



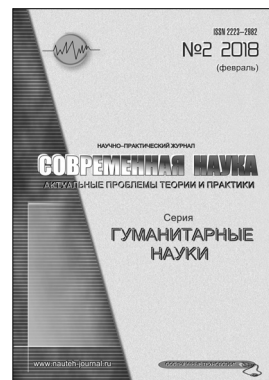
№ 2 2018 (февраль)

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., главный научный сотрудник Института экономики РАН
 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



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» – 80015

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

Авторы статей

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

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

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»

тел./факс: (495) 973–8296

Подписано в печать 27.02.2018 г.

Формат 84x108 1/16

Печать цифровая

Заказ № 0000

Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



ИСТОРИЯ

И.В. Давыдов – Особенности подготовки офицеров в "преобразованных" военно-учебных заведениях на примере Казанского военного пехотного училища

I. Davydov – Some special aspects of military offices training at reorganised military educational institutions by the example of Kazan Military Infantry School 4

О.О. Завьялова – Польский вопрос в русской общественной мысли во второй половине 50-х – начале 60-х годов XIX века: в поисках диалога с властью

O. Zavyalova – Polish question in Russian social thought in the second half of the 50th – the beginning of the 60th anniversary of the XIX century: in search of a dialogue with power 9

К.М. Иванисов, Архимандрит Каллиник (К.В. Чернышёв) – Творческое наследие митрополита Вениамина (Федченкова) на страницах церковной периодической печати Крыма (1912–1913 гг.)

K. Ivanisov, Archimandrite Kallinikos (K. Chernyshev) – Cultural heritage of Metropolitan Benjamin (Fedchenkov) on pages of church periodical press in Crimea (1912–1913) 14

В.Н. Кузнецов – К вопросу о месте и роли столичного предпринимательства в генезисе Российской революции 1917 года

V. Kuznetsov – The question of the place and role of the capital entrepreneurship in the genesis of the Russian revolution of 1917 20

Г.Г. Нагиев – Развитие фортификации городов Азербайджана в XI – начале XIII вв.

G. Nagiyev – Development of fortification of Azerbaijani cities in the 11th – early 13th centuries 30

М.О. Нигматуллина (Михеева), Т.А. Магсумов – "Исламское правление": политическая программа революционных преобразований в Иране в 1970-х гг.

M. Nigmatullina (Mikheeva), T. Magsumov – "Islamic board": the political program of revolutionary changes in Iran in 1970s 36

К.Ю. Хдери – Германно-палестинские отношения: преемственность или эволюция?

K. Khderi – German–Palestinian Relations in the Merkel Era: Continuity or Evolution? 40

ПЕДАГОГИКА

Н.Г. Абдурахманова – Синтаксическая и стилистическая функции порядка слов в русском предложении в процессе обучения детей инофонов

N. Abdurakhmanova – Syntactic and stylistic functions of the order of words in the Russian sentence in the process of teaching children of inophones 47

С.И. Авраменко – Современные технологии по оптимизации преподавания английского языка в техническом ВУЗ-е

S. Avramenko – Modern technologies for optimization of teaching English language in technical college 51

Н.Б. Голубева – Подходы к оценке сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в контексте высшего образования

N. Golubeva – Approaches to Assessment of Professional Foreign Language Competence in the Context of Higher Education 55

А.О. Гурецкая – Критерии сформированности коммуникативно-креативной готовности у курсантов военного ВУЗ-а при изучении иностранного языка

A. Gurecka – Criteria of formation of communicative-creative readiness of cadets of a military academy when learning a foreign language 62

А.И. Евсикова – Концепция педагогических инноваций в высшей школе

A. Evsikova – The concept of pedagogical innovation in high school 66

Л.А. Козубовская, Е.Л. Сентебова – От чтения к сочинению (при обучении иностранному языку взрослых)

L. Kozubovskaja, E. Sentebova – From reading to essay writing (in teaching English to adults) 71

С.В. Колосов – Концептуальные основы подготовки штурмана к профессиональной деятельности в условиях информационно-психологического противоборства

S. Kolosov – Conceptual foundations training navigator for professional activities in the context of the information-psychological confrontation 75

Г.В. Кучумова – Активные методы обучения в процессе изучения безопасности жизнедеятельности

G. Kuchumova – Active learning methods in the process of studying the safety 80

Л.Ю. Обухова – Совершенствование контроля самостоятельной работы студентов

L. Obukhova – Improvement of students' independent work control 83

К.Н. Савельев, О.Л. Назарова – Актуальность "мобильного обучения" в современном высшем образовании

K. Saveliev, O. Nazarova – The relevance of "mobile learning" in contemporary higher education 86

В.А. Тарасова – Педагогический потенциал культурно-образовательной среды Якутска в решении вопросов интеграции детей и молодежи с инвалидностью

V. Tarasova – Pedagogical potential of cultural-educational Environment of Yakutsk in addressing the integration of children and youth with disabilities 93

В.А. Тарасова, О.Н. Пинигина – Дополнительное образование как инструмент развития творческого потенциала личности ребенка

V. Tarasova, O. Pinigina – Further education as a tool for development of creative potential of the child's personality 97

М.В. Усынин – Генезис проблемы педагогического управления процессом опережающей профессиональной подготовки бакалавров

M. Usynin – The Genesis of the problems of pedagogical process management advanced professional training of bachelors 101

С.А. Юшков – Организация самостоятельной работы студентов с использованием электронных учебных ресурсов

S. Jushkov – Organization of independent work of students on the basis of electronic educational resource 106

Т.В. Яровая, М.В. Воробьева – Совершенствование профессиональных компетенций профессорско-

преподавательского состава ВУЗ-ов в системе повышения квалификации

T. Yarovova, M. Vorobyova – Improvement of professional competences of the faculty of Higher Education Institutions of the system of professional development109

ФИЛОЛОГИЯ

Ван Вэйся – Использование социальными сетями телевизионных СМИ для распространения информации
Wang Weixia – Social networks in the practice of TV media work (on the example of CCTV–Russian channel)112

С.В. Завернина – К вопросу о профессиональном педагогическом дискурсе
S. Zavernina – On the professional pedagogical discourse115

Г.Е. Илюшин – Русская литература конца XX века в Испании: изменение модальности и восприятие жанра (на материале переводов Венедикта Ерофеева)
G. Ilyushin – The Russian literature of the late XX century: changes or the modality and genre perception (on the material of translations of Venedict Yerofeyev)118

Г.Е. Илюшин – Проблемы интертекстуальности и филологического контекста в переводе русской литературы конца XX века на испанский язык
G. Ilyushin – Problems of intertextuality and philological context in the translation of Russian literature of the late XX century into Spanish123

Н.Н. Кудашова – Антропоцентризм сильных позиций текста (начало и концовка)
N. Kudashova – Anthropocentrism of strong positions of text (beginning and ending)127

И.А. Курбанов, К.Р. Баранова – Семантико–когнитивный анализ метафорической модели "Народ Слаки – Коммунистическое общество" в романе Малькольма Брэдбери "Обменные курсы" и его переводах на русский и немецкий языки
Kurbanov I., Baranova K. – Semantics and cognitive analysis of metaphorical model "Nation of slaka is a Communist Society" in novel "Rates of exchange" by Malcolm Bradbury and its translations into Russian and German132

А.В. Мамаева – Коммуникативные основы инженерного дискурса
A. Mamaeva – Communicative basis of engineering discourse 136

Му Ачжэнь – Изучение творчества Сергея Аксакова в Китае
Mu Azhen – The study of Sergey Aksakov's creation in China .139

Т.А. Муратова – Дихотомия духовное–плотское и ее художественное воплощение на примере романа И. Шмелева "История любовная" и рассказе Л. Андреева "Бездна"
T. Muratova – The dichotomy of carnal–spiritual, and her artistic expression on the novel I. Shmelev "History love" and the story Leonid Andreyev's "The abyss"143

В.Д. Савенков – Развитие интернета и блогосферы в XXI веке
V. Savenkov – Development of the internet and blogosphere in the XXI century147

Н.Д. Сат – Кармический аспект в вероучении Л.Н. Толстого
N. Sat – Karmatic aspect in the learning of L.N. Tolstoy152

М.Г. Сафарова – Редупликация как средство выражения мультипликативности
M. Safarova – Reduction as a means of expression of multiplicativity155

Н.О. Труфанова – Вопросительные конструкции как один из способов манифестации иллокутивной цели в текстах англоязычной баннерной рекламы
N. Troufanova – Interrogative constructions as one of the illocutionary force indicating devices in the texts of English–language banner advertising158

М.М. Цатурян – Английские заимствования в русском языке
M. Tsaturyan – English borrowings in the Russian language ..162

М.М. Цатурян, Л.М. Пелипенко – Речемыслительные стереотипы в языке и культуре
M. Tsaturyan, L. Pelipenko – Verbal and cogitative stereotypes in language and culture165

Чжан Цинхань – Ассоциативный эксперимент как метод выявления концепта "семья"
Zhang Qinghan – Associational experiment as a method of detecting the concept "family"168

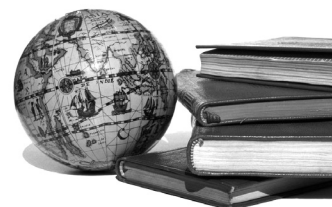
А.С. Чистохвалов – Бинарность художественного содержания образа Юрия Живаго в романе Б. Л. Пастернака "Доктор Живаго"
A. Chistohvalov – The binding of the artistic content of image of Yuri Zhivago in the novel of B.L. Pasternak "Doctor Zhivago" .173

Ян Лань – Средства выражения значения пространства во фразеологизмах русского языка
Lan Yang – The means of expressing spatial meaning in Russian idioms177

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors182

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале184



№ 2 2018 (февраль)

CONTENTS

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ В "ПРЕОБРАЗОВАННЫХ" ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НА ПРИМЕРЕ КАЗАНСКОГО ВОЕННОГО ПЕХОТНОГО УЧИЛИЩА

SOME SPECIAL ASPECTS OF MILITARY OFFICERS TRAINING AT REORGANISED MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS BY THE EXAMPLE OF KAZAN MILITARY INFANTRY SCHOOL

I. Davydov

Annotation

The article presents some points of views toward military education in the early XX-th century. It has the observation of various types of military infantry schools which had been established during military reforms. This research has released some special aspects of military cadets' training at Kazan Military Infantry School.

Keywords: Military education, military training, military reforms, cadets' drill, Kazan military Infantry School.

Давыдов Игорь Владимирович
Соискатель,
Казанский Федеральный
Университет

Аннотация

В работе представлены взгляды на военное образование начала XX века, дается обзор по различным типам пехотных военных училищ, образованных в ходе военных реформ. Раскрываются особенности организации подготовки юнкеров в Казанском пехотном военном училище.

Ключевые слова:

Военное образование, воинское воспитание, военные реформы, обучение юнкеров, Казанское пехотное военное училище.

Бурное начало XX века оказало серьезное влияние на развитие военного образования в России. Экономический кризис 1900–1903 гг., русско-японская война 1904–1905 гг., первая русская революция 1905–1907 гг. привели к тому, что изменилось само государственное устройство великой империи.

Новые правительственные круги инициировали целый ряд государственных реформ, в числе которых была и военная реформа. Одним из направлений реформы военного образования было преобразование юнкерских училищ в пехотные военные училища.

Особую необходимость проведения военной реформы в области военного образования вызвали неудачи русской армии в русско-японской войне. Внимательное изучение военными специалистами итогов этой войны высветило целый ряд недостатков в системе подготовки офицерских кадров.

Настоящая статья посвящена проблеме качественного преобразования системы для подготовки младшего офицерского состава в России начала XX века. Сама проблема и возможные пути решения лучше всего рассматриваются на примере конкретного военно-учебного заведения. Для наглядности мы проведем обзор основных видов деятельности Казанского пехотного военного училища в период с 1909 года по 1917 год.

Наша основная задача заключается в том, чтобы на примере одного из типовых военных училищ раскрыть особенности обучения и воспитания будущих офицеров.

Вопросы подготовки офицерских кадров в военных училищах в первой половине XX века царской России уже неоднократно рассматривались в исторической литературе. Однако, как правило, исследователи предпочитали рассматривать систему подготовки офицерских кадров не на примере отдельно взятого военно-учебного заведения, а путем обобщения различных руководящих документов: инструкций и наставлений по устройству военных училищ, описанию правил внутренней жизни и воспитания юнкеров, освещенных в мемуарах и периодической печати [2],[4],[8].

Доступные нам материалы, раскрывающие деятельность отдельных военных училищ, относятся к периоду второй половины XIX века. Труды Л.Г. Анучина, А.Н. Петрова, М.А. Лохвицкого, В.И. Кедрина посвящены истории Павловского и Александровского военных училищ. Однако эти работы носят характер исторических очерков и не затрагивают в полном объеме проблемы подготовки офицерских кадров [1],[9].

Некоторые исследователи, такие как А.Ю. Воробьева и О.А. Пархаев задалась проблемой обобщения кратких исторических справок по всем имеющимся военно-учебным заведениям Царской России. Но так как в этих

трудах раскрыты только общие правила обучения и дан поверхностный ретроспективный обзор по каждому училищу, то становится очевидным, что авторы не ставили перед собой цель провести глубокое исследование системы подготовки юнкеров [5],[6].

Таким образом, невзирая на имеющуюся литературу, посвященную проблемам обучения будущих офицеров царской России, следует признать, что никто из исследователей не рассматривал данный вопрос в контексте отдельно взятого училища.

Поэтому изучение особенностей обучения юнкеров в Казанском пехотном училище позволит проанализировать основные вопросы устройства училища и подготовки офицерских кадров гораздо глубже.

Прежде всего, для освещения проблемы особенностей подготовки офицеров в "преобразованных" военных училищах, которые были образованы из бывших юнкерских училищ в ходе военной реформы 1905–1912 годов, совершенно необходимо внести некоторое пояснение почему деятельность этих училищ необходимо рассматривать отдельно от привычных классических училищ, таких как Александровское, Павловское, Константиновское.

До середины XIX века такого понятия, как подготовка в военно-учебном заведении младших офицеров для обычных строевых войск не существовало вовсе. Кадетские корпуса готовили своих выпускников в незначительных количествах, и все они шли преимущественно в гвардейские части. Простые строевые офицеры комплектовались в основном из армейских юнкеров, которые получали офицерский чин только по выслуге лет [10 ч.1 с.137, ч.2 с.91, 237–241].

В ходе Крымской войны 1853–1856 гг. отсутствие профессиональной подготовки младших офицеров раскрылась во всем своем безобразии и стала одной из главных причин ее поражения. В результате военных реформ Александра II данный "пробел" был ликвидирован, и будущих офицеров стали готовить в военных и юнкерских училищах.

