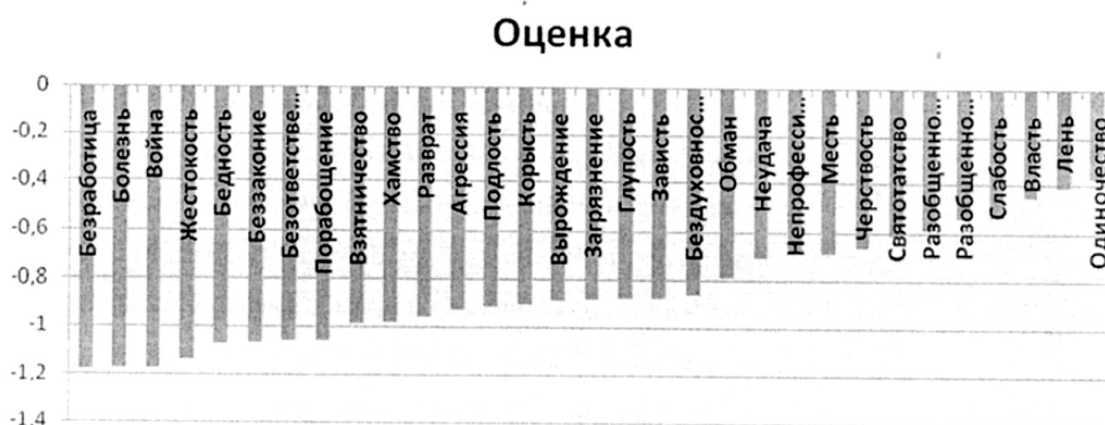


Рисунок 3. Оценка ценности "власть" поколением 60-летних.

Итак, мы проанализировали общественное и обыденное аксиологическое сознание россиян и раскрыли в диахроническом аспекте ценность "власть".

Анализ выявил серьезные расхождения в ОЦ "власть" в общественном обыденном сознании жителей нашей страны. В случае с данной ОЦ можно говорить о концептуальной аксиологической энантиосемии: в общественном сознании ценность имеет исключительно положительную оценку и даже признана необходимой для существования социума, а в обыденном сознании имеет только отрицательную оценку у всех трех поколений россиян.

Авторами же "Базовых ценностей россиян" "власть" считается ценностью, хотя по результатам эксперимента по оценке, полученной в результате эксперимента, находится рядом с антиценностями.

Диахронический анализ показывает, что россияне воспринимают "власть" как "необходимое зло". В любом случае вопрос, является "власть" ценностью или антиценностью, остается открытым и требует дальнейших научных дискуссий. Вполне возможно, что дальнейшее изучение этой ценности может вызвать необходимость введения новой категории ценностей – промежуточного пространства между ценностями и антиценностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архиепископ Серафим (Соболев). Об истинном монархическом мирозерцании. – М.: Лествица, Диоптра, 2002. – 71 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://lib.pravmir.ru/library/book/3883> (дата обращения 20.07.2017).
2. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалаева. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003 – 448 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. Т. 1: А – З. – М.: Изд-во М.О. Вольфа, 1880. – 723 с.
4. Исследовательский проект "Томская Инициатива" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.tomin.ru> (дата обращения 20.07.2017).
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Степин В.С., Толстых В.И. Поиск новых ценностей? и стратегия развития // Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В.С. Степин. – М.: Наука, 2007. – С. 15–16.
7. Трубецкой Н.С. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока. – М.: Директ-Медиа, 2015 – 94 с.
8. Уваров С. Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833–1843. – СПб., 1964. – 116 с.
9. Философский словарь / Под общ. ред. А.П. Яременко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 560 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: Инфра-М, 2003. – 576 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ

*Сенцова Валентина Андреевна
Миланский государственный
университет, Италия*

THE USE OF THE LINGUODIDACTICAL POTENTIAL OF MULTICODE TEXTS IN TEACHING ITALIAN STUDENTS TO A RUSSIAN GRAMMAR

V. Sentsova

Annotation

In this article highlights the increased interest in semiotic heterogeneous texts, discusses the notion of multicode (creolized) text, is listed the categories and functions inherent in the heterogeneous texts. The author describes the didactic potential of multicode texts, gives examples stereotyping situationally-conditioned grammar exercises constructed on the basis of semiotic heterogeneous texts.

Keywords: multicode texts, linguodidactic potential, Russian as a foreign language (RFL), Italian students, situationally-conditioned grammar exercises.

Аннотация

В данной статье подчеркивается возросший интерес к семиотически неоднородным текстам, рассматривается понятие поликодового (креолизованного) текста, перечисляются категории и функции, присущие гетерогенным текстам. Автор описывает лингводидактический потенциал поликодовых текстов, приводит примеры стереотипизирующих ситуативно-обусловленных упражнений, входящих в комплекс грамматических упражнений, построенных на основе семиотически неоднородных текстов.

Ключевые слова:

Поликодовые тексты, лингводидактический потенциал, русский язык как иностранный (РКИ), итальянские учащиеся, ситуативно-обусловленные грамматические упражнения.

В настоящее время значительно возрос интерес исследователей к семиотически неоднородным текстам. Во многом это связано с использованием невербальных средств в письменной и устной речи с целью оптимизации процесса передачи и получения информации.

А.Н. Сонин отмечает, что "зрительная информация, воздействующая на индивида по схеме "от увиденного к усвоенному", получает все более широкое распространение" [6, с.115] Активные процессы глобализации и возникновение новых способов социального взаимодействия во многом содействуют переходу к новой научной парадигме в лингвистике и всестороннему изучению естественного языка и текста во всем многообразии его связей с другими кодами различных семиотических систем.

По справедливому замечанию А.А. Бернацкой, "этот синтезирующий виток в диалектической спирали истории и науки о языке был предопределен и неизбежен. Он связан с обращением лингвистики к проблеме коммуникации в полном объеме, что и предполагает синтез языковых средств общения с неязыковыми, исследование их организации в едином процессе и тексте как его результате" [1, с. 104].

Еще в 1974 году Г.В. Эйгером и Л. Юхтом были противопоставлены понятия моно- и поликодовых текстов [4]. Сегодня в лингвистике используются разные термины для обозначения семиотически неоднородных текстов: креолизованные [5; 7; 8], поликодовые [6], гетерогенные [14], лингвовизуальные [11], видео-вербальные [13].

Несмотря на разнообразие терминов, многие исследователи единодушны в том, что в отличие от монокодового текста, включающего в себя коды только одной семиотической системы, и прежде всего, знаковой системы языка, поликодовые тексты основаны "на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы" [6, с. 117].

Применительно к обучению иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному (РКИ) наиболее адекватным мы считаем термин "поликодовый текст". К жанрам поликодовых текстов относятся: реклама, карикатуры, комиксы, печатные и звучащие объявления, фотографии и рисунки с подписями, таблицы, графики, схемы, плакаты, аудио-, видеотексты, и др.

Е.Е. Анисимова [5] описала некоторые категории, присущие поликодовому (креолизованному) тексту:

- ◆ целостность и связность, выражающиеся в образовании одного визуального, структурного, смыслового и функционального целого посредством соединения вербальных и иконических элементов с целью комплексного воздействия на адресата;
- ◆ модальность, "включающая самые разные виды квалификации сообщаемого, в том числе наряду с субъективной (эмоциональной, положительной, отрицательной и др.) объективную (логическую, интеллектуальную и др.) оценку содержания текста" [5, с.30];
- ◆ темпоральность, дающая определенную временную информацию посредством использования иконических средств;
- ◆ локативность, реализующаяся с помощью вербальных и иконических средств, которые обеспечивают более глубокое и наглядное представление о пространстве.