Однако через полвека стало очевидным, что юнкерские училища уже не отвечают требованиям ведения современных войн. Поэтому в ходе военной реформы 1905–1912 гг. все юнкерские училища были преобразованы в военные училища и в результате этого сформировались два типа военных училищ [7 с.439].

К первому типу можно условно отнести классические военные училища, образованные в XIX веке, а ко второму типу – все реорганизованные юнкерские училища.

Для изучения особенностей подготовки юнкеров в училищах "преобразованного" типа нам совершенно необходимо выделить два ключевых отличия их от "классических".

Во-первых, новые училища были всесословные. Принцип комплектования в них был такой же, как и в ра-

нее преобразованных Московском и Киевском училищах. Детальный анализ, сделанный Л.Г. Бескровным, показывает, что доля дворян в таких учебных заведениях не превышала 26%, в то время как в "элитных" училищах она составляла 58% [3 с.32].

Во-вторых, все училища после преобразования сохраняли старый штат командного состава и систему комплектования преподавателями по найму. Так, например, высочайшим указом было определено, что с 1 сентября 1909 года бывшему Казанскому юнкерскому училищу "именоваться Казанским военным училищем без изменения действующего штата" [11].

Данное обстоятельство очень негативно сказалось на общей нагрузке командиров и преподавателей училища, которые были вынуждены и организовывать повседневную деятельность, и проводить большее количество занятий и "репетиций" в условиях старых штатов.

Даже поверхностный анализ фактов учебной деятельности училища позволяет сделать однозначный вывод: при значительном увеличении требований к обучению общее устройство училища осталось на прежнем уровне.

Поэтому достижение поставленных целей качественного обучения юнкеров в таких условиях было возможно лишь только при условии создания собственной системы подготовки офицерских кадров, несколько отличной от других училищ.

Доступные нам архивные материалы деятельности Казанского пехотного военного училища свидетельствуют о том, что меры по созданию такой системы принимались постоянно. В результате общих усилий ГУВЗ и командования Казанского училища подготовка юнкеров была организована в целом на достаточно высоком уровне.

Анализ архивных документов периода 1909–1917 гг. позволяет выделить несколько направлений сосредоточения основных усилий всего командного и преподавательского состава Казанского училища, обеспечивающих качество подготовки будущих офицеров.

Обратим внимание на основные из них.

Во-первых, при изучении военных дисциплин основной упор делался на полевые занятия, особенно летние. Так, сочетая в себе специальное и строевое обучение, летние практические занятия позволяли в активном режиме приобрести для будущего офицера необходимые умения и навыки.

Во-вторых, активно проводилась индивидуальная работа с неоднородным по образованности составом обучающихся.

В-третьих, в процесс обучения внедрялись различные технические новинки.

В-четвертых, активно поддерживались старые и создавались новые воинские традиции для воспитания юнкеров.

Для проведения летних практических занятий были характерны интенсивность и оперативность внедрения поправок в процесс обучения.

Во время таких занятий больше всего внимания уделялось обучению старшего класса. Так, в старшем классе занятиям по топографии отводилось шесть дней, а для занятий по тактике шестнадцать дней, в течение которых юнкера должны были выполнить четыре показательных и шесть отчетных тактических зада.

Также впечатляет и сам размах боевой подготовки во время таких занятий. Примером этому может служить летний лагерный сбор, проведенный в Казанском училище в 1913 году. Он был осуществлен в три этапа [12].

На первом и третьем этапах подразумевалось проведение занятий в училищном полевом лагере, расположенном у озера Верхний Кабан. В программу занятий этой части лагерного сбора входили: полевые занятия по топографии, тактике и фортификации, стрельба из пулеметов, винтовок и револьверов, глазомерное определение расстояний, уставные ротные и батальонные учения, односторонние и двухсторонние тактические учения, проводимые днем и ночью.

Большое внимание уделялось гимнастическим тренировкам, которые включали в себя физические упражнения для повышения выносливости в полевых условиях, плавание, обучение верховой езде, езде на велосипедах, спортивные игры и состязания.

Второй этап был организован в виде полевого выхода на различной местности в пределах Казанского и Свияжского уезда. При организации этого сложнейшего занятия больше всего бросается в глаза размах многосуточного занятия и создания реалистичной обстановки. Общая протяженность перехода составляла 150 верст и включала в себя 12 переходов и 2 дневки. Для создания реальной боевой обстановки были сформированы два независимых отряда из юнкерских рот, которые действовали друг против друга. Нужно справедливо заметить, что такой подход к проведению полевых занятий делает честь даже любому современному военному училищу.

Также заслуживает внимания оперативность в принятии решений, с которой учебная часть Казанского училища вносила изменения в программы обучения. Так, во время ведения боевых действий в ходе Первой мировой войны были выявлены очень серьезные прорехи в организации боевых действий рот, устранение которых требовало незамедлительных изменений в системе подготовки офицерских кадров. Например, анализ неудач русской армии на фронте в 1915 году показал: "наши позиции были плохо оборудованы в фортификационном отношении в глубину", из-за этого "немцы энергичными действиями на узком участке прорывали оборону наших войск и в дальнейшем, вводя в прорыв новые силы, осуществляли охват справа и слева соседних позиций". Этот

документ был незамедлительно разослан во все военно-учебные заведения [13].

Из отчетных материалов учебной части училища видно, что на основании этого анализа в самые сжатые сроки была полностью переработана программа по тактике и фортификации, которая сразу же начала реализовываться в учебном процессе училища.

Как видим, в результате такого комплексного подхода юнкера получали все необходимые практические навыки для будущей службы в войсках.

Перейдем к рассмотрению следующего направления деятельности Казанского училища – дифференцированному подходу в обучении. Обзор отчетных документов военного министерства позволяет утверждать, что как ранее юнкерские, так и преобразованные из них военные училища укомплектовывались молодыми людьми со слабым начальным образованием. Это всегда создавало проблемы в обучении, особенно при изучении общеобразовательных дисциплин.

Так, в результате слабой начальной подготовки поступающих, Казанское училище не выполняло требования ГУВЗ по обязательному обучению иностранным языкам. Командование училища, имевшее опыт такого обучения еще со времен юнкерского училища, выступило перед руководством с предложением о разделении обучающихся на группы по уровню начальной подготовки.

ГУВЗ проанализировало донесения о неудовлетворительной успеваемости юнкеров при изучении иностранных языков и было вынуждено признать правоту командования училища. Специальное указание ГУВЗ для Казанского училища предписывало: "разделить обучающихся на полуотделения (15–18 человек) в зависимости от уровня знания иностранного языка".

После того как обучение стало проводиться по индивидуальным программам, успеваемость была значительно повышена, а юнкера стали получать знания в зависимости от своего начального уровня знаний.

Данный пример свидетельствует о гибкости командования училища в выборе методов обучения и способности отстаивать свою точку зрения перед руководством.

Рассматривая деятельность Казанского училища по внедрению различных новшеств в процесс обучения, необходимо отметить и возросшую роль технического прогресса в начале XX века на развитие всего общества, которая учитывалась в том числе и в вопросах военного образования.

Командование училища придавало огромное значение всем методическим и техническим новинкам Российской армии, которые позволяли повысить уровень подготовки юнкеров.

Так, например, в 1912 году отставной поручик Н.В. Костиков на основе разработанного им метода преподавания сделал доклад, посвященный наглядному обучению

нижних чинов топографии и чтению карт с помощью изобретенного им прибора Либеллограф. Эта методика способствовала тому, что нижние чины, ранее незнакомые с топографией, в короткое время (немногим более 30 минут) смогли решить несколько простых задач.

Данный прибор и методику обучения в дальнейшем использовали, как для обучения самих юнкеров, так и для подготовки юнкеров к инструкторским обязанностям по обучению топографии в частях войск нижних чинов.

Архивные документы свидетельствуют, что командование Казанского училища раньше всех, самостоятельно, еще до представления его изобретателем на широкий круг обозрения приобрело прибор и стало использовать новаторскую методику обучения.

Этот пример позволяет сделать вывод об имеющейся у преподавателей училища свободе в выборе наиболее совершенных методов обучения, что, безусловно, способствовало повышению качества обучения.

Остановимся более подробно на особенностях организации воспитательной работы. Доступные архивные материалы по подготовке училища к празднованию 100-летия Отечественной войны 1812 г. дают понять, с каким размахом осуществлялась подготовка и празднование этого исторического события.

В училище были организованы и проведены целый ряд ярких творческих вечеров, на которых офицерами генерального штаба и штатными преподавателями училища читались сообщения с рассмотрением той или иной боевой операции. По окончании таких информирований следовало выступление самих юнкеров.

Кроме того, в конце июня старший курс в полном составе под общим руководством полковника Георгиевского и четырех офицеров училища посетили Москву, Бородинское поле, осмотрели достопримечательности и знаменитые места, оваянные славой русского оружия. Также они посетили многочисленные музеи и выставки.

Если рассматривать деятельность командования Казанского военного училища по формированию новых традиций, то она особенно хорошо прослеживается в разработке нагрудного знака, который способствовал объединению всех причастных к деятельности этого заведения в отдельно избранную касту.

В 1913 году в результате кропотливой работы всего коллектива училища начальник Казанского военного училища генерал-майор В.И. Кедрин, представил в ГУВЗ

проект особого нагрудного знака училища.

Описание знака было торжественным и соответствовало основным требованиям государственной и военной символики: "Золотой двуглавый орел герба военно-учебных заведений. На крыльях орла увенчанные коронами серебряные инициалы императора Александра II и Николая II – державных основателя и преобразователя училища. Ниже орла, закрывая его хвост и лапы, на двух перекрещивающихся серебряных с золотыми рукоятками мечах времен покорителя царства Казанского царя Иоанна IV Васильевича стальной (оксидированный) щит.

На щите белый эмалированный крест по образцу креста в верхнем украшении древка знамени царя Иоанна IV, а под крестом по нижнему краю щита девиз училища "Победи или умри" [14].

В 1915 году после рассмотрения в высших инстанциях всех предложений о нагрудном знаке Казанского военного пехотного училища, он был утвержден и допущен к ношению с военной формой одежды.

Таким образом, на примере двух значимых событий мы видим, что командование училища принимало огромные усилия в деле воспитания будущих офицеров, прививало им верность воинскому долгу и почитание лучших традиций русской армии.

Подводя итоги краткого обзора деятельности Казанского училища, мы охотно допускаем, что выбранных примеров может быть не совсем достаточно для раскрытия всех особенностей подготовки офицерских кадров.

Однако они служат хорошими ориентирами в рамках освещения проблемы, особенностей подготовки офицеров в военных училищах "преобразованного" типа.

Результат деятельности всего командного и преподавательского состава Казанского пехотного военного училища наглядно свидетельствует о достойной подготовке его учеников. Офицеры-выпускники этого и других подобных училищ с честью выстояли на полях сражений первой мировой войны и с достоинством выполнили свой воинский долг.

В дальнейшем судьба многих была искорежена революцией, гражданской войной, эмиграцией и сталинскими лагерями. Но традиции подготовки офицерских кадров, заложенные в нем, не забыты и служат основой современной системы обучения и патриотического воспитания будущих офицеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анучин Л.Г., Петров А.Н., Лохвицкий М.А. Исторический очерк Павловского военного училища, Павловского кадетского корпуса и Императорского Военно-сиротского дома. 1798 – 1898. СПб, 1889. – 806 с.
2. Алексеев К.Э. Подготовка офицерских кадров в военных и юнкерских училища//Вестник Военного университета. 2010. № 1 (21) – с.51 – 55
3. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в начале XX века. Очерки военно-экономического потенциала. М. "Наука", 1986.– 238 с.
4. Волков С.В. Русский офицерский корпус. М.: Военное изд-во.1993. – 368 с.
5. Воробьева А.Ю. Пархаев О.А. Российские юнкера 1864–1917. История военных училищ. – М.: "Издательство АСТ", 2002. – 62 с.

6. Воробьева А.Ю., Пархаев О.А. Кадетские корпуса в России 1732–1917 гг. – Издательство: АСТ – Астрель, 2003. – 64 с.
7. Военная история государства Российского/Золотарев В.А. и др. – М.: Кучково поле, 2015. – 751 с.
8. Деникин А. И. Путь русского офицера. – М.: Современник, 1991. – 300 с.
9. Кедрин В.И. Александровское военное училище. 1863–1901. М.:Типография Г. Лиссера и А. Гемеля. 1901. – 190 с.
10. Лалаев М.С. Исторический очерк военно–учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. – Ч. 1: 1700–1825 гг.; Ч. 2: 1825–1880 гг. От основания в России военных школ до исхода первого двадцатипятилетия благополучного царствования государя императора Александра Николаевича: 1700 – 1880. – Ч. 1–2. – СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1880.
11. ПСЗ (полное собрание законов). 3–е собр. Т.28. №31218
12. РГВИА Ф–1750 оп.1 д.757 л. 3–7. План лагерного сбора Казанского пехотного училища в 1913 г.
13. РГВИА – 1750 оп.1.д.793 л.27 Приказ главнокомандующего армиями западного фронта № 429 от 19 сентября 1915 года
14. РГВИА Ф–1750 оп.1 д.749 л. 71 Описание нагрудного знака Казанского военного училища

© И.В. Давыдов, (igrdvd@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

РЕКЛАМА

Mining World
Russia

Mining World

22-я Международная выставка
машин и оборудования
для добычи, обогащения
и транспортировки
полезных ископаемых

17–19 апреля 2018
Москва, Крокус Экспо

Подробнее о выставке
miningworld.ru

Впервые в павильоне:
экспозиция
«Территория
тяжелой техники»

ufi
Approved
Event

ПОЛЬСКИЙ ВОПРОС В РУССКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 50-Х - НАЧАЛЕ 60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА: В ПОИСКАХ ДИАЛОГА С ВЛАСТЬЮ

POLISH QUESTION IN RUSSIAN SOCIAL
THOUGHT IN THE SECOND HALF
OF THE 50TH - THE BEGINNING
OF THE 60TH ANNIVERSARY
OF THE XIX CENTURY: IN SEARCH
OF A DIALOGUE WITH POWER

O. Zavyalova

Annotation

The article examines the positions on the Polish issue of those representatives of Russian social thought of the middle of the XIX century who were ready to engage in a constructive dialogue with the authorities and sought to offer the government preliminary measures to solve the Polish problem on the eve of the aggravation of the situation in the Polish Kingdom in the early 1860s. The author made an attempt to identify the main forms of contacts between the authorities and the educated society that arose on the basis of the search for solutions to the Polish question with the coming to power of the new Emperor Alexander II. It was concluded that during the period under consideration in the solution of the Polish question, representatives of Russian social thought advanced much further than the autocratic government, offering him an almost ready program of action in the Kingdom of Poland aimed at resolving the Russo-Polish contradictions and preventing the escalation of the conflict on the outskirts. The publication was prepared as part of the project of the Russian Science Foundation 17-78-20117 "National outskirts in the policy of the Russian Empire and Russian social thought".