По мнению ряда исследователей, поликодовым текстам присущи следующие функции: аттрактивная, информативная, волюнтаристическая, иллюстрирующая, экспрессивная, контактная, эстетическая, техническая и метакоммуникативная [7; 8; 10; 12; 15].

На наш взгляд, вышеперечисленные категории и функции должны быть учтены при построении эффективных моделей обучения РКИ, предусматривающих использование поликодовых текстов.

Общедидактический принцип наглядности является одним из основополагающих в современной методике преподавания иностранных языков. Работы Б. В. Беляева, И. А. Зимней [3, 2] и др. подтверждают, что данный принцип способен активизировать процесс обучения различными видами речевой деятельности и облегчить усвоение языковых знаний. Таким образом, поликодовые тексты, на наш взгляд, обладают рядом преимуществ, связанных с наличием визуальной опоры, что оказывает позитивное влияние на функционирование механизмов речевой деятельности, восприятия, внимания, памяти и мышления.

Исследования, посвященные изучению влияния поликодовых текстов на процесс преподавания РКИ, показали положительное влияние иллюстраций на усвоение языкового материала: "в 42% анализируемых случаев информанты отдают предпочтение поликодовому тексту против 3% для монокодового текста" [6, с.122].

Нами также было проведено анонимное анкетирование в мае 2017 года с участием 30-ти итальянских студентов, изучающих русский в Миланском государственном университете. В результате было установлено, что 90% студентов считают поликодовые тексты более привлекательными, чем монокодовые (вербальные), по-

скольку поликодовые тексты облегчают восприятие и запоминание нового грамматического материала. Кроме того, был отмечен высокий интерес студентов к учебным материалам на основе поликодовых текстов.

Следует подчеркнуть, что поликодовые тексты выступают как средство коммуникации и отражают мировоззрение, ценности, этические идеалы носителей инокультуры, а следовательно, способны формировать лингвокультурную компетенцию учащихся, изучающих русский язык вне языковой среды.

Перейдем к непосредственному рассмотрению некоторых стереотипизирующих ситуативно-обусловленных упражнений, построенных на основе поликодовых текстов.

Как известно, комиксы, представляющие собой сочетание визуального образа с лаконичным текстом, благодаря двойному коду обеспечивают максимально точное понимание значения изучаемых грамматических конструкций. Немаловажным, на наш взгляд, является отражение в комиксе национально-культурных реалий, а также представление их в юмористической форме, что оказывает эмоционально-экспрессивное воздействие на адресата-учащегося.

ТЕМА:
"Императивная форма глаголов".

◆ Комикс

КАК ПРИГОТОВИТЬ БЛИНЫ
(ускоренный курс)



Упражнение:
а) Прочитайте совет, как приготовить русские блины.

- б) Замените глаголы формами императива.
- в) Как Вы посоветуете быстро приготовить блины?
- г) Что Вы больше любите, блины или пиццу?
- д) Расскажите, как нужно готовить итальянскую пиццу?

ТЕМА:
"Предложный падеж существительных".

Звуковая реклама

Звуковая реклама дает возможность услышать живую речь носителей языка и способствует формированию не только продуктивных лексико-грамматических навыков, но и навыков и умений в аудировании.

Еще два часа назад я должен был подписывать контракт в Саратове, но в бизнес-классе "Аэроэкспресса" мои планы изменились: завтра меня ждут в Гамбурге. Аэроэкспресс. Чувство полета – наша забота.

Упражнение:

Прослушайте рекламу и ответьте на вопросы.

- ◆ Кто герой по профессии?
- ◆ Где герой должен был подписывать контракт?
- ◆ Где находился герой, когда его планы изменились?
- ◆ В каком городе его ждут завтра?

Особую ценность видеоролика представляет его лаконичная языковая форма, отражение культурных особенностей страны изучаемого языка, а также сочетание различных кодов: картинки, цвета, вербального текста, музыки и видеоряда. Каждый из вышеперечисленных элементов вызывает определенные ассоциации, эмоции

и вследствие этого позитивно влияет на процесс изучения иностранного языка.

ТЕМА:
"Глаголы СВ и НСВ: единичное и повторяющееся действия".

Телереклама

После серьезного поражения, кажется невозможно найти в себе силы.

Кажется, невозможно выдержать напряжение.

Кажется, ты достиг своего предела.

Ты достиг своего предела? – Кажется.

Невозможно выдержать напряжение? – Кажется.

Невозможно найти в себе силы? – Кажется.

[Слоган: Поверь, ты сильнее, чем кажется!]

Упражнение:

- а) Посмотрите видео, во время просмотра запишите глаголы.
- б) Придумайте собственный слоган к данной рекламе.
- в) Посмотрите видео ещё раз. Проверьте выписанные Вами глаголы.
- г) Глаголы какого вида используются в этом рекламном ролике?

Объясните употребление видов глагола.

Таким образом, с нашей точки зрения, упражнения с привлечением поликодовых текстов обеспечивают высокий уровень мотивации и целенаправленность речевой коммуникации, а также стимулируют учащихся к активному использованию изучаемого грамматического материала в реальном общении на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернацкая А. А. К проблеме "креолизации" текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник. [Ред. А. П. Сковородников]. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000. Вып. 3(11). С. 104–110.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
3. Белая В. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
4. Эйгер Г. В., Юхт В. Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. Ч. I. М., 1974. С. 103–109.
5. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Academia, 2008. 128 с.
6. Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 115–123.
7. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. Вып. 3(23). Екатеринбург, 2007. С. 73–78.
8. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180–186.
9. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Вып. 20. Екатеринбург, 2006. С. 180–189.
10. Большакова Л. С. О содержании понятия "поликодовый текст" // Вестник СамГУ. 2008. № 4. С. 20–24.
11. Большакова Л. С. Внешняя организация газетного текста поликодового характера // Типы коммуникаций и содержательный аспект языка. М., 1987. С. 50.
12. Сонин А. Г., Мичурин Д. С. Эволюция поликодовых текстов: от воздействия к взаимодействию // Вопросы психолингвистики. 2012. Вып. 16. С. 164–174.
13. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 24 с.
14. Ишук М. А. Гетерогенный текст: функции его составляющих // Вестник ТвГУ. (Сер. Филология). Вып. "Лингвистика и межкультурная коммуникация". 2008. № 13. С. 176–182.
15. Удод Д. А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста // Молодой ученый. Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 97–99.

ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ ФЕНОМЕН

Цатурян Марина Мартиросовна
Д.филол.н., профессор,
Кубанский государственный
университет, Краснодар

INTERNET DISCOURSE AS A COMMUNICATIVE PHENOMENON

M. Tsaturyan

Annotation

The article is devoted to learning a new language aspect of communication – the Internet, which represents one of the basic elements of civilization and, today, is an integral part of culture and society. The language of the Internet, included in the repertoire of all members of society, forms a new to linguistics concept of Internet discourse, the consideration of which takes into account the impact of social factors on language and the role of language in society, in close connection with the development of culture, on the basis of achievements in sociolinguistics and linguistics, psychology. Internet discourse is treated as a special type of communicative space, as the processes of globalization dictate the rules of adaptation of texts of various Internet sites to the specific information and cultural space of the recipient.

Keywords: Internet discourse; Internet communication; cultural linguistics; intercultural communication; personality-oriented communication; institutional discourse.

Аннотация

Статья посвящена изучению нового в лингвистическом аспекте средства коммуникации – Интернета, который представляет собой один из основных элементов развития цивилизации и, на сегодняшний день, является неотъемлемой частью культуры и общества. Язык интернета, входящий в репертуар всех членов социума, формирует новое для лингвистики понятие – Интернет-дискурс, рассмотрение которого проводится с учётом воздействия социальных факторов на язык и ролью языка в жизни общества, в тесной связи с развитием культуры, на основе достижений социолингвистики и лингвокультурологии, психологии. Интернет – дискурс трактуется как особый тип коммуникативного пространства, так как процессы глобализации диктуют правила адаптации текстов различных интернет-сайтов к специфике информационного и культурного пространства получателя.

Ключевые слова:

Интернет-дискурс; интернет-коммуникация; лингвокультурология; межкультурная коммуникация; лично-ориентированное общение; институциональный дискурс.

Интернет является многоаспектным феноменом, поэтому изучение его влияния на жизнь отдельного человека и общества происходит в пределах совокупности следующих наук: информатика, психология, социология, лингвистика, философия и т.д. Также коммуникативные исследования Интернета выполняются в рамках разных областей языкознания: теории коммуникации и дискурса, лингвостилистики и психолингвистики, лингвокультурологии.

Интернет репрезентирует неотъемлемую часть культуры общества, один из основных элементов становления цивилизации. Специфика его заключается в следующем: он выступает не просто значительным техническим изобретением, но и важным социальным явлением. Интернет перестаёт являться только технической профессиональной сферой, так или иначе все члены общества вовлечены в данную деятельность, а язык Интернета неотъемлемой частью речи всех членов социума. Более того, большинство его терминов моментально входят в употребление повсеместно и не являются лексическими единицами специализированного использования только в пределах профессиональной занятости. Влияние социальных факторов на роль языка в общественной жизни и

сам язык тесно взаимосвязаны с развитием культуры. Важно подчеркнуть роль английского языка в качестве коммуникативного стандарта в Интернет-дискурсе. Русским языком в последнее время наиболее активно принимаются английские заимствования. Так, заимствования из английского языка приживаются в каждом из пластов нашей лексики, они со стихийностью захватывают каждую из сфер нашей жизни: политику, экономику, искусство, спорт, прочее, не оставляя ни одну область без "внимания".

Сегодня любой живой язык развивается при контакте с другими языками, поскольку между народами осуществляются экономические, культурные, политические связи, именно они способствуют заимствованию из одних языков в другие. Русский язык имеет большой опыт в усвоении и принятии заимствований из разных языков, активнее всего принимая заимствования из греческого и латинского языков. Слова с греческим происхождением проникали путем западноевропейских языков, посредником в основном был французский. Во множестве случаев названия наук заимствовались из греческого: *математика, геометрия, география, физика, анатомия; политическая и научная терминологии: политика, демократия, анархия; среди*

них были также термины искусства и литературы: поэзия, комедия, мелодия, эпос, драма, монолог, пантомима, критика и множество других. Если говорить о латинских заимствованиях, то можно подчеркнуть, что они в русский язык проникли исключительно с помощью таких языков, как немецкий, французский, польский. Среди слов с латинским происхождением также выделяют научные термины: *конус*, *радиус*, *пропорция*, *вакуум*, слова из сферы просвещения и образования: *декан*, *студент*, *профессор*, *аудитория*, *ректор* и еще многие другие [4]. Заимствования в наш обиход вошли настолько прочно, что определенные лексические освоенные английские слова воспринимаются в качестве слов русского происхождения, к примеру, *budget* - бюджет, *комбайн* - combine, *loyal* - лояльный, *veranda* - веранда, *comfort* - комфорт, *parliament* - парламент, *vulgar* - вульгарный, *panic* - паника, *clump* - клумба, *meeting* - митинг, *clown* - клоун, *humour* - юмор, *spirit* - спирт, *tractor* - трактор, *pea-jacket* - пиджак и т.д. [8].

Динамика распространения английского языка является таковой, что уже долгое время ученые дискутируют относительно глобализации английского языка. Все больше мы сталкиваемся с тем фактом, что современные информационные технологии базируются полностью на материалах английского языка. При проведении различных международных конференций, встреч, саммитов, симпозиумов английскому языку отдается преимущество. Большинство контрактов, докладов, разных программ издаются на английском языке. Во время проведения переговоров часто владеющие английским языком участники услугами переводчиков не пользуются. "Мода" на английский язык растет с каждым днем, а непосредственным источником, который влияет на английский язык, выступают СМИ. Сайты в Интернете заполнены заимствованиями из английского языка, журналы и газеты также пестрят заголовками, где употребляются англицизмы. Не владеющему или не изучающему английский язык читателю приходится тяжело, а поскольку все непонятное и неизвестное русского человека притягивает, то на статью, имеющую "непонятный" заголовок читатели обязательно обратят внимание, к примеру, *экссклюзивный*, *оффшор*, *пресс-релиз* и пр. В этом вопросе киноиндустрия Америки оставляет за собой также не последнее место. Таким образом, в русский язык попали следующие слова: *killer* - киллер, *cyborg* - киборг, *western* - вестерн, *thriller* - триллер, *horror* - хоррор, *action* - экшн, *detective* - детектив, *эжн-триллер* - action-thriller и др. В русский язык наряду с заимствованием проникают также особенности мышления носителей английского языка, а также система ценностей и понятий. Таким образом, незаметно для нас в нашу жизнь вошли следующие понятия: *shopping* - шопинг, *hypermarket* - гипермаркет, *шоп-тур* - shop tour, *фитнес-клуб* - fitness club, *фаст-фуд* - fast food, *фан-клуб* - fan club, *fashion* - фэшн, *showroom* - шоу-рум [7]. Семимильными шагами английский язык идет вдоль всего мира, постоянно соприкасаясь с другими языками, проникает в чужой язык и оставляет там как новую лексему, так и частицу собственной культуры. "Культура" является многозначным термином

современной лингвистики. "Начать мы должны с признания, что отличает культуру колоссальная широта, объем и масштаб. Культура огромна во всей своей сложности и богатстве" [3, с. 27]. Каждая культура обладает своим языком, при помощи которого ее носители друг с другом общаются, передают накопленные знания, формируют нормы поведения и систему ценностей. Язык является важным источником хранения и передачи культуры собственного народа. "Язык является зеркалом культуры, отражается в нем как окружающий человека реальный мир, как реальные условия жизни человека, так и менталитет народа, его общественное самосознание, национальный характер, традиции, образ жизни, обычаи, систему ценностей, мораль, видение мира, мироощущение" [5, с. 17].