Keywords: Russian Empire, Alexander II, Russian social thought, Polish question, M.P. Pogodin, B.N. Chicherin, K.D. Cavelin.

Завьялова Оксана Олеговна

*Аспирант, Институт истории
и международных отношений
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону*

Аннотация

В статье рассматриваются позиции по польскому вопросу тех представителей русской общественной мысли середины XIX века, которые были готовы идти на конструктивный диалог с властью и стремились предложить правительству предварительные меры по решению польской проблемы накануне обострения ситуации в Царстве Польском в начале 1860-х годов. Автором предпринята попытка выделить основные формы контактов между властью и образованным обществом, которые возникали на основе поиска путей решения польского вопроса с приходом к власти нового императора Александра II. Сделан вывод о том, что в рассматриваемый период в решении польского вопроса представители русской общественной мысли продвинулись гораздо дальше самодержавного правительства, предлагая ему практически готовую программу действий в Царстве Польском, направленную на урегулирование русско-польских противоречий и предотвращение разрастания конфликта в крае. Публикация подготовлена в рамках реализации проекта Российского научного фонда 17-78-20117 "Национальные окраины в политике Российской империи и русской общественной мысли".

Ключевые слова:

Российская империя, Александр II, русская общественная мысль, польский вопрос, М.П. Погодин, Б.Н. Чичерин, К.Д. Кавелин.

В исторической памяти современных народов, населяющих Центральную и Восточную Европу, польский вопрос продолжает оставаться общим "больным" местом, на основе которого до настоящего времени создаются различные исторические спекуляции, преследующие те или иные политические цели. Многовековое русско-польское противостояние накладывает свой отпечаток на взаимоотношения России и Польши и в XXI веке, отличающиеся проблемным и противоречивым характером особенно в политической сфере. Современная политическая значимость польского вопроса обуславливает актуальность проблемы восприятия Польши и поляков русским обществом в разные истори-

ческие периоды. В данном контексте представляется значимым обращение к позициям представителей русской общественности по польскому вопросу в период, когда Российская империя переживала начало очередного модернизационного "витка", а Польша, будучи ее частью – подъем национально-освободительной борьбы, а также анализ путей выхода из кризисной ситуации нарастающего противостояния между империей и Царством Польским, предлагавшихся отечественной интеллектуальной элитой середины XIX века.

Польский вопрос в Российской империи XIX века отражал в себя целый комплекс исторически обусловлен-

ных особенностей русско–польских взаимоотношений, политических, социально–экономических и культурных контактов, проблем и противоречий между русским и польским народами, между имперским центром и одной из наиболее развитых его окраин. Вместе с тем польский вопрос являлся своеобразным "культурологическим вызовом" [5, с. 3] к российской интеллектуальной элите, обращая ее, особенно в период обострения русско–польских противоречий, к проблеме собственной национальной идентичности, цивилизаторской роли России и ее месте среди славянских народов.

Целью настоящего исследования является анализ основных позиций и взглядов по польскому вопросу тех представителей русской общественности мысли середины XIX века, которые, выступая со своими идеями и предложениями по урегулированию русско–польских противоречий, стремились донести их до правящей элиты во главе с императором Александром II. Вместе с тем предпринимается попытка выявить те формы контактов между властью и обществом, которые возникали на основе поиска путей решения польского вопроса с приходом к власти нового императора в 1855 году и до момента обострения ситуации в Царстве Польском и в Западном крае, выразившегося в начале крупных демонстраций 1861 года.

Крайнее обострение польского вопроса как одной из внутривластных проблем Российской империи в XIX веке происходило в период Польских восстаний 1830 – 1831 и 1863 – 1864 годов. В обоих случаях актуализация польской тематики в русской общественной мысли была тесно связана с обсуждением и поиском решений для других социальных–экономических и внутривластных проблем империи. Следует отметить, что сама постановка и циркуляция национального вопроса в общественной мысли и, в частности, польского вопроса, всегда содержала политический компонент и выступала отражением в общественном сознании особенностей общественно–политической ситуации в стране в конкретный исторический период. Так, осмысление польского вопроса представителями русской общественной мысли в середине XIX века происходило под влиянием начавшегося в России реформаторского процесса, когда основная деятельность общественности была сосредоточена на поиске возможных решений существующих в России проблем.

В период общественно–политической "оттепели" первых лет правления Александра II рост интереса к польскому вопросу в общественных кругах был обусловлен двумя взаимосвязанными факторами.

Во–первых, с приходом к власти в 1855 году нового императора в стране изменился общественно–политический климат, произошла общая либерализация полити-

ческого режима. В результате неудачного хода боевых действий, а затем и поражения страны в Крымской войне правящей элитой и широкими общественными кругами была осознана настоятельная необходимость в проведении масштабных преобразований. Некоторое ослабление внутривластного гнета после "мрачного семилетия" последних лет николаевского царствования позволило русской общественности использовать больше возможностей для выражения своих позиций и взглядов по различным актуальным вопросам. Стремление русского образованного общества освободиться от самого "духа николаевской эпохи", содействуя власти в меру имеющихся у нее возможностей в деле реформирования страны, затрагивало и сферу национальной политики империи. Вернувшийся из Италии в 1859 году русский поэт и переводчик Н.В. Берг в своих "Записках" среди перемен, которые он увидел на родине, отметил внимание русско–польского общества к судьбе польского народа: "...по России несся тогда "дух бурен". Пробуждались польские надежды. Все лучшее у нас было на стороне поляков, протягивало им руки, простирало объятия" [3, с. 588 – 589]. Надежда на улучшение условий жизни общества, которую вселяло начало царствования Александра II, связывалась у многих общественных деятелей и с возможностью смягчения политики самодержавия в отношении Царства Польского.

Во–вторых, в связи с началом нового "витка" модернизационных преобразований и общим смягчением политического режима в России, в Царстве Польском активизировалось национально–освободительное движение. Идея свободы и стремление к ней, охватившие русское общество, вновь оживили в Царстве Польском, внешне казавшемся умиротворенным, идею освобождения от российской власти и возрождения Польши в границах 1772 года. Активные, но наиболее умеренные участники движения надеялись, что со смертью Николая I они смогут добиться возвращения утраченных в ходе восстания 1830 – 1831 годов прав, вернуть конституцию, ослабить жесткий административный контроль над окраиной, установившийся в годы николаевского царствования. Радикально настроенная часть польского общества желала добиться независимости Польши от русского правительства. Тем более, что с приходом к власти нового императора политика самодержавия в отношении Царства Польского действительно подверглась значительным изменениям и перед началом восстания в 1863 году осуществлялась в виде ряда компромиссов и уступок. Смягчение курса в отношении Царства началось с назначения Наместником "дряхлого и ветхого" князя М.Д. Горчакова вместо умершего в 1856 году "грозного фельдмаршала" И.Ф. Паскевича, четверть века довольно строго управлявшего Польшей. В августе этого же года по случаю коронации нового императора вместе с декабристами и петрашевцами были амнистированы и участники восстания 1830 – 1831 годов с разрешением вернуться в Царство

Польское и пользоваться всеми "правами состояний", которыми они обладали до восстания [12, с. 791; 13, с. 798 – 799].

Но чем мягче и осторожнее действовали русские власти, тем больше обострялась ситуация в Польше и в близлежащих территориях Правобережной Украины, Литвы и Белоруссии. Первые антиправительственные манифестации прокатились по Варшаве в июле 1860 года. Ситуация ухудшалась на протяжении всего 1861 года, а представители русской власти в Царстве, как и само центральное русское правительство продолжали колебаться, не в состоянии выработать ясную политику в отношении волнующейся окраины. Особенно показательны в этом отношении действия русской администрации и военных властей в 1861 году, когда в Западном крае прокатилась волна польских манифестаций уже после первых жертв демонстраций в Варшаве февраля – марта 1861 года. Ценные воспоминания об этих событиях оставил русский педагог, окружной инспектор Виленского учебного округа В.П. Кулин. По свидетельствам очевидцев, революционные польские гимны распевали на улицах, площадях и в костелах Вильно, в чем особенно отличались молодые люди – воспитанники гимназии и Виленского дворянского института. Сочувствующие польским революционерам в виде украшения носили особые отличительные знаки на одежде – "булавки с белым одноглавым орлом, пряжки с соединенным гербом Польши и Литвы, переломанные металлические кресты в терновом венке, в знак того, что вера римско-католическая в России сломана, попрана, терпит мучения, и железные цепочки как наглядное напоминание, что Польша теперь в цепях, в невыносимом рабстве у москалей" [8, с. 61 – 62]. Подобные демонстрации, по свидетельству современника, приобретали все более вызывающий характер в виду отсутствия карательных мер со стороны официальных российских властей, которым было приказано "не раздражать население крутыми мерами" и действовать как можно мягче [8, с. 63].

Ранее уже отмечалось, что польский вопрос стал широко обсуждаться в русском обществе в ходе и после подавления Польского восстания 1863 – 1864 годов. Действительно в период, предшествующий восстанию, лишь отдельные наиболее дальновидные представители русской общественности увидели актуальность этой проблемы и включили ее в круг рассматриваемых проблем, требующих от самодержавного правительства незамедлительных мер по их разрешению.

Большое внимание польской тематике в своих исторических и публицистических сочинениях уделял профессор Московского университета, известный русский историк М.П. Погодин. Существенные изменения в творчестве историка претерпевает вопрос о вине за конфликтность в русско-польских отношениях. Если в

1830–е годы он возлагает ее на Польшу, то с середины 1850–х годов Погодин стремится примирить конфликтующие стороны, по его мнению, одинаково виновные в существующих русско-польских противоречиях [10, с. 135]. К такому изменению позиции ученого, по мнению историка Л.М. Аржаковой, привела именно неблагоприятная для России внешнеполитическая конъюнктура, сложившаяся в результате череды неудач русской армии в ходе Крымской войны [1, с. 186]. Вместе с тем это могло быть также вызвано запуском преобразовательных процессов в Российской империи и общим позитивным настроением на положительную "всякую полезную деятельность", распространившуюся в русском обществе в этот период.

Позиция примирения с Польшей с окончанием Крымской войны приобретает в публицистических сочинениях Погодина менее утопичный и более развернутый характер. В 1856 году в своей статье "Записка о Польше" он выступил с предложением предоставить Царству Польскому "особое, собственное управление" [11, с. 332]. Под этим он понимал полную национально-культурной и территориальную автономию для Польши без обретения ею политической независимости, о необходимости которой заявлял еще в 1854 году в разгар войны, будучи уверенным в осуществлении своих панславистских стремлений создания славянского союза, к которому Польша государство, став свободным, не смогло бы не присоединиться [10, с. 126]. Сопроводив эту "Записку" письмом на имя императора, Погодин хотел передать ее лично Александру II через А.В. Головнина – видного государственного деятеля, входившего в круг либеральной бюрократии и исполнявшего обязанности секретаря великого князя Константина Николаевича. Особенно следует отметить, что ученый в этой статье открыто призывает своего адресата – императора и через него все русское правительство к кардинальному изменению русской политики по отношению к Царству: "Мы должны беспрестанно бояться за Польшу, и из-за нее даже за себя" [11, с. 336]. Он предупреждает власть в лице Александра II о том, что сохранение старой системы управления может привести к плачевным результатам, способным еще более углубить русско-польские противоречия.

Однако надеждам Погодина было не суждено сбыться. В ответных письмах Головнина прямо говорилось о невозможности исполнить всех мер, предлагаемых историком: "В наше время много можно сделать хорошего, но все же размеры этого хорошего будут микроскопические сравнительно с тем, о чем вы мечтаете". Письмо завершалось словами: "Его Высочество вовсе не разделяет изложенных в вашей статье мыслей" [Цит. по: 2, с. 51]. Весьма показательным, что Погодин решил воспользоваться этой формой взаимодействия с властью и использовал письмом на Высочайшее имя как один из информационных каналов связи общества и власти, в на-

дежде, что его предложения по развитию Польши будут услышаны на высочайшем уровне. Но самодержавное правительство не было готово даровать автономию Польше и могло идти лишь на отдельные уступки с целью поддержания спокойствия в крае в период подготовки крестьянской реформы в империи.

Помимо собственно польского вопроса, в "Записке" Погодина также поднимается актуальная проблема, связанная с необходимостью деполонизации западных губерний России. Для достижения данной цели автором предлагались довольно решительные меры, направленные на выкуп государством имений тех польских помещиков, которые не согласны жить по законам империи, с предоставлением им других свободных земель в новообразованной национально-территориальной автономии, которой, по замыслу историка, станет Польша [11, с. 336].

В предложенных способах решения этой проблемы Погодин опередил даже известного либерального общественного деятеля, историка и правоведа Б.Н. Чичерина, который изложил свое видение и решение этой составной части польского вопроса в 1859 году в записке "Об общих началах европейской политики и в особенности о внешней политике России". В ней проблема деполонизации западных губерний была представлена на фоне особенностей развития системы межгосударственных отношений и обострения на Апеннинском полуострове борьбы за национальное самоопределение, очевидцем которой Чичерин оказался в этом же 1859 году, путешествуя по Европе. По мнению исследователей, эта записка была составлена по заказу великой княгини Елены Павловны [4, с. 138], придворный "кружок" которой в начале царствования Александра II представлял собой одну из коммуникативных "площадок", объединяющих прогрессивных государственных и общественных деятелей.

Как и Погодин, Чичерин предостерегает русские правящие круги от сохранения внутри государства "семян постоянных волнений и раздоров" в виде неудовлетворенных притязаний тех народностей, которые могут составить ему опору и, поддерживая которые, следует руководствоваться прежде всего внутренними государственными интересами [14, с. 294]. Мыслитель подчеркивал, что Россия не может отказаться от Польши и предоставить ей независимость без вреда собственным интересам. В то же время он считал необходимым изменение политики русского правительства по отношению к Царству Польскому, состоящее в превращении России из "грозного владыки" в союзника, в замене "политики подавления народности" (польской – примеч. автора) "политикой удовлетворения национальным потребностям" [14, с. 317]. Первыми мерами в проведении такой осторожной и примирительной политики с целью приобретения доверия поляков должно было стать, по мнению ученого,

введение национальной администрации, предоставление большего простора национальной литературе, открытие Варшавского университета, привлечение на сторону России влиятельных поляков, посредством обещания им будущего "приобретения самостоятельности" и одновременно улучшение положения низших классов. А для того, чтобы навсегда лишить поляков честолюбивых замыслов возвращения Западного края, необходимо было ослабить в нем польский элемент. Сделать это представляется Чичерину возможным путем привлечения низших классов этих областей к русскому правительству через "дарованием им широких льгот, изъятием их из-под административной власти помещиков, переходом значительной части земель в их руки" [14, с. 319]. При этом польским помещикам, как и по замыслу Погодина, будет облегчено "переселение в обновленную Польшу, куда их будет влечь национальное чувство", а на их место придут русские землевладельцы, опять же поощряемые к этому правительственными льготами [14, с. 319].