Процессами глобализации диктуются правила адаптации текстов разных сайтов в Интернете к специфике культурного и информационного пространства получателя, по этой причине вполне справедливо Интернет – дискурс может трактоваться в качестве особого типа коммуникативного пространства. Безусловно, глобализация английского языка очевидна, так как английским языком удовлетворяется естественная человеческая потребность взаимного понимания в мировом масштабе. Влияют заимствования на изменение системы речевых жанров, типов речевой культуры, манеры общения носителей русского языка современности, что влечет разрушение норм культуры речи. Следующие средства коммуникации: форум, чат, электронная почта – влекут стирание граней между письменной и устной речью. Авторы своих сообщений в большинстве случаев стилистически копируют нормы эпистолярного жанра не следуют. Новейшие средства коммуникации, которые позволяют в реальном времени обмениваться сообщениями, способствуют быстрейшему проникновению в русский язык заимствований. Факт возникновения англицизмов как таковых в языках мира свидетельствует как в пользу динамики развития языка, так и относительно его глобального распространения. Гибкость английского языка дает ему возможность быстро реагировать на происходящие в мире изменения, отражать новые реалии, этим же изменяться на каком угодно уровне. В язык наряду с английскими заимствованиями передается также англо-американская общественная модель. Это, безусловно, воздействует на русскую мировую языковую картину. Растущая языковая подсистема Интернета, аналогично любой другой языковой системе техники и науки, обогащает словарный состав языка. Это – один из важных факторов в развитии любого языка, свидетельство его динамического характера. Всё больше язык Интернет-дискурса привлекает внимание лингвистов, блюстителей "лингвистических стандартов", "народных филологов-любителей", ученых, ищущих в языке отображение социальных процессов, а также выражение социальной оценки истоков, событий, значимости процессов, происходящих в языке. Перед каждым из этнокультурных сообществ в эпоху современной глобализации стоит такая проблема, как сохранение национальной идентичности. Люди XXI века имеют ог-

ромные возможности виртуального, заочного общения: чаты, смс-сообщения, форумы в соцсетях. Веб-пространство неоспоримо влияет на коммуникативную сферу. Этой молодой областью человеческой деятельности перед исследователями ставится множество нерешенных вопросов. Как заметила Л. Ю. Щипицина, "появление новых форм взаимного действия между людьми, которые друг от друга дистанцированы, внесло собственные коррективы также в традиционные сферы языка. Интернет является лингвистически неоднозначным, это сложный конгломерат из различного рода жанров и стилей" [6, с. 68]. Следует подчеркнуть, что при изучении дискурса и лингвокультуры одинаково хорошо "работают" не только психолингвистический/лингво-когнитивный, но и лингвокультурологический подходы, они могут прекрасно друг друга дополнять. Кстати, в этом мы находим другое свидетельство интеграционной черты современной науки.

Коммуникация является объектом лингвистической науки в течение всего последнего столетия. Так, исследователи заостряют внимание не только на природе человеческой коммуникации, механизмах ее протекания, но и на изучении самого человека, его влиянии на эти процессы. Термин "коммуникация" своими корнями обязан латинскому слову "делаю общим" – "communicatio", и под этим термином в широком смысле понимается обмен информацией между индивидами путем общей системы символов. Так, интернет-коммуникация является смысловым воссозданием общества: семантическим структурированием коммуникативного пространства обеспечивается необходимая связность, а посредством нее также целостность общества.

На основе социолингвистического подхода выделяют 2 основных типа дискурса, а именно: личностно-ориентированный (персональный) и статусно-ориентированный (институциональный). Представлен персональный тип дискурса в 2-х разновидностях – как бытийное и бытовое общение. В. И. Карасик отмечает, что "хоть природа расширения смыслов бытового и бытийного общения различна, общение личностно-ориентированное строится на большом смысловом поле сознания адресатов". Институциональный тип дискурса, в свою очередь, явля-

ется общением в заданных пределах статусно-ролевых отношений. По этой причине традиционно выделяют такой тип дискурса, как статусно-ориентированный, на основании 2-х системообразующих признаков: участники и цели общения [2, с. 6–11]. Так, вслед за В. И. Карасик, мы считаем: интернет-коммуникация является комбинацией личностно-ориентированного общения (которое реализуется в электронной почте, интернет-конференциях) и фрагментов разных типов институционального дискурса, а именно: деловой дискурс (который встречается при запросе данных по электронной почте), политический, научный, банковский, а также юридический дискурсы (которые выделяются во время общения в виртуальных конференциях). В качестве нового вида общения интернет-коммуникация характеризуется такими признаками: неограниченное число участников, которые здесь выступают как представители некоторого обобщенного типа личности, комбинация фрагментов разных типов институционального дискурса и личностно-ориентированного общения, особые цели общения (поддержание эмоционального контакта, информационный обмен, самовыражение), жанровое своеобразие и игровой характер взаимодействия.

Так, обусловлен коммуникативный феномен в Интернет-дискурсе своеобразной сферой существования, а также влияния на коммуникативные установки и характер участников интернет-коммуникации (к примеру, использование знакомой лексики формирует эффект доверительности, непринужденности, помогает устанавливать контакты с разной аудиторией, для определенных пользователей может даже помочь сделать простыми сложные понятия [1, с. 14]. Интернет-дискурс, являющийся процессом создания текста наряду с лингвопрагматическими и социокоммуникативными характеристиками проявляется в каждом из видов ситуативно-ориентированного дискурса, но никакому из них не принадлежит полностью. Современной Интернет-коммуникацией открывается качественно новый уровень возможностей для общения, и в результате наблюдается размытие границ традиционного представления институционального и персонального типов дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 / Ахренова Наталья Александровна. – Москва, 2009. – 36 с.
2. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000а. – 228 с.
3. Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002. 416 с.
4. Современный толковый словарь / под ред. В. С. Исмаилова. М.: Большая советская энциклопедия, 1997. 1243 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд-е, доп. и перераб. М.: Слово, 2004. 352 с.
6. Щипицина Л. Ю. Понятие жанра компьютерно-опосредованной коммуникации // Вестник Поморского университета. Серия "Гуманитарные и социальные науки". 2009. № 3. С. 68–74.
7. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
8. Longman Dictionary of Contemporary English. 4th, new ed. Harlow: Longman, 2003. 1949 p.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КОНТЕКСТОВ С ПОМОЩЬЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО И АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

EXPERIMENTAL STUDY
OF THE CONTENT OF IMAGES
OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS
ON THE BASIS OF METAPHORICAL
CONTEXTS USING THE RESULTS
OF TRANSLATION AND ASSOCIATIVE
EXPERIMENT

E. Shesterina

Annotation

This research paper is devoted to the study of the images of the language consciousness of the bearers of German and Russian culture, which are represented by verbal associations and also in the translation practice of the developing bilinguals. During the experimental connections between the associative potentials of the word and its realization in a context has been established. Also the reasons of similarity or a divergence between the associative field and process of understanding have been defined.

Keywords: image of the language consciousness, intercultural communication, translation experiment, associative experiment.

Шестерина Елена Александровна
К.филол.н., доцент,
МГИМО (У)

Аннотация

Работа посвящена исследованию образов языкового сознания носителей немецкой и русской культуры, которые репрезентированы вербальными ассоциациями и представлены в переводческой деятельности формирующихся билингвов. В ходе эксперимента была установлена связь между ассоциативным потенциалом слова и его реализацией в контексте. Также были определены причины сходства или расхождения между ассоциативным полем и процессом понимания.

Ключевые слова:

Образ языкового сознания, межкультурная коммуникация, переводческий эксперимент, ассоциативный эксперимент.

Представление о том, что межкультурная коммуникация, которая включает в себя также и перевод, основана на общности сознания представителей различных культур, вызывает необходимость воспользоваться общетеоретическими аспектами языкового сознания.

Как переводчик обрабатывает поступающую информацию? Перевод имеет эвристический характер, и процесс его протекания является эмпирически ненаблюдаемым. Это создает сложности в понимании того, как переводчик обрабатывает полученную информацию.

Эти вопросы находятся в одной плоскости с общими проблемами речемыслительной деятельности. Именно поэтому исследование процесса перевода является интересным не только для тех, кто изучает аспекты перевода, но и для тех, кто изучает ментальные сущности языковых явлений. В ходе наблюдений за процессом взаимодействия перевода и межкультурной коммуникации по-

являются не только новые идеи, но и объективные данные о работе человеческого мышления.

В данной работе перевод понимается как познавательный речемыслительный процесс, который координирует и осуществляет индивид.

Переводчик, выступающий посредником, осуществляет концептуальный анализ и передает реконструированный им основной смысл, который в сегодняшней психолингвистике связан с концептуализацией деятельности и включает в себя не только лингвистическое, но и экстралингвистическое, в том числе данные, связанные с впечатлениями, ассоциациями, различным опытом, который может быть как вербальным, так и невербальным.

Процесс межкультурного общения, в котором участвует переводчик, происходит как общение сознаний. Сознание каждого индивида определяется культурой, кото-

рая обеспечивает его определенным опытом, полученным в ходе различных видов деятельности, востребованных темпорально и локально.

В.А.Пищальникова считает в этой связи: "... мышление индивида осуществляется по принципу функциональной системы, когда ведущие и производные мотивы в процессе деятельности могут изменяться, а доминантными могут становиться любые компоненты мыслительного процесса, обладающие свойствами функционального замещения друг друга" [3].

Интерес к исследованию деятельности переводчика объясняется во многом тем, что она помогает исследователю понять, как, выйдя за границы, определенные одним языком, становится возможным попасть в круг, сотканный из "совокупности чувственных впечатлений и непривольных движений духа" [2] другого языка.

Поэтому сегодня теория перевода пытается комплексно моделировать и описывать процессы перевода, а не просто давать прескрипции для переводческой деятельности, и сегодняшнее переводоведение является "широко разветвленным междисциплинарным научным направлением" [6].

Суть лингвистических моделей, занимающих центральное место в теории перевода, состоит в определении закономерностей замены и трансформации текста на исходном языке в текст на языке перевода.

Одним из наиболее важных методов, служащих этой цели, является сопоставительный метод. В рамках данного метода анализируются уже сделанные переводы и описываются наиболее объективные, общие закономерности процесса переводческих преобразований. При этом сопоставляются исходные и итоговые тексты и характеризуются приемы и способы совершенного преобразования. Сопоставительный метод оценки текстов "на входе" и "на выходе" при использовании лингвистических моделей – это важный аспект практической подготовки переводчика.

Переводчик является участником двуязычной коммуникации. Принимая решения, он руководствуется целью, которая определяет выбор языковых средств. Эта цель формируется на основе понимания текста, рефлексии над возможностями его представления. Поэтому на практике часто встречается парадокс: имеется типология средств перевода, но ею нелегко воспользоваться, так как она не соответствует переводческому решению в конкретном случае. Переводческое решение всегда субъективно и обусловлено действием группы компонентов функциональных систем: способностью к взаимозамене, пластичностью, способностью к адаптивности для достижения результата в соответствующей речевой ситуации и предметной обстановке.

Лингвистический аспект является лишь одной из составляющих перевода, успех же перевода связан с преодолением различий между разными культурами.

Кроме признанного всеми универсального языкового кода надо учитывать наличие особого скрытого кода, который никем не описан, не известен, но который понимают все.

Из этого следует, что в процессе перевода нельзя не учитывать умственную, психическую, интенциональную и эмоциональную деятельность пишущего, читающего и переводящего.

Это свидетельствует об увеличении понимания активной роли переводчика, его основной роли в процессе перевода, ведет к изучению мыслительных операций, в ходе которых декодируется и анализируется принимаемая информация. Каждый раз переводчик принимает самостоятельное решение, конструирует результат. Поэтому результат перевода не тождествен подлиннику, степень близости между ними зависит от множества факторов: "от мастерства переводчика, от особенностей сопоставляемых языков и культур, эпохи создания оригинала и перевода, способа перевода, характера переводимых текстов и т.п." [1].

В процессе осмысления всегда рождается новый, уникальный текст. Этот текст, связанный с оригиналом смыслом, отражает в то же время профессиональные и личностные качества переводчика. Он актуализирует важные для него фрагменты опыта, которые формируются в его образе мира в процессе личного взаимодействия с данным объектом.

Опыт владения языком, как родным, так и иностранным, а также обучение переводческой деятельности, подтверждают, что опознавание знака является недостаточным. Знак не дает автоматического доступа к своему значению. Это значение часто основывается на выводных знаниях и умозаключениях. Необходимо, чтобы высказывание было понятно не только в лингвистическом контексте, но и с учетом обширного, связанного с разными сторонами его жизни, опыта индивида, пользующегося данным знаком.

Особый интерес в этой связи представляют метафорические и фразеологические сочетания. Они передают культурноспецифическую информацию и имеют особые, связанные с их когнитивной и семиотической природой, свойства, которые ярко проявляются при переводе, определяют переводческую рефлексию и влияют на выбор способов перевода.

В отечественной психолингвистике межкультурное общение понимается как диалог культур, происходящий в "рамках несовпадающих (частично, в существенной сте-

пени, а иногда и полностью) национальных стереотипов мышления и поведения" [5], "познавательных структур" [3]. Межкультурное общение, таким образом, понимается как диалог сознания. Не диалог разных сознаний, а диалог образов разных культур в рамках одного сознания. И определяющим становится не использование конкретных реалий, а изучение связанных с ними структур знания, формирующих в концептуальной системе реципиентов новые познавательные структуры, позволяющие осуществлять межкультурное общение.

При сравнении различных языков и языковых картин мира ярко раскрываются различия, обусловленные своеобразием мира и его интерпретацией разными лингвокультурными сообществами. Сравнивая единицы разных языков, принципы категоризации и номинации, используемые этими языками, переводчик открывает мир, находящийся за словом в каждом из языков. Это мир представляет преобразованную сознанием реальность с учетом его действительности. Он акцентирует психическую реальность, т.е. те компоненты, которые являются наиболее важными для человека и его лингвокультурного сообщества.

Перевод сложной информации, когда слово ассоциируется не с реалиями, а с их пониманием, является когнитивным процессом. Успех перевода обусловлен не только созданием нового знания, но и презентацией прежнего или нового образа, наиболее эффективного для задач конкретного акта коммуникации.

Переводчик, ориентируясь на поставленную цель, соответствующим образом организует свои действия, т.е. использует деятельностные стратегии, которые являются не просто действиями по переработке информации, а активной функцией личности, которая организует свою деятельность в соответствии с поставленной целью и избирает для этого наиболее оптимальный путь. Анализ результатов переводческой деятельности дает опосредованный доступ к стратегиям переводчика, т.е. к тому, что является эвристикой его деятельности.

Для нашего эксперимента мы выбрали контексты с переносным значением, в которых образ ассоциируется с определенной реалией и опытом. Слово закрепляется за образом, и "такая ассоциация всегда основана на выборе, в некотором смысле произвольна по своему характеру, ведь слово указывает всякий раз на какой-то компонент образа" [4]. В результате двух экспериментов, ассоциативного и переводческого, мы сделали попытку представить цельный образ отдельных реалий, наполненный компонентами, которые являются актуальными для обоих лингвокультурных сообществ, проанализировали их соотношение на основе контрастивного сопоставления.

На этапе ассоциативного эксперимента в ходе исследовательского анализа были определены ключевые сло-

ва в метафорических комплексах, выражающие основные смыслы и эмоции автора. Также были проанализированы образы сознания (ОС) и смоделировано их содержание. Это было сделано на основании результата ассоциативного эксперимента и по данным толковых словарей немецкого и русского языков. В ходе переводческого эксперимента реципиенты переводили отрывок текста, смысловой доминантой которого являлись лексемы, подвергшиеся анализу в ходе ассоциативного эксперимента.

В ходе проведения двух этапов эксперимента мы хотели проверить предположение о том, что реакции, показанные участниками по результатам ассоциативного эксперимента, смогут быть смысловой опорой при переводе, если они являются стабильными компонентами их ассоциативно-вербальной сети.