Анализ позиции другого известного русского историка и правоведа К.Д. Кавелина по отношению к польскому вопросу накануне восстания 1863 года позволяет не только подойти к проблеме взаимодействия власти и индивида в российском реформационном процессе, но и выделить механизмы передачи общественных требований властным структурам, существовавшим в России в середине XIX века.

Подчеркивая особое значение связей между Польшей и Россией, обусловленное их исторической судьбой, он выступал за налаживание дружеских отношений между двумя народами. В позиции Кавелина в отношении польского вопроса отразилась возникшее еще в начале XIX века в русской прогрессивной общественной мысли осознание права польского народа на свободное и самостоятельное развитие. Так, мыслитель, симпатизируя полякам в их устремлениях к свободе, поддерживал взгляды умеренной польской оппозиции, выступающей за восстановление автономии Польши в пределах единого с Российской империей государства.

Оценке правительственной политики в Царстве Польском посвящено основное содержание переписки Кавелина с баронессой Э.Ф. Раден, предшествующей событиям польского восстания 1863 – 1864 гг. В одном из писем Кавелин отмечает, что правительство "...не понимает положения, не умеет взяться за дело, и все надеется провести хорошее под заржавелыми формами, посредством отживших людей, при помощи устарелых приемов" [7, с. 175]. Исходя из своей умеренно-либеральной общественной позиции Кавелин не считал необходимым и возможным в середине XIX века разрыв политической зависимости Польши от России. По мнению мыслителя, решить обострившийся польский вопрос можно исключительно путем либерального реформирования всей

страны и налаживания совместной деятельности польской и русской либерально ориентированной общественности. Практической реализацией этой позиции стало участие Кавелина совместно с видным польским общественным деятелем И.П. Огрызко и профессором криминального права Петербургского университета В.Д. Спасовичем в создании в 1859 году прогрессивной газеты "Слово" на польском языке. В своих выпусках эта газета не только развивала демократическую программу национального польского возрождения, но и выступала за образование в Польше либеральной партии, связанной с российскими либеральными общественными деятелями [6, с. 133]. Несмотря на лояльность газеты по отношению к самодержавному правительству и поддержку его либеральных начинаний, Александр II запретил ее выпуск, а сам Огрызко был заключен в Петропавловскую крепость за публикацию письма польского историка И. Лелевеля, стоявшего во главе демократической партии польской эмиграции. Будучи близким другом Огрызко Кавелин напрямую обратился с письмом к императрице Марии Александровне, прося ее о смягчении участи арестованного [9, с. 175].

Таким образом, тех представителей русского образованного общества, которые были готовы идти на сотрудничество с властью и стремились донести до нее свое видение существующих проблем развития Российской империи, объединяет близость взглядов в деле решения польского вопроса. Поляризация в русской общественной мысли, которая наметилась в этот период по подходам к решению социально-экономических и политических проблем, практически полностью отсутствовала в ос-

мысли польской проблематики. Русские мыслители середины XIX века пытались деликатно предложить самодержавному правительству некоторые предварительные меры, составляющие первые шаги в осуществлении нового политического курса в отношении Царства Польского, которые, по их мнению, могли предотвратить обострение ситуации на окраине.

В рассматриваемый период в решении польского вопроса общественность продвинулась гораздо дальше самодержавного правительства, предлагая ему практически готовую программу действий в Царстве Польском, направленную на урегулирование русско-польских противоречий и предотвращение разрастания конфликта в крае. Сама возможность решения польской проблемы ставилась русскими мыслителями в зависимость от успешности начатого в России преобразовательного процесса, который в итоге должен был привести к общему обновлению и открыть путь для совместного либерально-го реформирования.

В первые годы правления Александра II польский вопрос стал одной из тех внутривластных проблем империи, на основе которой происходила апробация разных форм сотрудничества общества с властью и его воздействия на политический курс нового правительства. Но имперские власти оказались неготовыми идти в разрешении польской проблемы дальше, чем предпринимая отдельные непоследовательные уступки. Представители общественности не были услышаны правительством, что стало одной из причин, сделавших очередное польское восстание неизбежным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аржакова Л.М. Польский вопрос и его преломление в российской исторической полонистике XIX века: автореферат дис. ... д-ра. ист. наук. М., 2015. 546 с.
2. Барсуков Н.П. Жизнь и труды М.П. Погодина: в 22-х т. СПб: Погодин и Стасюлевич, 1888–1910. 1901. Кн. 15. 522 с.
3. Берг Н.В. Посмертные записки Николая Васильевича Берга. Главы V–VI // Русская старина. 1891. Т. 69. Вып. 3. С. 579 – 600.
4. Западные окраины Российской империи. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 608 с.
5. Иванова С.И. Польский вопрос в русской философии культуры второй половины XIX века: автореферат дис. ... канд. филос. наук. Белгород, 2011. 19 с.
6. Корнилов А.А. Общественное движение при Александре II (1855–1881). М.: Тов-во тип. А.И. Мамонтова, 1909. 263 с.
7. Корсаков Д.А. Из жизни К.Д. Кавелина во Франции и Германии в 1862–1864 гг. (По его переписке за это время) // Русская мысль. 1899. №8. С. 171–185.
8. Кулин В.П. Из записок виленского старожила. Два эпизода из жизни Виленской гимназии в 1861 году // Русская старина. 1893. Т. 79. Вып. 7. С. 61–83.
9. Пантелеев Л.Ф. Воспоминания. М.: Гос. Изд-во Худож. лит-ры, 1958. 848 с.
10. Погодин М.П. Историко-политические письма и записки в продолжение Крымской войны, 1853–1856. М.: Тип. В.М. Фриш, 1874. 390 с.
11. Погодин М.П. Записка о Польше // Погодин М.П. Избранные труды / М.П. Погодин; [сост., авторы вступ. ст. и коммент. А.А. Ширинянец, К.В. Рясенцев; подготовка текстов А.А. Ширинянец, К.В. Рясенцев, Е.П. Харченко]. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 328–338.
12. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Спб. 1857. Т. 31. 1856. № 30877. С. 785 – 798.
13. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Спб. 1857. Т. 31. 1856. № 30878. С. 798 – 802.
14. Чичерин Б.Н. Об общих началах европейской политики и в особенности о внешней политике России // Российский Архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв. Альманах. М.: Студия ТРИТЭ; Рос. Архив, 2004. Т. XIII. С. 285 – 330.

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ МИТРОПОЛИТА ВЕНИАМИНА (ФЕДЧЕНКОВА) НА СТРАНИЦАХ ЦЕРКОВНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ КРЫМА (1912 - 1913 гг.)

CULTURAL HERITAGE OF METROPOLITAN
BENJAMIN (FEDCHENKOV) ON PAGES
OF CHURCH PERIODICAL PRESS
IN CRIMEA (1912 - 1913)

*K. Ivanisov
K. Chernyshev*

Annotation

The paper provides an overview of homiletic heritage of Metropolitan Benjamin including his words, sermons, speeches, articles which haven't been republished since the first Crimean period of his stay in the region (1911 – 1913).

The range of these urgent issues today is unusually wide: religious education (life of Taurida Theological Seminary); the involvement of the church in the scientific and cultural life (the work of the ecclesiastical historical and archaeological community); the life predicant word (setup of heading "Life's Demands" in the diocesan periodical press) etc. In addition except theological issues they are also devoted to the historical and social, moral and ethical matters of Russian society on The Eve of the First World War.

Keywords: metropolitan Veniamin (Fedchenkov), Taurian eparchy, Crimea, "Taurida eparchial bulletin", "Taurida church and community bulletin".

*Иванисов Кирилл Михайлович
Аспирант, Общецерковная
аспирантура и докторантура им. святых
равноапостольных Кирилла и Мефодия
Архимандрит Каллиник
(Чернышёв Константин Валерьевич)
Ст. преподаватель,
Таврическая духовная семинария,
магистр богословия*

Аннотация

В работе дан обзор гомилетического наследия митрополита Вениамина, включающий его слова, проповеди, речи, статьи, которые не переиздавались с первого крымского периода пребывания владыки в Крыму (1911 – 1913 гг.).

Круг этих актуальных и сегодня вопросов необычайно широк: духовное образование (жизнь Таврической духовной семинарии); вовлеченность церкви в научную и культурную жизнь (работа Церковного историко-археологического общества); живое проповедческое слово (организация рубрики "Запросы жизни" на страницах периодической епархиальной печати) и др. Помимо богословской проблематики они также посвящены историко-социальным и морально-этическим вопросам жизни российского общества накануне первой мировой войны.

Ключевые слова:

Митрополит Вениамин (Федченков), Таврическая епархия, Крым, "Таврические епархиальные ведомости", "Таврический Церковно-общественный вестник".

С середины 90-х годов XX века началось издание трудов, а также изучение жизни, богословского и литературного наследия выдающегося иерарха Русской Православной Церкви, духовного писателя, митрополита Вениамина (Федченкова) (1880–1961 гг.) [27, С. 652–654]. Из многочисленных воспоминаний современников о владыке Вениамине известно, что он был незаурядным церковным оратором. Однако проповедей, поучений, слов как дореволюционного (1907–1920 гг.), так и зарубежного (1920–1947 гг.) и советского периодов его жизни (1947 – 1961 гг.) сохранилось крайне мало. Гомилетические труды, а также речи, статьи митрополита Вениамина, напечатанные в различных церковных периодических изданиях России, русского зарубе-

жья, СССР, за небольшим исключением, переизданы не были.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью введения в сферу широкого исследовательского внимания текстов, отражающих служение владыки Вениамина (Федченкова) как пастыря, проповедника, церковного деятеля в разные периоды его жизни. Сегодня это является необходимым этапом регионального изучения жизни и творческого наследия владыки.

Цель статьи – выявление и систематизация трудов митрополита Вениамина (Федченкова), напечатанных на страницах "Таврических епархиальных ведомостей" и

"Таврического церковно-общественного вестника" в 1912–1913 гг., во время первого крымского периода жизни владыки Вениамина.

21 ноября 1911 г. иеромонах Вениамин был назначен ректором Таврической духовной семинарии (далее – ТДС), а 26 декабря того же года возведен архиепископом Сергием (Страгородским) в сан архимандрита [27, С. 652.]. Эту должность он совмещал с должностями председателя епархиальных училищного совета и миссионерского комитета до 27 августа 1913 г., когда указом Священного Синода был переведен на должность ректора Тверской духовной семинарии. Во время пребывания в Таврической епархии отец Вениамин исполнял и возложенные на него особые поручения: "производил дополнительную ревизию Успенского монастыря (Бахчисарайского)"; был "председателем Комиссии по выработке порядка празднования столетнего юбилея Отечественно войны 1812 г."; "состоял Представителем съезда Епархиальных наблюдателей для обсуждения положения церковно-приходских школ Таврической Епархии" [1].

С 5 марта 1912 г. архим. Вениамин вступил в должность редактора "Таврических епархиальных ведомостей" (далее – "ТЕВ") [1]. С 1906 по 1917 гг. они выходили по три раза в месяц в одной обложке с неофициальной частью – "Таврическим церковно-общественным вестником" (далее – "ТЦОВ").

Свои собственные материалы, помещенные в редактируемых им журналах, архим. Вениамин в некоторых случаях подписывал "Архимандрит Вениамин", зачастую сокращенно – "А.В.", а иногда и вовсе оставлял без подписи. Например, статья "Последние дни Преосвященнейшего Епископа Феофана в Тавриде" подписана "Очевидец".

"Сведения об ученых трудах преподавателей...", хранящиеся в архиве Крыма, позволяют восстановить полный перечень работ архим. Вениамина за 1912 г. Как указано в документе, "рукописные его статьи, таковы: "Приветственное слово воспитанникам Таврической духовной семинарии", "Что такое живое проповедническое слово?", "Торжество престольного праздника в духовной семинарии", "Ово-же тридесять", "Юбилейное торжество в Таврической духовной семинарии", "Судите судом праведным", "Прощальное слово быв. о. Инспектора, иером. Лаврентия", "Высочайшее посещение Государем Императором гор. Симферополя", "Проезд Обер-Прокурора Св. Синода", "К вопросу о выборах в Гос. Думу", "Еще о выборах", "Св. Василий Великий как пастырь – устроитель Церкви", "Съезд депутатов от духовенства 1912 г.", "Предвыборное собрание духовенства", "Прибытие Преосвященнейшего Димитрия, Епископа Таврического и Симферопольского", "Последние дни Преосвященнейшего Епископа Феофана в Тавриде", "Богословский

праздник духовной семинарии", "Замечательная статья", "Тайная молитва о рабе Божиим Алексии" [1].

С начала своего пребывания в должности ректора. Архим. Вениамин помещает на страницах "ТЦОВ" материалы, касающиеся жизни ТДС [22, С. 72–77.]. К такому относится например: "Приветственное слово" к ее воспитанникам [15].

Изложив в слове, обращенном к семинаристам, основный принцип их будущей совместной жизни – "принцип совести", о. Вениамин сказал: "А наконец последней надеждой и мерой будут и мне покровители нашей семинарии, святые три вселенских святителя, в честь которых освящен наш храм. <...> Святой Златоуст отличался поразительной ревностью, сильной быстрой энергичной деятельностью, особенно же в слове: поэтому когда нужна будет и мне сила, да будет мне помощником! Но если ревностная энергия будет представлять иногда опасность преступить меру, то да покроет и вразумит меня Великий Василий, благоразумнейший вселенский святитель, мудрый устроитель Церкви. В святом же Григории Богослове оба эти принципа – энергия и благоразумия находят, так сказать, возглавление: любовь к Богу, который жил этот богослов, любитель в миру божественного безмолвия, да будет краеугольным камнем всей нашей совместной жизни" [15, С. 40.].

Изданные сегодня дневники митрополита Вениамина содержат "выписки для себя из святых отцов, которые он делал на протяжении всей жизни, не расставаясь со студенческих времен с книгами, "своими тихими друзьями". Поэтому не удивительно появление на страницах "ТЦОВ" труда владыки "Св. Василий Великий как пастырь – устроитель Церкви". "Отнимите от св. Василия его стадо – Церковь Христову, и можно сказать, вы оторвете самую суть души и дела Великого святителя. Пусть ссылают его и в безлюдную пустыню; но и оттуда он будет думать главным образом об объединении Церкви", – пишет архим. Вениамин. – Церковь охранит и защитит, – заблудших, оторвавшихся собрать, – разъединяющихся объединить, враждующих примирить, – вот главная забота св. Василия Вел. Все остальное, – и защита православного догматического учения, и вся жизнь, как увидим, – в сущности говоря, исходило из этой господствующей идеи Церкви, устройства единого Тела Христова, и к ней же опять направлялось" [16].

В стенах ТДС произошло знакомство о. Вениамина с Евгением Ивановичем Князевым, будущим епископом Лаврентием (Князевым), причисленным в 2000 г. к лику святых Русской Православной Церкви. 28 февраля 1912г. он был назначен ректором Литовской духовной семинарии и настоятелем Виленского Свято-Троицкого монастыря. Последним днем пребывания в Симферополе бывшего инспектора семинарии иеромонаха Лаврентия

и его отъезду к новому месту служения посвящена опубликованная в "ТЦОВ" статья, содержащая "подобающее случаю поучительное слово" ректора семинарии и речь иеромонаха Лаврентия [13].

Речи, произнесенные архим. Вениамином по каким-либо особым случаям церковной жизни Таврической епархии, составляют отдельную группу публикаций. Одна из них – "Последние дни Преосвященнейшего Епископа Феофана в Тавриде" – была помещена в августовском номере "ТЦОВ". Владыка Феофан (Быстров) был епископом Таврическим и Симферопольским с декабря 1910 по июнь 1912 гг. Между двумя пастырями существовало длительное духовное общение, связывающее их еще со времен Санкт-Петербургской духовной академии. В 1903–1905 гг. архиепископ Феофан, яркий представитель ученого монашества, руководил "златоустовским кружком".

Основной деятельностью кружка было изучение святоотеческих творений, а также чтение житий святых. "Златоустовским" кружок был назван потому, что "началось чтение творений святых отцов именно с чтения трудов святителя Иоанна Златоуста [21, С. 389]. "Собирались раз в неделю, предварительно прочитав заданный отрывок. Один был докладчиком потом мы обсуждали, в заключении говорил о. Феофан" [21, С. 390]. "Именно возвращение в воспитанниках "православного отеческого воззрения" явилось основой педагогических принципов епископа Феофана" [25 С. 87].

Провожая владыку на Астраханскую кафедру, архим. Вениамин сказал о нем: "Для нас, учащих и учащихся в духовно-учебных заведениях, – кроме того – в высшей степени было и поучительно, и утешительно видеть в тебе такую глубокую веру, потому что ты с помощью благодати Божией сумел сочетать в себе высокую ученость глубоко образованного человека с простотой веры крестянина, чего сейчас так жадно ищут лучшие интеллигентные люди" [14].

Прибывший на кафедру 12 августа 1912 г. епископ Таврический и Симферопольский Димитрий (Абашидзе) впоследствии так отзывался о архим. Вениамине: "В продолжении целого года был моим неустанным помощником архимандрит Вениамин. Будучи прекраснейшим священнослужителем, иноком, о. Вениамин принимал живое участие в устраивании церковных торжеств" [2].

Статья, опубликованная в октябрьском номере "ТЦОВ" посвящена богословскому празднику, который состоялся в честь памяти апостола Иоанна Богослова 26 августа 1912 г. [5]. В статье, рассказывающей об этом событии, о. Вениамин приводит слова Преосвященнейшего Димитрия (Абашидзе) [24], впервые в этот день обратившегося к воспитанникам семинарии: "Владыка го-

ворил о том, как "отрадно и плодотворно пастырствование именно в России", и о том, что истинный пастырь "вырабатывается" тремя путями: молитвой, заботиться о которой "воспитанникам нужно больше всего и с самых юных лет"; подвижнической духовной жизнью: "уже по одному тому, что нас никто и слушать не станет, если мы сами не станем исполнять то, чему учим других"; "самым широким образованием, о котором заботится духовная семинария" [5, С. 1047.].

Все опубликованные в "ТЦОВ" проповеди архим. Вениамина обозначал как слова: "Слово в прощальное воскресенье" [19], "Встань спящий и воскресни из мертвых!" (слово на Новый Год) [Вениамин (Федченков), архим. Встань спящий и воскресни из мертвых! [6]. В примечаниях, как правило, сообщалось, где именно и по какому поводу была произнесена проповедь. Например, в примечании к "Слову в день 300-летнего юбилея Царствующего Дома Романовых" отмечалось, что оно "сказано в кафедральном соборе 20 февраля перед панихидой об усопших Царях Дома Романовых" [17]. А "Прощальное слово" было произнесено в Страстной понедельник в церкви духовной семинарии на напутственном молебне о. Лаврентию [13]. "Слово на неделю всех Святых" снабжено следующим комментарием архимандрит Вениамина: "Для произнесения за литургией, по желанию, можно сократить эту проповедь, выпуская отмеченные отделы... А на беседах все можно произносить" [18].

Епископ Димитрий (Абашидзе) писал об архим. Вениамине следующее: "Даровитый, талантливый проповедник Слова Божия о. Вениамин не зная усталости, оглашал городские храмы Божии и иные собрания православных христиан назидательной проповедью, произнося иногда по 3–4 проповеди в день" [2].

Следует подчеркнуть, что, произнесенные с амвонов крымских храмов в 1912 – 1913 гг., проповеди, тем не менее, звучат весьма современно: "На что больше всего и чаще всего слышатся теперь жалобы и вопли? Старый телом, но еще здоровый духом крестьянин, глядя на свою деревню, слыша про безобразнейшие похождения и собственных детей и внуков, с какой-то безнадежной болью говорит: "Безотцовщина! Знать никого не хотят!"; и при этом не редко со вздохом вспоминает добрым словом даже свое крепостное время. Та же "безотцовщина" пропитала и интеллигентный класс не в меньшей, если только не в большей степени, разве в другой форме. Что ныне нередко и особенно отличает интеллигентного человека? Чем он больше всего дорожит? К чему стремится? "Свобода и права" – вот любимые его слова, вот биеение его души" [6, С. 3–4.].

С 20 февраля 1913 г. архим. Вениамин в специальном предисловии сообщил читателям "ТЦОВ" о решении "завести постоянный отдел под заглавием "Запросы

жизни". Владыка изначально задумывал его как "живой отдел", который позволит не оставлять "без всякого ответа" "всплывший было на поверхность жизни факт" [7]. Так появилась рубрика, в которой о. Вениамин разъяснял вопросы, которые многим были близки. "Запросы жизни" печатались с шестого по девятнадцатый номера "ТЦОВ" и были посвящены самым разным темам, например: "Открытое скрытое язычество", "Грустное и опасное равнодушие", "Пасха красная и духовное скопчество", "Здоровая пища и русская беда" и др.

Публикация "Нужен ли в школах Закон Божий" представляет собой речь, произнесенную архим. Вениамином на торжественном собрании при открытии 20 июня 1913 г. Законоучительных курсов.

Речь архим. Вениамина предельно диалогична: насыщена интертекстуальными отсылками не только к Священному Писанию, но и поэзии, литературе: "Неверующий деятель, – говорит Достоевский в романе "Братья Карамазовы", – у нас в России ничего не сделает, даже будь он сердцем искренен и гениален. Народ встретит атеиста и поборет его, и станет единая православная Русь. Берегите же народ и оберегайте сердце его. В тишине воспитывайте его. Ибо сей народ Богоносец". Речь насыщена прямыми обращениями, вопросами, восклицаниями. Заканчивается речь призывами: "Да растут и укрепляются наши церковные школы, где главное – Закон Божий!" "Да здравствуют и многолетствуют законоучители, истинные сеятели истинно доброго, действительно вечного, единого разумного и "единого на потребу" – слова Божия. Эта опубликованная речь архим. Вениамина нашла отзыв у читателей. Один из откликов на эту тему "Запросов жизни" – "О капище и в защиту духовенства и церковных школ" был напечатан в одном из апрельских номеров журнала [26].

Как показывают материалы, архимандрит всячески старался восполнить недостаток живого слова [25]. Вопросу об оживлении проповеднического дела посвящена большая статья архим. Вениамина "Что такое "живое" проповедническое слово", которая была напечатана в трех номерах "ТЦОВ" за 1912 г. [20].

Разграничивая "воодушевление истинно–религиозно–проповедническое" и "естественно–ораторское", он пишет, что "элемент устности (произношение), наглядности (внешняя сторона ораторства), современности и реализма (иные называют "народностью" – популярностью) и воодушевления (естественного) – оживляют слово, но сами по себе не делают его еще существенно – живым" [20]. Вывод статьи вполне отражает жизненную позицию о. Вениамина: "Духовная жизнь в Церкви – а не одно лишь усвоение умом и памятью религиозных истин, – вот о чем нужно всемерно заботиться современному проповеднику в век больших требований и малых дел" [20].

Очень важным делом о. Вениамина в Крыму стали его труды по организации работы Церковного историко–археологического общества. "Стоя с подобающей честью и осязательной пользой во главе многих епархиальных учреждений, о. Ректор нашел время и возможность основать и особый религиозно – философский кружок и много поработал для его осуществления" [2], – писал об этом событии епископ. Димитрий (Абашидзе).

Открытие общества состоялось 19 февраля 1913 г. в Симферополе. Как сообщалось в статье, посвященной этому событию, общество "будет изучать вещественные и письменные памятники церковной старины, находящиеся в монастырях, церквях, часовнях, архивах епархиальных учреждений, а равно и те предметы, относящиеся к церковно–религиозной жизни в епархии, которые поступят в имеющий быть при Обществе церковно–археологический музей" [10].

Архимандрит Вениамин был назначен председателем общества, его почетным членом стал председатель Таврической ученой архивной комиссии А.И. Маркевич.

Особые попечения о. Вениамина были связаны с организацией работы музея, архива и библиотеки. В апрельском номере "ТЕВ" он обратился к благочинным и духовенству епархии, полагая, что "они примут близко к сердцу судьбы местной церковной старины" и смогут "тщательно, во всех деталях разобрататься и изучить те сокровища древности, которые хранит их уголок", а затем представить результаты на Совет Общества [8]. В этом же номере "ТЕВ" был опубликован устав церковного историко–археологического общества Таврической епархии. В.В. Калиновский, проанализировавший историю создания общества, пришел к заключению, что ситуация в Таврической епархии вполне типична для того времени: "Масштабность планов не соотносилась с нестабильностью тех лет" [23, С. 321.].

После отъезда архим. Вениамина из епархии, организация прекратила свою работу: "Деятельных преемников не нашлось, а сложные экономические условия не позволяли поддерживать деятельность Общества. Начавшаяся вскоре первая мировая война сделала невозможным археологические исследования в приграничных районах" [23, С. 321.].

Во время первого крымского периода жизни архимандрита Вениамина произошло еще одно важное событие: участие Таврического духовенства в выборах в IV Государственную Думу в 1912 г. В номере, вышедшем 10 мая, архимандрит Вениамин констатирует, что духовенство Таврической епархии "на этот раз оказалось отнюдь не передовым", и помещает "очень деловой доклад о выборах в Думу".

Первое предвыборное собрание духовенства состоялось 15 июня 1912 г. в актовом зале семинарии, на нем среди прочих организационных вопросов был избран епархиальный комитет по выборам, председателем которого стал ректор семинарии архимандрита Вениамин [11].

4 октября 1912 г. в рапорте на имя правящего архиерея он отмечал, что "значительная часть общества, по преимуществу чиновничество, относилось к деятельности духовенства, главным образом – к кандидатуре духовного лица, явно отрицательно, причиной этому служила большей частью агитация печати, а отчасти и вообще недружелюбное отношение "интеллигенции" (точнее городской буржуазии, к которому по своему мировоззрению примыкает чиновничество) к духовному сословию, видно было, что мы чужие; а также и скрытый либерализм чиновничества, которому "правая" деятельность духовенства была неприятна" [3].

События в жизни светского общества также являлись своего рода "запросами жизни" и требовали реакции духовенства. Так, архим. Вениамин проявлял неподдельный интерес к общегражданской сфере, освещая в своих статьях вопросы, касающиеся государства и власти. Так, например, в 14 и 16 номере "ТЦОВ" "К вопросу о выборах в Думу" [9] и "По случаю предстоящих выборов в Государственную Думу" он рассуждал на тему предстоящих выборов в Государственную думу, отмечая важность этого события, как для гражданского общества, так и для духовенства. Архим. Вениамин в своей статье "По случаю предстоящих выборов в Государственную Думу" писал: "...Активное участие в выборах и проявление посильного доброго влияния на свою паству в том же деле выборов есть прямая, требующая неотложного, неременного исполнения наша чисто – пастырская обязанность. Наш долг пред Богом, пред Царем, отечеством...". О. Вениамин пишет о необходимости духовного напутствия народа на выборы в Думу, так как это является долгом перед Царем–батюшкой; духовенство должно принимать активное участие в подготовке к этому событию, защищая самодержавие и поддерживая монарха. Дальше в своей статье автор указывает и на причины поражения в войне с Японией: "...Последняя неудача наша в войне с небольшою Япониею произошла главным образом потому, что численность изменников Царевых умножилась и их коварное предательство осмелилось дерзнуть на открытое возстание внутри страны против правительства". Поистине пророчески звучат предостерегающие слова архим. Вениамина: "Какая судьба постигнет крепкое здание, если разрушится основание его? Оно поколеблется, и распадутся стены и все украшения его. Такая же участь ожидает и отечество наше с

прекращением самодержавного монаршего полномочия" [12]. Как мы знаем, эта горькая участь и постигнет Россию всего через 5 лет.

Оппозиционное отношение к представителям Церкви значительной части интеллигенции стало причиной того, что выборы для духовенства Таврической епархии, как, впрочем, и для иных епархий Русской Православной Церкви, успехом не увенчались. Как известно, председателем Думы был избран М.В. Родзянко, будущий лидер Февральской революции [4].

С глубочайшим сожалением расставаясь архим. Вениамином, епископ Димитрий (Абашидзе) писал: "Кипучая церковная деятельность о. Ректора в г. Симферополе, я уверен, никогда не изгладится из памяти лиц, имевших возможность так или иначе знать его. Талантливое педагогическое и административное служение о. Ректора, исполненное энергии, мужества, сердечности, мягкости и снисходительности, надейсь, навсегда сохранит в сердцах его бывших воспитанников и сослуживцев благодарящую молитвенную память о нем. Да поможет ему Господь и на новом месте служения его быть столь же трудолюбивым, плодотворным, непостыдным Христовым воином, каким знал я его в г. Симферополе" [1].