Целью проведенного переводческого эксперимента стало также определение содержания доминантных образов сознания, которые возникают при переводе фразеологических и метафорических выражений.

На этапе ассоциативного эксперимента респонденты (79 человек, русскоязычные, владеющие немецким языком) получили следующее задание:

Напишите первое слово, которое пришло Вам в голову при прочтении следующих слов, т.е. первую ассоциацию:

zusammenkleben
die Wolke

От участников эксперимента были получены следующие реакции:

zusammenkleben (склеивать) - дело не клеится, ничего не склеишь, неприятное ощущение разорванного, разбитого (3 участника), скотч (1), ножницы (1), одно целое, не можем друг без друга, привязаны друг к другу (11), два разбитых предмета, листы бумаги, стакан, разбитый предмет, ласты, чашка, разбитая вазочка, мяч (35), ладони (1), нельзя отодрать, намертво (4), клей (5), жизнь, судьба (4) бумага, цветы, аппликация (9), неудачный брак, отношения (2), квитанции после оплаты коммунальных услуг (1).

die Wolke (облако, туча) - белая цепь, взбитые сливки (2), это облако из роз, облако в штанах, белогривые лошади (3), черная, плохая (4), плывут по небу, небо (15), легкое, белое, светлое, белые и пушистые (20), хорошо, легкость (3), ливень, прохлада, серое, молния, пронизывающая тучу сверху донизу, все затянато, надвигающаяся, грозовая, закрыли небо, гроза, дождь, туча (21), печальное, грусть, тоска по родине (6), солнце (1), белое как медведь, похоже на фигурку (4).

Участники эксперимента, являющиеся носителями немецкого языка (жители ФРГ), 28 человек, отметили следующие ассоциации на лексемы:

zusammenkleben - Uhu (3), Haare (1), Ewigkeit (1), Gestaltung, Kunstler (2), festhalten, fest, starr (3), Verbindung (1), Bucher, Buchseiten, Hefe, Schnipsel, Reparatur (6), Kase (1), Kletten (1),

Leim, Klebstoff (2), basteln, Modellbau, Kindergarten, Papier (7) die Wolke - schönes Wetter, Kumuluswolken, Haufenwolken, blau, wei?, rosa (7), schweben, Flugzeug, Gebirge (3), Schafchen (1), Himmel (3), Winter, Regen, Gewitter, sieben, schlechtes Wetter (11), Freiheit (1), Natur (1), Unglück (1)

Анализ эксперимента показал, что основные компоненты содержательной структуры слова в сознании носителей немецкого и русского языков в основном совпадают. Сравнивая результаты ассоциативного эксперимента, можно сделать вывод, что в схеме содержательных структур анализируемых лексем, относящихся к разным лингвокультурным общностям, отмечается значительное сходство, обусловленное близостью наших культур, сотрудничеством в разных областях, межкультурным общением.

Участники переводческого эксперимента (60 человек) получили анкету со следующими заданиями:

Переведите предложенный фрагмент текста с немецкого на русский язык:

- ◆ Отметьте подчеркиванием наиболее содержательно значимые слова;
- ◆ Подчеркните двумя чертами слова с переносным значением;
- ◆ Отметьте звездочкой наиболее эмоционально значимые слова.

Значение большинства слов с переносным значением, которые в немецком языке уже стали фразеологическими сочетаниями, закреплено в словарях, но было неизвестно участникам эксперимента. Они переводили без словаря, и значение таких слов/сочетаний слов переводилось ими, в основном, как метафорическое.

Кроме основной цели в ходе эксперимента также была поставлена задача выяснить, совпадут ли наиболее содержательно и эмоционально значимые слова / сочетания слов и фразеологические сочетания / метафорические выражения. Анализ этих результатов помог опровергнуть или подтвердить важное значение метафоры в представлении основной мысли контекста. Выделение метафор и фразеологических сочетаний могло бы подтвердить предположение о том, что метафора выражает эмоциональную энергичность и нестереотипное познание окружающего мира.

В ходе переводческого эксперимента был проанализирован фрагмент текста, в котором основная роль при передаче авторского смысла принадлежит метафорическому выражению или фразеологическому сочетанию.

В переводческом эксперименте приняли участие 60 реципиентов (студенты Московского государственного института международных отношений и преподаватели кафедры немецкого языка МГИМО).

Данные переводческого эксперимента были сопоставлены с исследовательским анализом метафорического контекста.

При исследовании метафор и фразеологических сочетаний фрагмента мы использовали элементы концептуального, контекстуального и компонентного анализа.

Компонентный анализ помогает различать модификации значений лексических единиц и определять степень их пересечения или несовпадения в двух языках. Переводя метафору, переводчик стремится не только расшифровать смысловое содержание, компрессированное в метафоре, но и найти когнитивную познавательную структуру, адекватную исходной. Метод компонентного анализа дает возможность определить направление переводческой рефлексии и выявить основания пересечения и/или несовмещения двух языков. Это помогает определить оптимальную стратегию перевода и объяснить неадекватные переводы участников эксперимента.

Контекстуальный анализ дает возможность определить структурно-смысловые отношения между компонентами текста, эксплицирующими авторский смысл. Данный анализ помогает глубокому пониманию авторской модели познания в результате анализа контекста целого речевого произведения. Важно анализировать контекст речевого произведения, так как именно этот анализ дает возможность расширять поле интерпретации метафорического фрагмента, являющегося основным составляющим элементом контекста, что необходимо для повышения качества перевода.

Концептуальный анализ определяет степень адекватности перевода. Он дает возможность соотнести компоненты культурного содержания, репрезентированного вербально.

Рассмотрим варианты перевода фрагментов текста, полученные в ходе эксперимента, сравним их с исследовательской версией перевода и постараемся обосновать исследовательскую переводческую стратегию.

Im Oktober war es endgültig aus und vorbei. Zwei Jahre klebten wir standig zusammen, bis Theo hereinbrach und alles verfinsterte wie eine dunkle Wolke. [Dagmar Kekule, "Die kalte Sophie", с.10]

В октябре все было кончено. В течение двух лет мы были не разлей вода, пока не появился Тео и не внес раздор в наши отношения.

Большой немецко-русский словарь дает одно значение лексемы *zusammenkleben* – склеивать [БНРС, 1980, том 2, с.647]. В словаре Ожегова дается еще и переносное значение – скрепить, соединить [Ожегов 1981, с.643]. В исследовательской версии для перевода метафоры нами было использовано фразеологическое сочетание не разлей вода, согласующееся и со значением

лексемы *zusammenkleben*, данным немецкими толковыми словарями и со значением данной лексемы, представленном в толковом словаре русского языка Ожегова. Исследовательский вариант перевода имеет кроме прочего дополнительное эмоционально-оценочное значение – очень дружны [Ожегов 1981, с.576]. Это дополнительное значение является структурообразующим фактором перевода, так как из широкого контекста романа известно, какую роль в жизни героини играет дружба. Мама много лет назад оставила семью, мужа и маленькую дочь, любимый отец с недавнего времени завел постоянную спутницу, и только подруга помогала девочке бороться с одиночеством.

Анализируя результаты эксперимента, мы установили, что все участники эксперимента отразили метафоричность лексемы *zusammenkleben*. Реципиенты не только адекватно восприняли эмоцию, проявившуюся в этой лексеме, но и остановили свой выбор на таких вариантах перевода, которые могут соответствующим образом передать эмоциональный фон фрагмента на иностранном языке. Участники дали такие варианты: были неразрывно связаны (8%), были неразлучны (10%), были не разлей вода (25%). Эти варианты перевода, в которых реципиентами была использована стратегия встречной метафоризации, представляются наиболее адекватными, так как полностью или частично воссоздают специфику ощущений героини. В этих версиях слово как компонент ассоциативно-вербальной сети актуализирует содержание ОС.