Выявление и обзорный анализ трудов митрополита Вениамина (Федченкова), напечатанных на страницах "Таврических епархиальных ведомостей" и "Таврического церковно-общественного вестника" в 1912–1913 гг., показывает, что помимо богословской проблематики они также посвящены историко-социальным и морально-этическим вопросам жизни российского общества накануне первой мировой войны. Круг этих актуальных и сегодня вопросов необычайно широк: духовное образование (жизнь ТДС); вовлеченность церкви в научную и культурную жизнь (работа Церковного историко-археологического общества); живое проповедческое слово (организация рубрики "Запросы жизни" на страницах периодической епархиальной печати) и др. Однако основной темой, которая раскрывается во всех жанрах, составляющих гомилетическое наследие архим. Вениамина, – слова, проповедей, речах и статьях – является духовная жизнь в Церкви. К размышлениям, которыми делится архим. Вениамин с читателями "Таврических епархиальных ведомостей", он не раз будет возвращаться во время революции, гражданской войны, времени изгнания и возвращения на Родину. Уяснение эволюции во взглядах о. Вениамина по поводу важнейших событий церковной и гражданской истории невозможно без продолжения изучения его деятельности и творчества во время пребывания на других кафедрах и епархиях Русской Православной Церкви.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАРК. Ф. 113 "Таврическая духовная семинария". Оп. 1. Д. 330. Л. 19.
2. ГАРК. Ф. 113. "Таврическая духовная семинария" Оп. 1. Д. 346. Л. 138.
3. ГАРК. Ф. 118. "Таврическая духовная консистория" Оп. 1. Д. 4310. Л. 10.
4. Астапов А., иер. Участие Таврического духовенства в выборах в IV Государственную Думу 1912 года // Таврические духовные чтения : матер. междунар. науч.–практ. конф. – Симферополь, 2013. Т. 2. С. 45–51.
5. Вениамин (Федченков), архим. Богословский праздник в духовной семинарии // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 28. С. 1046–1048.
6. Вениамин (Федченков), архим. Встань спящий и воскресни из мертвых! (Слово на Новый год) // Таврический церковно–общественный вестник. 1913. № 1–2. С. 1–19.
7. Вениамин (Федченков), архим. Запросы жизни. Вниманию наших читателей : предисл. // Таврический церковно–общественный вестник. 1913. № 6. С. 183–184.
8. Вениамин (Федченков), архим. К духовенству Таврической епархии от Церковного историко–археологического общества // Таврические Епархиальные Ведомости. 1913. №11. С. 166–169.
9. Вениамин (Федченков), архим. Обратим внимание! // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 14. – С. 537–541
10. Вениамин (Федченков), архим. Открытие церковного археологического общества // Таврический церковно–общественный вестник. 1913. № 9. С. 351–353.
11. Вениамин (Федченков), архим. Первое предвыборное собрание духовенства // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 18. С. 740–744.
12. Вениамин (Федченков), архим. По случаю предстоящих выборов в Государственную Думу // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 16. С. 649–656.
13. Вениамин (Федченков), архим. Последние дни пребывания в Симферополе бывшего инспектора семинарии иеромонаха Лаврентия и его отъезд к новому месту служения // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 9. С. 374–380; № 10–11. С. 422–423.
14. Вениамин (Федченков), архим. Последние дни Преосвященнейшаго Епископа Феофана в Тавриде // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 23–24. С. 904–924.
15. Вениамин (Федченков), архим. Приветственное слово к воспитанникам Таврической семинарии // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 3. С. 37–43.
16. Вениамин (Федченков), архим. Св. Василий Великий как пастырь – устроитель Церкви // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 17. С. 673–693; № 18. С. 699–708.
17. Вениамин (Федченков), архим. Слово в день 300–летнего юбилея Царствующаго Дома Романовых // Таврический церковно–общественный вестник. 1913. № 7–8. С. 246–257.
18. Вениамин (Федченков), архим. Слово в неделю всех Святых // Таврический церковно–общественный вестник. 1913. № 16. С. 513–524.
19. Вениамин (Федченков), архим. Слово в прощальное воскресенье // Таврический церковно–общественный вестник. 1913. № 6. С. 167–172.
20. Вениамин (Федченков), архим. Что такое "живое" проповедническое слово? // Таврический церковно–общественный вестник. 1912. № 4. С. 90–105; № 8. С. 281–294; № 9. С. 342–354.
21. Вениамин (Федченков), митр. Записки архиерея / коммент. С. Фомин. М., 2002. 1008 с.
22. Гриневич Н. Н., Ильинский А. О. Митрополит Вениамин (Федченков) как ректор Таврической духовной семинарии // Таврические духовные чтения: матер. междунар. науч.–практ. конф. Симферополь, 2013. Т. 2. С. 72–77.
23. Калиновский В. В. "Древностей – и замечательных, и интересных, и красивых – непочатый уголок": церковное крымоведение (1873–1920). К.; Симферополь, 2012. 340 с.
24. Марущак В. Архиепископ Димитрий (в схиме Антоний) Абашидзе. Симферополь, 2005. – 320 с.
25. Прицип С. В. Роль святоотеческой и житийной литературы в духовном становлении православного христианина: епископ Феофан (Быстров), митрополит Вениамин (Федченков), архиепископ Серафим (Соболев) // Таврические духовные чтения: матер. междунар. науч.–практ. конф. Симферополь, 2013. Т. 2. С. 85–97.
26. С.С.З. Отклик на "Запросы жизни": о капище и в защиту духовенств и церковных школ // Таврический церковно–общественный вестник. 1913. № 121. С. 450–456.
27. Светозарский А. К. Митрополит Вениамин (Федченков) // Православная энциклопедия / под ред. Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. – М.: 2004. Т. 7: Варшавская епархия – Веротерпимость. 752 с.

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ И РОЛИ СТОЛИЧНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ГЕНЕЗИСЕ РОССИЙСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 г.

THE QUESTION OF THE PLACE AND ROLE OF THE CAPITAL ENTREPRE- NEURSHIP IN THE GENESIS OF THE RUSSIAN REVOLUTION OF 1917

V. Kuznetsov

Annotation

In article features of development of the capital of entrepreneurship, its role in the post-reform modernization of Russia, the creation of socio-economic and socio-cultural preconditions of the Russian revolution of 1917.

Keywords: post-reform modernization, factors, structure of business, business world, socio-economic and socio-cultural preconditions of the revolution.

*Кузнецов Владимир Николаевич
К.и.н., доцент, Санкт-Петербургский
государственный университет
гражданской авиации*

Аннотация

В статье рассматриваются особенности развития столичного предпринимательства, его роль в пореформенной модернизации России, создании социально-экономических и социокультурных предпосылок Российской революции 1917 года.

Ключевые слова:

Пореформенная модернизация, факторы, структура предпринимательства, деловой мир, социально-экономические и социокультурные предпосылки революции.

Столетний юбилей Февральской и Октябрьской революций 1917 года вызывает повышенное внимание российского общества и ученых к проблеме генезиса, итогов и уроков этих исторических событий мирового значения. Из литературы известно, что буржуазные реформы 1860–1870-х гг. и контрреформы 1880–1890-х гг. породили большое число общественно-политических и социально-экономических противоречий, которые привели к первой русской революции 1905–1907 гг., а позднее – к Февральской и Октябрьской революциям 1917 года, согласно современному подходу объединяемых в одну непрерывную Российскую революцию [14, с.21]*.

** Поддерживая данный подход, автор считает возможным рассматривать Февральскую буржуазно-демократическую и Октябрьскую социалистическую революции как два этапа единой Российской революции 1917 года. Перерастание первого ее этапа во второй явилось, с одной стороны, следствием сложившихся в это время конкретно-исторических условий, а, с другой стороны, закономерным результатом специфического развития России, обусловленного длительным воздействием на российское общество комплекса географических, природно-климатических, социальных и духовных факторов.*

Наряду с центральными и местными органами государственной власти, интеллигенцией, общественными организациями, активным субъектом пореформенной модернизации Петербурга было столичное предприни-

мательство. При этом его модернизирующее влияние вышло далеко за пределы столицы. Являясь ведущим отрядом российского предпринимательства, столичный деловой мир внес большой вклад в реформирование многих отраслей материального производства, социальной и духовной сфер не только Петербурга, но и многих ближних и дальних регионов России. Вместе с тем его активная деятельность по преобразованию материальной и духовной сферы общественной жизни способствовала возникновению и обострению ряда политических, социально-экономических и социокультурных противоречий, ставших причинами революционных потрясений начала XX столетия.

Автор не претендует на раскрытие всех предпосылок и причин российских революций ввиду того, что эта проблема всегда находилась на острие идеологической борьбы, привлекала внимание историков разных поколений и общественно-политических взглядов, труды которых, посвященные разным аспектам этой сложной и неоднозначной проблемы, составляют значительную часть историографического наследия, посвященного революционному движению России [25].

В задачу статьи входит рассмотрение вопроса о месте и роли столичного предпринимательства* в реформировании экономики, социальной и духовной сфер обще-

ственной жизни Санкт–Петербурга и других российских регионов.

** Предпринимательство следует рассматривать двояко. С одной стороны, оно является разновидностью общегосударственной хозяйственно-экономической деятельности, а, с другой стороны, это – один из активных субъектов данной деятельности, который в, свою очередь, состоит из совокупности слоев, территориальных, отраслевых, профессиональных, социальных и других групп. При этом необходимо различать понятия "предпринимательство" и "деловой мир". Первое – более широкое понятие, включающее деловой мир – ядро предпринимательского класса, состоящее из крупного и среднего предпринимательства (традиционно относимого в отечественной историографии к классу буржуазии). Периферию этого класса составляет наиболее многочисленный низший слой – мелкое предпринимательство, относимое по традиции к мелкой буржуазии, что представляется не логичным. Хотя оно объективно и составляет широкую социальную базу для формирования делового мира, но, как свидетельствует исторический опыт, в действительности мелкое предпринимательство являлось (и является) аморфным и неустойчивым частнохозяйственным слоем, редкие представители которого в условиях изменчивой хозяйственно-экономической конъюнктуры и непредсказуемости государственной внутренней политики поднимались на более высокую ступень предпринимательской иерархии.*

Выделяя столичный деловой мир, автор, отнюдь не умаляет активной преобразовательной деятельности других субъектов Северо–Запада России* Московского промышленного, Привисленского, Прибалтийского и других экономических районов, вовлеченных логикой исторического развития в модернизационный процесс и внесших свой вклад в экономическое, социальное и культурное развитие Российской империи.

** Северо–Запад России включал в границах 1897 года г. Санкт–Петербург, Петербургскую, Новгородскую и Псковскую губернии.*

Но столичное предпринимательство в связи с особым его положением в политической, сословно–иерархической системе управления во 2–й половине XIX – нач. XX вв. являлось, по мнению автора, одним из наиболее активных участников, общепризнанным лидером российской капиталистической модернизации*.

** Под капиталистической модернизацией, происходящей в Российской империи во второй половине XIX – нач. XX вв., автор понимает процесс ломки традиционного, аграрно–патриархального общества и формирования в его недрах основ индустриально–буржуазного типа общества. Этот был сложный и противоречивый процесс, берущий начало с реформ Петра I. На протяжении XIX века он претерпел большие качественные изменения. В Петербурге, Москве, других региональных крупных торгово–промышленных центрах Российской империи, прежде всего, Царства Польского, Прибалтийского края, Великого княжества Финляндского, по мере утверждения рыночных отношений, накопления акционерного капитала, развития промышленного, фабрично–заводского производства, модернизации транспортной инфраструктуры, развертывания урбанистического и других модернизационных процессов внутри традиционного общества все больше проявлялись черты, присущие буржуазно–капиталистической формации.*

Пореформенный модернизационный процесс включал четыре основных направления: 1) политико–правовую модернизацию, включавшую разработку нормативно–правовой базы буржуазных реформ, формирование институциональных основ хозяйственно–экономической деятельности; 2) экономическую модернизацию (распространение и утверждение рыночных, товарно–денежных отношений); 3) технико–технологическую модернизацию (обновление материально–технической базы в ходе завершающей стадии промышленной революции); 4) социальную модернизацию (демократизацию общественных и семейных отношений, формирование у городского населения, прежде всего властной "элиты" и привилегированной части столичного делового мира, светского, буржуазного менталитета. Выделяя указанные направления, автор не противопоставляет капиталистической модернизации пореформенной модернизации, включающей первую как составную часть общего модернизационного потока, а подчеркивает тем самым общий вектор политического, социально–экономического и культурного развития в общероссийском модернизационном процессе.

Начнем с выяснения причин негативного социального "имиджа" предпринимательства. Не вдаваясь в подробный анализ долговременных культурно–исторических факторов, оказывавших влияние на формирование и развитие предпринимательства, его деловое поведение, образ жизни и менталитет, относительно полно, хотя и не бесспорно, разработанных в историко–философской литературе, в том числе в работе автора [9, с.43–56], отметим лишь то, что имеет непосредственное отношение к рассматриваемому вопросу.

В целом условия для развития предпринимательской деятельности в России на протяжении многих столетий были сложными и, в основном, неблагоприятными. На развитие предпринимательства влияли как объективные (географические, природно–климатические, политические, социальные, духовные), так и субъективные факторы, связанные с личными качествами правителей России и другими историческими обстоятельствами. Эти группы факторов возникали в разные исторические периоды не одновременно, оказывая на том или ином историческом этапе определяющее или ослабляющее влияние на развитие общественных отношений и предпринимательства. Применительно к XIX веку взаимоотношения российской власти, общества и предпринимательства заметно улучшились по сравнению с предыдущими веками, но оставались неоднозначными. В процессе решения крупных внешнеполитических и внутренних экономических проблем, неограниченная самодержавная власть активно содействовала развитию отдельных отраслей и видов предпринимательской деятельности (внешняя торговля, металлургическая, текстильная промышленность, военное производство и др.), создавая при этом благоприятные условия прежде всего для предпринимательской деятельности представителей земельной аристократии, высших сановников империи, а также торгово–промышленной верхушки купечества. В то же время основная часть предпринимателей не пользовалась покровитель-

ством государственных структур, "казенными" льготами и привилегиями.

Предпринимательство в России в отличие от западных стран находилось под жестким государственным контролем. Зависимые от расположения чиновничества, покровительства власть имущих и целого ряда объективных факторов, торговцы, промышленники и другие предприниматели были весьма уязвимы в ведении собственного дела. Любой начинающий, как, впрочем, и достигший значительных деловых результатов, предприниматель по прихоти чиновников мог быть обложен большими налогами, разорен и превратиться в мещанина, прикрепленного к земле крестьянина, а то и нищего. Лишиться имущества, здоровья, жизни он мог и в результате различных форсмажорных обстоятельств (экономические кризисы, стихийные бедствия, пожары и т.д.).

Помимо экономической свободы, отечественный предприниматель не имел и благоприятной социально-психологической атмосферы для проявления деловой активности. Если на Западе коммерция и бизнес традиционно рассматривались как престижные и уважаемые в обществе виды человеческой деятельности, поддерживались и освящались церковью, то в России предпринимательство считалось непочтенным занятием, несовместимым с христианской моралью, связанным с обманом и алчностью его представителей (купцов, ростовщиков, зажиточных крестьян и т.д.). Подобное отношение объясняется многовековым влиянием духовного и социального факторов.

В отличие от реформированного католичества, протестантских ветвей христианства, традиционное православие не способствовало развитию активности человека, проявлению инициативы, выделению из общего ряда, без чего невозможен предпринимательский риск и приобретение личной независимости через прирастающее богатство. Под влиянием ряда культурно-исторических факторов (определяющая роль государства во всех сферах общественной жизни, вызванная, в свою очередь, геополитическими, природно-климатическими, социальными и другими факторами), источником всех норм морали в православии считалась власть, подчинение человека сложившемуся порядку вещей. Общественным идеалом в православной религии считался аскет, убивающий плоть "ради общего блага"[26, с.9].

Стремление к благосостоянию низших слоев (основного резерва предпринимательства) с недоверием и осуждением воспринималось церковью. Однако привилегированное положение "элиты" оправдывалось и допускалось как идущее от Бога.

Тем не менее в менталитете русского человека под влиянием многовекового церковного и семейного рели-

гиозного воспитания в духе раннехристианских заповедей выработались такие качества, как доброта, милосердие, искание абсолютной истины, справедливость, стремление к уравнительности. Россия вплоть до 20-х годов XX в. оставалась аграрной страной со слабым развитием промышленности, где крестьянство составляло более 3/4 населения Российской империи. Естественно, что и общественное мнение формировалось под заметным влиянием менталитета этого самого многочисленного класса русской нации. Характерной особенностью русского народа, по мнению Н.А.Бердяева, было то, что он "никогда не был буржуазным, ... не имел буржуазных предрассудков и не поклонялся буржуазным добродетелям и нормам" [3,с.119]. Отличительными признаками русского национального характера являлись также коллективизм, привычка к совместной деятельности, выработанные природно-географической средой и определяющим воздействием крестьянской общины ("мира").

Интересно, что отсутствие пиетета к частной собственности, ощущение "греховности" богатства были характерны не только для менталитета крестьянства, но и других социальных групп (мещанства, ремесленников и др.) включая большинство предпринимателей. Даже, среди крупных промышленников и купцов, по мнению Н.О. Лосского, "были настроения, показывающие, что они как бы стыдятся своего богатства и уж, конечно, сочли бы кощунством называть право собственности "священным". Среди них было много меценатов и жертвователей больших сумм на различные общественные учреждения" [13,с.17]. Православное религиозное воспитание русских людей, как точно подметил Н.А. Бердяев, имело следствием "дуализм морали", который проявлялся, с одной стороны, в поклонении перед "истинной святостью" (примерами жизни и деяний таких подвижников церкви, как Серафим Саровский, Сергей Радонежский.), а, с другой стороны, в нежелании следовать в жизни принципам христианской морали. "Русский человек, по мнению философа, может быть отчаянным мошенником и преступником, но в глубине души он благоговеет перед святостью и ищет спасения у святых, у их посредничества" [4, с.76-77]. Появление известных героев "темного царства" А.Н. Островского, по мнению Н.О. Лосского, объясняется тем, что, накопление собственности, как и некоторые другие материальные ценности, "... могут у людей с сильной волей стать предметом всепоглощающей страсти. <...> Эта страсть становится тем более могущественною, что она естественно сочетается с другой страстью, с властолюбием: богатство дает человеку власть над многими людьми и возможность удовлетворять свои желания...<...>. Сочетание этих двух страстей обнаруживается в <...> самодурстве и семейном купеческом деспотизме" [13, с.34].

Итак, православное и общинно-патриархальное воспитание (духовный и социальные факторы) неоднозначно сказались на развитии российского предпринимательст-

ва. Под влиянием религиозного воспитания у многих торговцев и промышленников формировались не только уважаемые в русском народе высокие нравственные ценности, своим источником имеющие христианские заповеди и примеры подвижников русской церкви, но и негативные черты характера, осуждаемые и отвергаемые большинством населения России. Общинные патриархальные традиции, в свою очередь, препятствовали развитию духа предприимчивости в массе крестьянства, обрекая аграрную сферу на консервацию сложившихся общественных отношений, отсталых форм и методов хозяйствования, торможение развития сельскохозяйственного производства.

К сказанному следует добавить, что в составе отечественных предпринимателей были разные типы, вызывающие неоднозначное отношение даже в собственной среде. По негласному кодексу чести российский предприниматель делился на три группы – "...две почтенные и одну непочтенную, презираемую. К первой группе относились промышленники, фабриканты (даже мелкие), крупные торговцы–оптовики, имевшие, кроме того, свои промышленные предприятия, а позднее финансисты и предприниматели в области страхования и кредита. Ко второй – торговцы крупные, средние, мелкие, ведущие дело "по чести и без обмана". А к третьей, "презираемой", группе относилось большое количество всяческих жуликов, спекулянтов, перекупщиков, процентчиков, пытавшихся нажиться путем различных махинаций и обмана". К этой категории отношение первых двух "...было крайне отрицательно, как правило, их на порог не пускали и по возможности пытались всячески наказать" [23, с.30].

Примечательно, что общинные, коллективистские традиции народа ценила, поддерживала и охраняла официальная власть. Для России всегда были свойственны и естественны две формы собственности: государственная (казенная) и общинная (общественная), а частная была как бы вторична. Коллективизм проявлялся и в распространении специфических форм организации предпринимательства (артели, товарищества, и т.д.). В Западной Европе, напротив, предпочтение изначально отдавалось индивидуальной частной собственности, а также акционерным обществам, компаниям и кооперативам. Принцип неприкосновенности частной собственности, индивидуализм всегда были доминантами западного менталитета.

Сказанным не ограничивается суть вопроса о причинах возникновения и закрепления в российской ментальности устойчивого негативного отношения к торговцам, ростовщикам и другим субъектам частнохозяйственной деятельности. Ограничившись приведенными аргументами, заметим, что следствием долговременного воздействия на общественное сознание социально–психологического фактора явилось формирование у властной эли-

ты, интеллигенции и большинства русского населения преимущественно негативного отношения к "третьему сословию". Оно проявлялось в различных формах и обстоятельствах: содержании государственной политики, изменениях правительственного курса по отношению к предпринимательству, его взаимоотношениях с интеллигенцией, представители революционно–демократического направления которой не в лучшем виде отразили его собирательный образ в публицистике, художественном творчестве, а также отечественном историографическом наследии. Не останавливаясь подробно на анализе последнего, данном в работе автора [11], покажем, как менялись акценты по отношению к субъектам пореформенной модернизации в отечественной историографии.

В дореволюционный период публицисты и исследователи, хотя и не все и не одинаково, но в целом достаточно объективно, не без заметной доли пристрастности к активной торгово–промышленной прослойке населения, освещали деятельность всех субъектов хозяйственно–экономической деятельности.

Советские историки, напротив, характеризовали деятельность отдельных субъектов модернизации избирательно. Причем, если деятельность научно–технической интеллигенции они рассматривали объективно, то содержание деятельности органов государственной власти, предпринимателей и иностранцев характеризовали негативно, с позиции "классового подхода", а ее результаты замалчивали, предпочитая раскрывать общие тенденции экономического развития и проблемы социально–экономической истории.

Современные исследователи в целом избавились от такого похода, справедливо указывая, как на прогрессивные, творчески созидательные аспекты предпринимательства, так и (в меньшей степени) на ущербность моральной стороны деятельности дореволюционных предпринимателей [11, с.32].

Завершая рассмотрение вопроса о специфике отношения российской власти и общества к предпринимательству, следует заметить, что оно проявлялось в недооценке его активной и общественно–полезной роли в модернизации, игнорировании активного участия в развитии экономики и других сфер общественной жизни, отсутствия интереса к истории его становления и развития, а объяснялось все это многими причинами: принижением положением "третьего сословия" в самодержавно–крепостническом государстве, "не рыночностью" (не буржуазностью) основной массы российского общества, политико–идеологическими установками лидеров политических партий и объединений и др.

Закрепленный в общественном сознании "негативный имидж" отечественного предпринимателя по мере

проведения правящей элитой прозападного (либерально-социально-экономического) курса во внутренней политике и протекавшей на протяжении полувековой буржуазной социокультурной трансформации духовного облика и образа жизни делового мира Петербурга перерос в социальный антагонизм, а настойчивое и вызывающее навязывание модернизаторами российскому обществу стандартов и духовных ценностей (индивидуализма, прагматизма и рационализма и др.), присущих западному обществу, встречали упорное сопротивление подавляющего большинства крестьянского и значительной части городского населения России. Забегая вперед, отметим, что нарастающий в пореформенный период междоцивилизационный социокультурный раскол, вместе с такими известными фундаментальными причинами, как: нерешенность земельного, рабочего и национального вопросов и др., в итоге вызвали революционные потрясения начала XX века.

Возвращаясь к выяснению предпосылок революционного кризиса начала XX века, следует подчеркнуть закономерность его возникновения в Петербурге, который играл, по нашему мнению, особую роль в историческом развитии России. А это препятствует выяснению всех предпосылок возникновения и причин повторяемости революционных событий в Петербурге. Надо сказать, в исторической литературе причины Февральской и Октябрьской революций традиционно (в общем справедливо) объясняются возникновением здесь острых социально-экономических и политических противоречий между буржуазией и пролетариатом, самодержавной властью и широкими слоями интеллигенции, недовольными отсутствием демократических свобод (ограничением свободы участия в выборах представителей податных сословий и отдельных социальных групп, забастовок, деятельности профсоюзов) и др. Все это так, но при рассмотрении ситуации с точки зрения традиционного подхода упускаются некоторые важные аспекты, связанные с влиянием отдельных социально-экономических и социокультурных факторов, которые могут быть выявлены лишь с помощью комплексного, многофакторного анализа и модернизационного подхода. Не претендуя на подробное освещение вопроса о роли Петербурга в историческом развитии России, раскрытом в монографии автора [10, с.40–56], ограничимся изложением обобщенных результатов этого исследования.

Социально-экономическое и культурное развитие Петербурга во 2-й пол. XIX – нач. XX вв., с одной стороны, определялось общими ситуационными факторами (государственной политикой, экономическими кризисами, изменениями хозяйственно-экономической конъюнктуры и др.), а, с другой стороны, – специфическими местными условиями (особенностями геополитического положения, природно-климатической среды, социально-демографической структуры и менталитета основных социальных

групп населения имперской столицы. Благодаря этим факторам, Петербург выдвинулся на роль общероссийского лидера, инициатора и вдохновителя капиталистической модернизации. При этом динамика и содержание модернизационного процесса, состоящего из ряда этапов*, определялись соотношением сил субъектов модернизации и ее противников.

** Отечественная пореформенная модернизация включала следующие крупные временные отрезки: предреформенный (протоиндустриальный) период (начало XIX в. - 1850-е гг.) - время создания предпосылок капиталистической модернизации. В этот период машинное производство получило относительно широкое распространение в текстильной и, отчасти, металлообрабатывающей промышленности. Социальная модернизация шла медленно и затронула в основном лишь верхи городского населения из числа дворянства, чиновничества и интеллигенции.*

Для второго, пореформенного периода (1860-е гг. - начало XX в.) характерно широкое развертывание процесса модернизации в Петербурге, а вслед за ним и в ближних и дальних губерниях Российской империи. При этом внутри данного периода выделяются два этапа. Первый этап (1860 - вторая половина 1870-х гг.) характеризовался относительно свободным развитием капитализма, расширением масштабов и углублением капиталистической модернизации. Реформы 1860-1870-х гг. подготовили почву для важнейшего этапа модернизации - индустриализации Российской империи, но реально эта индустриализация началась в середине 80-х гг. XIX века.

На втором этапе (с середины 1880-х гг. - по начало XX в.) произошел крупный поворот в экономической политике, усиливается вмешательство государства в частнохозяйственную деятельность. Он характеризовался возникновением большой социальной дифференциации и острых противоречий между европеизированным меньшинством высших и части средних городских слоев, с одной стороны, и православно-русским, мещанским и крестьянским большинством населения Петербурга, с другой стороны.

Субъектами (инициаторами) модернизации, как было сказано, выступали: центральные властные структуры, местные органы городского самоуправления, общественные организации, предпринимательские слои населения и интеллигенция. Итогом проведения преобразовательной государственной и муниципальной политики явилось обновление социально-экономической, политико-правовой и культурной сфер, технико-технологической базы городской промышленности, транспортной инфраструктуры, средств связи, повседневной жизни, жилищно-бытовых условий, менталитета отдельных слоев и социальных групп населения, духовной сферы личности человека. Осуществляя модернизацию в целях преодоления технико-экономического отставания России от ведущих европейских держав и укрепления существующего строя, самодержавная власть вынуждена была проводить политику форсированного насаждения капитализма "сверху", причем делала это весьма непосредственно и избирательно по отношению к отдельным отраслям экономики и сферам общественной жизни.

Изменения в экономике, социальной и духовной сферах общественной жизни Петербурга происходили с разной скоростью и результативностью. Особенно динамично модернизационные процессы протекали в ведущих отраслях столичной крупной и средней промышленности (в машиностроении, металлообрабатывающей, химической и электротехнической промышленности), на транспорте, в кредитно-финансовом деле, но медленнее – в торговле, мелкой и кустарной промышленности. Сложно и неоднозначно протекал процесс социокультурной трансформации населения столицы. Конкретными направлениями и одновременно главными итогами пореформенной модернизации явились: рост численности и изменение качественных характеристик населения, утверждение и повышение роли городского самоуправления в решении местных социально-экономических проблем, развитие деловой активности, промышленности, торговли, транспортной и кредитно-финансовой инфраструктуры, расширение и "окультуривание" территории города, решение вопросов безопасности и экологических проблем.

Среди основных субъектов модернизации, как было сказано, выделялся предпринимательский класс. Изучение литературы и источников позволяет утверждать, что именно ему во многом обязан Петербург главными успехами в технико-технологической и экономической модернизации.