Информанты, актуализировавшие в переводах стабильный признак неразрывности, предложили следующие варианты перевода: стойко держались вместе (1 участник эксперимента), провели два года вместе (2), постоянно проводили время вместе (3), постоянно держались вместе (3), были вместе два года (3), были все время вместе (6), постоянно были вместе (14).

Такие переводы являются, по нашему мнению, приемлемыми, так как акцентируют на языке перевода неразрывность действующих лиц.

При переводе метафоры *zusammenkleben* большинством реципиентов (95%) использовали стратегию адекватного восприятия/встречной метафоризации.

Небольшое количество реципиентов (5%) при переводе данной лексемы использовали только ее словарное значение: были приклеены друг к другу, были как приклеенные. Этот дословный перевод, по нашему мнению, также передает авторский смысл, но не учитывает оценочный компонент образа сознания, поэтому разрушает его структуру и, следовательно, не может считаться адекватным.

В результате эксперимента было установлено, что основное содержание ОС *zusammenkleben* и склеивать со-

впадает, периферические компоненты образа языкового сознания *zusammenkleben*, нашедшие отражение в толковом словаре русского языка, но не отраженные в толковых словарях немецкого языка, были, однако, отражены в ассоциациях и немецкоязычных, и русскоязычных участников эксперимента. Такая общность сознаний, по всей видимости, и позволила всем русскоязычным реципиентам понять и адекватно перевести предложенный отрывок на русский язык.

Второй метафорический фрагмент также не вызвал проблем у большинства реципиентов. Фрагмент был ими правильно понят и адекватно переведен. Однако степень приближения переводов к изначальному авторскому смыслу различна. Некоторые реципиенты (8) использовали стратегию встречной метафоризации, предложив следующие варианты перевода: внес черную полосу в наши отношения (2 участника эксперимента), и жизнь окрасилась в темные тона (3), внес в наши отношения раздор (3). Эти переводы, по нашему мнению, являются адекватными, так как в них передан смысловый инвариант фрагмента на основе актуализации системных значений слов.

В исследовательском переводе также был использован один из этих вариантов – внес раздор. Этот вариант актуализирует словарные значения лексем, которые входят в данный метафорический фрагмент, и представлены в немецко-русских словарях: *die Wolke* – туча [БНПС 1980, т.2, с.603], *verfinstern* – затемнять, омрачать [БНПС 1980, т.2, с.509], а также согласуется с определениями толкового словаря русского языка Ожегова: туча – большое облако, которое несет дождь, снег; переносное значение – грозящая беда, неприятности. Исследовательский вариант перевода, таким образом, объединен с этими определениями интегративным признаком близкой неприятности.

78% реципиентов при переводе метафоры исходного текста прибегли к нормированным, конвенциональным средствам: жизнь стала мрачной, как огромное черное облако; испортил все, как грозовая туча; все как будто покрылось темным облаком; все стало настолько мрачным, как темное облако; все испортил подобно темной туче; омрачил нашу жизнь; омрачил наши отношения; омрачил все, как черная туча; темная туча все заслонила; надо всем нависла темная туча; все испортил, как большая туча; тучи сгустились; испортил наши отношения.

Небольшое количество участников эксперимента частично или полностью нарушили авторский смысл, используя стратегию замены авторского смысла личными представлениями и ассоциациями: все стемнело, как грозовая туча; все потемнело, как тьма; рассеял всё, как темную тучу; все перепутал; обрисовал все в темных краях, как волк; заслонил все как огромная черная туча; затмил всё как грозовая туча; всё погрузилось во тьму.

Содержательная структура лексемы *die Wolke*, которая представлена в русском языке лексемами облако и туча, кроме основного значения, отражает также эмоции ожидания неприятности, грусть и печаль. Такие же дополнительные значения отражены и в толковом словаре русского языка. Следует отметить, что статьи толковых словарей немецкого языка, дающие определение лексемы *die Wolke*, не дают таких дополнительных значений слова, хотя в предложенном для перевода фрагменте актуализированы именно эти признаки лексемы. Немецко-говорящие участники ассоциативного эксперимента отразили признак непогоды, который, по их мнению, вероятно, может быть связан с ощущениями неприятности и печали.

Таким образом, совпадение в русском и немецком языках основных компонентов ОС позволило большинству участников эксперимента добиться адекватного перевода.

ОС, содержательные компоненты которых совпадают в обоих языках (это подтверждено в ходе анализа результатов ассоциативного эксперимента и словарных статей) не вызвали проблем при переводе с немецкого языка на русский. Основой для адекватного перевода стало наличие сходства в ассоциативно-вербальных сетях. Отсутствие же в русском языке ассоциативных связей между концептом и его переносным значением привело к буквальному, т.е. в данном случае неадекватному переводу. Такие участники не поняли ОС носителей немецкого языка, так как у них не было когнитивной базы для сравнения образов двух культур. Предположение, что различие в ассоциативно-вербальной сети становится причиной непонимания в процессе межкультурной коммуникации, подтвердилось.

ОС, относящиеся к различным лингвокультурам, могут изучаться путем составления их сравнительно-сопоставительной характеристики. Материалы переводческого и

ассоциативного экспериментов дают возможность верифицировать результаты ассоциативного эксперимента и уточнить наше представление о структуре ОС. ОС могут быть смоделированы на основании своих структурно-содержательных признаков, что помогает исследовать их содержание, так как при этом устанавливается иерархия компонентов ОС, а не просто отражается их состав.

Понимание текста на иностранном языке обусловлено картиной мира. Все языки имеют свой способ восприятия и концептуализации мира. Если концептуальные структуры, имеющиеся в иноязычном тексте и в речемыслительной деятельности переводчика совпадают, это приводит к пониманию текста. Наиболее высокая степень понимания возможна, если переводчик на основе своей концептуальной системы реконструирует доминантный смысл автора.

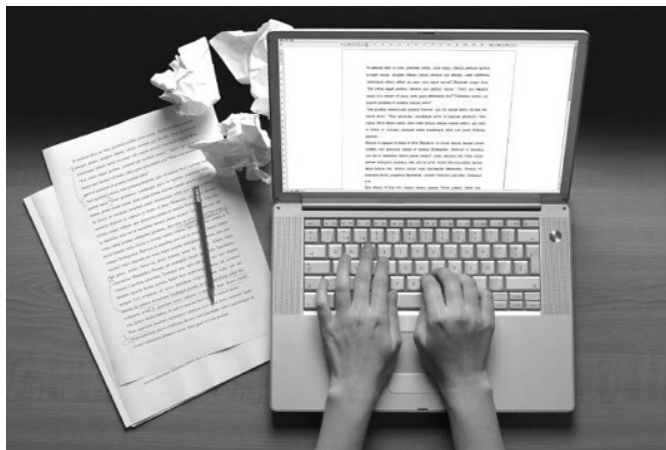
Проведение ассоциативного эксперимента среди русскоязычных и немецкоязычных участников подтвердило, что переводческая деятельность является универсальной, а в ее основе лежат универсальные механизмы речевосприятия и речепорождения. Ассоциативное поле исследованных нами концептов представлено фрагментом вербальной памяти индивида, его образа мира, где хранятся разнообразные связи между компонентами образных фрагментов.

При восприятии иноязычного текста участники переводческого эксперимента основывались на доминантном личностном смысле автора. Противоположный смысл, появляющийся при переводе, был вызван различием ОС представителей разных культур.

Используя данные ассоциативного эксперимента и материалы переводческого эксперимента, мы попытались получить данные о работе человеческого мышления, приблизившись к вербальной памяти, ментальному лексикону, культурным стереотипам реципиентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы. – М.: КДУ, 2004
2. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984
3. Пищальникова В.А. Психолингвистика и современное языковедение. Методология современной лингвистики. – М., Барнаул: Изд. Алт. ун-та, 2003.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993.
5. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей. – М.: ИЯ РАН, 1996.
6. Цвиллинг М.Я. Переводоведение как синтез знаний. Тетради переводчика. Вып. 24. Под ред. С.Ф.Гончаренко. – М.: МГЛУ, 1999.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка – М.: Русский язык, 1981.
8. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов. 2 т. М.: АСТ: Астрель, 2002.
9. Большой немецко-русский словарь / Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева, М.Я. Цвиллинг. 2 т. М.: Русский язык, 1980.
10. *Wahrig Deutsches Wörterbuch* – Mosaik Verlag. 1980/
11. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. – Dudenverlag, Mannheim/Wien/Zürich. – 1989.



НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Adamovich O. – Senior lecturer of the Tyumen state Institute of culture

e-mail : adamovich-olga79@mail.ru

Agadzhanian S. – Post-graduate student, Lomonosov Moscow State University

e-mail : sona_1990@mail.ru

Akhmadullin S. – Research student, Center for Central Asian, Caucasian and Volga-Urals Studies(CCACS) in the Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences

e-mail : salahmad@mail.ru

Amirova L. – Doctor of pedagogical sciences, professor, Bashkir state pedagogical university of M. Akmulla, vice rector for scientific work

e-mail : ms-amirova@yandex.ru

Arnautov A. – Senior teacher, Siberian Federal University

e-mail : goodmorner@gmail.com

Batasheva A. – Lomonosov Moscow State University

e-mail : Anna-prensa@mail.ru

Batyaeva S. – Graduate student, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators

e-mail : svbat77@rambler.ru

Blinova S. – Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

e-mail : zolushka14@inbox.ru

Bystrova T. – International Slavic Institute, Moscow

e-mail : tpost88@yandex.ru

Chudinova T. – Graduate student Bashkir state pedagogical university of M. Akmulla

e-mail : tan-tan27@yandex.ru

Diakov S. – Candidate of pedagogical Sciences, Mikhailovskaya military artillery Academy

e-mail : serdyakoff@yandex.ru

Eremin V. – Applicant of the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

e-mail : i.eremin@rsz.ru

Fiterman R. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of social pedagogics and psychology FSBEI HE "Astrakhan state university"

e-mail : camp_beryozka@mail.ru

Golubev S. – The doctor of military sciences, the senior lecturer MESCAF "Military-air academy N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh

e-mail : golsv24@mail.ru

Gutman V. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of FSBEI HE "Astrakhan state university", Russia

e-mail : pal9@rambler.ru

Kareva G. – Candidate of pedagogical Sciences, Bryansk state technical University, Bryansk, Russia

e-mail : kareva.galya@mail.ru

Kondrakova Y. – International Jewish Institute of Economics, Finance and Law, Moscow Maimonides Academy of Kosygin Russian State University

e-mail : kondrakova.yulia@gmail.com

Konnova N. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of social pedagogics and psychology FSBEI HE "Astrakhan state university"

e-mail : konnova_nm@mail.ru

Koval E. – Graduate student, Ryazan State University named after S.A. Yesenin

e-mail : angellocka87@gmail.com

Kozubovskaja L. – Associate Professor of Perm National Research Polytechnical University

e-mail : Lena-sentebova@yandex.ru

Krylova N. – Moscow State Institute of Culture

e-mail : natakrilova10@mail.ru

Kulagin A. – Independent researcher

e-mail : kulagin_as@list.ru

Lagotskis R. – Moscow State Academy of Physical Culture

e-mail : rolandssaule@gmail.com

Maryanchick E. – Educational Project ALE, Ashdod, Israel

e-mail : emaryanchick@gmail.com

Mogilyov A. – The doctor of pedagogical sciences, the professor MESCAF "Military-air academy N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh

e-mail : amogilev@yandex.ru

Moiseeva T. – Postgraduate student of the Ulyanovsk state pedagogical University the name of I.N. Ulyanov

e-mail : t-nekst@mail.ru

Moskalenko O. – Sevastopol State University

e-mail : kerulen@bk.ru

Onishchuk G. – Graduate student, Far Eastern Federal University, Vladivostok

e-mail : onishchuk91@mail.ru

Osipova S. – Full Professor in Pedagogy, Siberian Federal University

e-mail : osisi@yandex.ru

Palatkina G. – Doctor of pedagogical sciences, professor of FSBEI HE "Astrakhan state university", Russia

e-mail : pal9@rambler.ru

Panova Ju. – Deputy director for studies and pedagogical work, school 627, Moscow

e-mail : pan1950@rambler.ru

Papazyan G. – Post-graduate student, Sochi State University

e-mail : geopapazian@gmail.com

Permiakova T. – PhD, Associate professor, North-Eastern Federal University in Yakutsk

e-mail : ptuiara@mail.ru

Poliakova E. – PhD, Private institution of additional vocational education Center for Humanitarian Education "Lingua", Surgut

e-mail : lingua-lyceum@mail.ru

Raklov F. – Postgraduate, Peoples Friendship University of Russia

e-mail : rakloff@gmail.com

Rastorgueva L. – PhD (Philology), Military Telecommunication Academy named after S.M. Budyonny

e-mail : lara.rastorgueva@bk.ru

Sentebova E. – Associate Professor of Perm National Research Polytechnical University

e-mail : Lena-sentebova@yandex.ru

Sentsova V. – Milan State University, Italy

e-mail : sentsova@list.ru

Shalygina N. – Cand.Sci.(Hist.), Senior Researcher of the Institute of Ethnology and Anthropology, RAS

e-mail : etgender@mail.ru

Sharonov A. – Graduate student, FSBEI HE "Astrakhan state university", Russia

e-mail : sharan363@gmail.com

Shavshukuva S. – Dr.Sci.Tech., professor, Ufa state oil technical university

e-mail : teptereva.tga@yandex.ru

Shcheglov N. – Graduate student, Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences (Moscow), Center of the history of religion and Churches

e-mail : oscen@ya.ru

Shesterina E. – Candidate of philological Sciences, associate Professor at MGIMO (U)

e-mail : niky.07@mail.ru

Soina A. – Sevastopol State University

e-mail : anastasiasoina@gmail.com

Srednyak S. – Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev

e-mail : srednyak_kv@mail.ru



Teptereva G. – PhD, associate professor, Ufa state oil technical university

e-mail : teptereva.tga@yandex.ru

Tolstykh V. – The competitor of a scientific degree of candidate of military Sciences Military Academy of the General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation

e-mail : oficer.1978@mail.ru

Trifonova T. – PhD, Private institution of additional vocational education Center for Humanitarian Education "Lingua", Surgut

e-mail : lingua-lyceum@mail.ru

Tsaturyan M.

Kuban State University, Krasnodar

e-mail : tsaturyan.mm@mail.ru

Tsitskishvili N.

Moscow State Academy of Physical Culture

e-mail : nonatey@mail.ru

Vartanova V.

Candidate of pedagogic sciences, FSBEI of HE "Udmurt State University"

e-mail : paris_madrid@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).