Проиллюстрируем сказанное примерами пореформенного развития промышленности, торговли и финансовой сферы столицы. Сравнительный анализ соотношения производительности частных и казенных (государственных) промышленных предприятий Петербурга показал, что в 1867 г. на 3 казенных предприятиях трудилось 717 рабочих (2,2 % от всей численности рабочих) и производилось продукции на 581 тыс. рублей (1,2% стоимости производства всей промышленности города). В 1879 г. численность рабочих и сумма производства на казенных предприятиях достигли 1962 человек (2,8 %) и 2912 тыс. руб. (1,8 %) [10, с. 33], что, как видно, составляло незначительную долю. Заметим, что в 1880–1890-е гг. роль государственных предприятий в промышленной сфере заметно возросла, но во 2-й половине XIX века не была преобладающей.

Важно заметить, что столичный деловой мир сыграл ведущую роль в технико-технологической и экономической модернизации Петербурга, ближних и дальних губерний. В 60–70-е гг. XIX в., столичная промышленность лидировала в общеимперской технико-технологической модернизации, что объясняется опережающим внедрением в производство паровой энергетики. В целом за период с 1867 по 1900 гг. число столичных предприятий увеличилось с 229 до 490, причем в их числе в конце XIX в. было 174 крупных [8, с. 19]. Процесс концентрации со-

проводился оснащением предприятий системами машин (паровыми молотами, насосами, локомотивами, паровыми, газовыми и керосиновыми турбинами, различными сложными станками), ростом энерговооруженности и производительности труда не только в ведущих базисных, но и в других отраслях промышленности.

В 1894/1895 гг. паровые двигатели имелись на 65% крупных заводов и фабрик Петербурга. При этом мощность паровых машин выросла с 18414 в 1879 г. до 69949 л.с. в 1894/1895 гг. Благодаря широкому внедрению паровых двигателей, совершенствованию техники и технологии, улучшению организации производства, производительность труда в денежном выражении возросла с 47204 тыс. в 1867 г. до 242152 тыс. руб. в 1900 г. (то есть в 5 раз), в то время как численность рабочих увеличилась с 31009 до 113332 (в 3,6 раза) [8, с. 18–19].

Справедливости ради следует сказать, что в 90-е гг. XIX века петербургская промышленность по некоторым количественным и качественным параметрам (общим объемам производства, численности рабочих, паровых двигателей и др.) была заметно потеснена конкурентами из Московского, Польско-Привисленского и других экономических районов. Согласно статистическим данным на 1896 год больше всего паровых сил приходилось на Петроковскую губернию (59023 л.с.), за нею шли: Петербургская (49795), Московская (35512) и Владимирская (17745) губернии. По общей производительности фабрик и заводов, зарегистрированных в том же году в сумме 2475 млн. рублей, Петербург занял лишь второе место с 317 млн. рублей* после Московской губернии с 403 млн. рублей. Третье место заняла Петроковская губерния (216 млн. руб.), четвертое – Владимирская (178 млн. руб.).

** Сумма производства Санкт-Петербурга в 1894/1895 гг. составляла примерно 145 млн. руб. Столь большая разница, по-видимому, объясняется тем, что в энциклопедическом словаре учтена общая производительность, включающая доходы от торговли, финансово-кредитных учреждений и прочие поступления.*

По количеству рабочих 113345 чел., занятых на петербургских фабриках, столичная губерния в это же время занимала лишь четвертое место после Московской (221408), Пермской (138920) и Владимирской (122267) губерний. По отдельным отраслям текстильной промышленности Петербургская губерния находилась на 2–5 местах. В целом же удельный вес исследуемого района по стоимости производства уменьшился с 11,1% в 1887 году до 9,6% в 1900 году. В то же время по числу рабочих он несколько вырос с 7,4 до 8,1%. Это объясняется тем, что в столице особенно интенсивно шел процесс концентрации рабочего класса на крупных металлургических, машиностроительных и текстильных предприятиях.

Особенно значительным был вклад предпринимательства в развитие кредитно-финансовой, торговой и других сфер материального производства. Если в конце 1860-х гг. в Петербурге функционировало 28 различных банковских и кредитных учреждений, то в начале XX в. их было уже более 50. В 1890 г. на долю Петербурга приходилось свыше половины банковского капитала, в 3 раза больше, чем на долю Москвы и вдвое больше российской провинции. К началу XX века в Петербурге действовали 13 банков, из которых 7 числились в десятке крупнейших в России (для сравнения, в Москве действовали 7 банков, из которых 2 числись в десятке крупнейших). Ведущие позиции в отечественной банковской системе заняли Международный, Учетный и ссудный, Волжско-Камский, Русский для внешней торговли, Азовско-Донской, Сибирский Торговый банки.

В 1866 году в Петербурге насчитывалось 16413 торговых и промышленных заведений; из них 11669 (71%) относились к заведениям розничной торговли (магазинам, лавкам, ларям, окошкам и пр.); 308 (2%) заведений оптовой торговли (кладовые, амбары, склады); 598 (4%) – заведения "особых промыслов" (конторы, пароходные пристани, биржи дилижансов, станции и пр.). По данным 1891 года в Петербурге с пригородами насчитывалось 21308 торговых заведений, подразделяемых на мелкие (9136) и сравнительно крупные (11992). В число крупных входило 4534 заведения, торговавших жизненными припасами и имевшие оборот свыше 35905 тыс. рублей, и 980 торговавшие тканями и одеждой, с оборотом свыше 67198 тыс. рублей, 117 – мукой, зерном и солью оптом с оборотом 57678 тыс. рублей, 311 – табачными изделиями с оборотом 8882 тыс. рублей [10. С.104–105; 156–158; 171].

Предпринимательство, как было сказано, развивалось под воздействием многих общих и специфических факторов. При этом общие факторы неоднозначно влияли на развитие отдельных сфер, форм предпринимательской деятельности, социальную структуру делового мира. С одной стороны, периодические повторявшиеся кризисы второй половины XIX и начала XX вв. сопровождалась, как и по всей России, поглощением крупным бизнесом мелких и средних частных предприятий, ростом численности крупных акционерных компаний и концентрации капитала. По подсчетам автора, в Петербурге между 1867 и 1900 годами разорились или были поглощены конкурентами около 80% частных предприятий [10.с.81].

С другой стороны, происходило усиление дифференциации в среде предпринимателей, вызванное сословными предпочтениями верховной власти и изменением экономической политики по отношению к предпринимателям. Это проявилось, в частности, в господдержке крупного предпринимательства и выделении в структуре делового мира Петербурга верхнего "буржуазного" слоя представителей финансово-промышленной элиты, ори-

ентированного на заграничных инвесторов [1, с.25]. Точнее, на наш взгляд, охарактеризовать данный слой как "элиту" делового мира, отличавшуюся светским буржуазным менталитетом, "европеизированным" обликом и образом жизни. При этом внутри столичного предпринимательства выделялись не только "элитный" слой, но и близкая к нему по уровню и жизненным стандартам сравнительно небольшая прослойка среднего слоя предпринимателей. Элитной "европеизированной" части делового мира противостояла остальная часть среднего и мелкого предпринимательства Петербурга, близкая по имущественному положению и ментальности к провинциальному предпринимательству. Ее профессиональная, социальная, общекультурная и социально-психологическая структуры, конечно, тоже не была монолитной. Она включала купцов-гильдейцев, представителей городских и сельских предпринимателей, не входящих в гильдии, иностранцев, "иностранцев" (не русских подданных Российской империи) и другие категории, различающиеся по своему социально-экономическому положению, образу жизни, поведению.

Столичное предпринимательство во 2-й пол. XIX – начале XX вв. было не только активным субъектом пореформенной модернизации экономики и других сфер общественной жизни, но и само являлось объектом модернизации, под влиянием которой изменялись его количественные и качественные параметры.

Общей тенденцией в развитии предпринимательства был рост численности и усложнение его структуры за счет включения в предпринимательскую деятельность крестьянства, мещанства, дворянства и представителей других сословий.

По данным В.С. Дякина, в 1900 г. в Петербурге насчитывалось 33558 владельцев предприятий с наемными работниками. Из них 7,6% (2532 чел.) было занято в сельскохозяйственных промыслах, 49,9% (16754) – в промышленности и ремесле, 29,6% (9927) – в торговле, 0,3% (113) – в области банковской деятельности и кредита и 3% (1686) – в трактирно-гостиничном промысле. Для сравнения, в Москве в 1902 г. в промышленности и ремесле было занято 57,7% (16445), торговле – 27,5% (7829), трактирно-гостиничном промысле – 3,8 (1100) и только 2,3% в сельскохозяйственном промысле [7, с.144]. В 1910 г. численность хозяев с наемными рабочими составила 44,3 тыс. [18, с.325]. Как видно из приведенных данных, в структуру предпринимательского класса включены основные отраслевые группы без выделения крупного, среднего и мелкого предпринимательства. К тому же данные относятся к началу XX века. К сожалению, более ранние сведения о численности отдельных отраслевых и профессиональных групп и динамике ее изменения (за исключением купечества) не получили удовлетворительного отражения в статистических источниках. Это объясняется недостатками статистических ис-

следований, которые проводились главным образом с целью изучения сословной и социально-демографической структуры населения, где купечество занимало отдельную строку, а другие категории предпринимателей, относящиеся к другим сословиям, не учитывались. В промысловой и налоговой статистике также более полно и точно учитывалось гильдейское купечество, а мелкое предпринимательство отражалось значительно хуже. Но нас с точки зрения модернизации интересуют не все предприниматели, а только те, кто принимали активное участие в пореформенном модернизационном процессе. К ним, как было сказано выше, прежде всего, относилось гильдейское купечество (деловой мир).

Прежде чем перейти к рассмотрению структуры столичного предпринимательства, покажем его численность в сравнении с другими территориальными отрядами российского предпринимательства в свете данных общероссийской переписи 1897 года. Всего в Петербургской губернии насчитывалось 20 тыс. купцов, из них в Петербурге – 17,4 тыс. чел. В Московской губернии проживало 23435 лиц купеческого звания (в Москве – 19491), Херсонской губернии – 12303 (в Одессе – 4965), в Киевской – 11934 чел. В остальных российских губерниях в конце XIX века численность купечества не достигала и 10 тыс. человек [17, с. 16,18].

Следует заметить, что профессиональная и социальная структура столичного предпринимательства, в основном, гильдейского купечества во 2-й пол. XIX – нач. XX вв., хотя и не бесспорно, но в целом исследована вполне удовлетворительно [2; 6; 28]. Поэтому ограничимся здесь лишь кратким изложением наиболее важных показателей количественных и качественных характеристик и общих тенденций пореформенного развития делового мира Петербурга.

В 1869 г., по подсчетам М.Н. Барышникова, верхи петербургского делового мира – почетные граждане – насчитывали 6990 чел. (1 % от общей численности населения столицы). Среди них русские составляли 4991 чел. (74,6% от общего числа), немцы – 1310 чел. (19,6%), евреи – 871 (4%). Купцов 1 и 2-й гильдий было 22333 чел (3,3 %), в том числе русских насчитывалось 16894 чел. (77,5%), немцы – 3355 чел. (15,4%), евреи – 871 чел. (4%).

В 1897 г. группа почетных граждан заметно выросла, составив 23017 чел (1,8%). Русских среди них было 19540 чел. (84,9%), немцев – 2571 (11,2%), поляков – 253 (1,1%), евреев – 184 (8%). Примечательно, что количество купцов сократилось до 17411 (1,4%) Из них русских было 14 тыс. чел. (80,4%), немцев – 2087 (12%), евреев – 654 (3,8%), поляков 120 (0,7%) [1, с.95]. Эти изменения были обусловлены ростом престижа звания почетного гражданина, по сравнению с купцом. Поэтому многие купцы стремились перейти в эту группу избранных.

Тем не менее экономический вес гильдейского купечества в столичной экономике значительно вырос. Как показал анализ налоговой статистики, в конце XIX века в Петербургской губернии (вместе с Петербургом) насчитывалось 9066 различных торгово-промышленных предприятий (в том числе, 872 предприятия 1-й гильдии и 8194 – 2-й гильдии). Годовой оборот всех гильдейских предприятий составил более полутора миллиардов (1579198 тыс.) рублей, годовая прибыль – 32 млн. 360 тыс. рублей [15, с.69–80]. Малые предприятия и ремесленные заведения, хотя по численности и превосходили крупное и среднее предпринимательство, по годовому обороту и прибыльности бизнеса не шли ни в какое сравнение с гильдейскими предприятиями. Тем не менее, значение малых предприятий в столичной экономике и социальной сфере было весьма существенным, поскольку они обслуживали интересы широких слоев населения Петербурга.

В 1881 г. лица, которых по роду занятий можно считать представителями промышленной буржуазии, составляли 5 % населения. В пореформенные годы вдвое возросла численность торговой буржуазии Петербурга. Если в 1868 г. в Петербурге было 16413 торговцев, то в 1881 г. их было уже 43 тысячи [20, с. 180]. Определенный интерес имеет социальный состав коммерсантов. В 1868 году в числе 8848 торговцев было 409 дворян, 4194 купца, 4000 мещан. Остальные 245 человек, относились к юридическим лицам (торговым компаниям и разным учреждениям). Кроме того, в Петербурге торговало 7565 физических лица из числа приезжих. Большую часть из них (4924 чел.) составляли крестьяне, за ними шли иностранные подданные (1250), мещане и ремесленники (644), купцы (539), нижние воинские чины и вольноотпущенные (298). Как следует из приведенных данных, уже в начале пореформенного периода торгово-промышленный слой Петербурга отличался сложным социальным составом, в котором численно преобладали купечество (47%) и мещанство (45%). Обращает на себя внимание большое число приезжих торговцев, среди которых преобладали крестьяне (65%). Значительной была также прослойка иностранцев (16,5%) [5, с.122].

Рассмотрев количественные изменения в структуре предпринимательства, перейдем к раскрытию его качественных параметров, практически не получивших удовлетворительного освещения в научной литературе. Отмеченная выше социокультурная трансформация облика и образа жизни делового мира Петербурга была обусловлена не только последствиями либеральной экономической политики, но и притоком в ряды купечества представителей дворянства, чиновничества, интеллигенции, а также наличием в составе столичного населения большого числа иностранцев. Так, если в 1864 г. в составе населения Петербурга было 15948 тыс. иностранцев, что составляло примерно 3 % от общего числа его жителей и 9530 финнов (1,7%), то в 1900 г. их было уже 23851 чел. (1,6%)

и 21358 – финских подданных (1,4%). Снижение удельного веса иностранцев в составе городского населения не должно вводить в заблуждение. Как видно из абсолютной численности иностранцев, к началу XX века она даже выросла. А если к ним прибавить финское население Петербурга, которое также можно отнести к числу субъектов модернизации, то прослойка из числа иностранцев и финских подданных Российской империи составила в 1900 г. около 3% [21, с. 72]. Но суть дела состоит не в количестве модернизаторского ядра, а в содержании и результатах его влияния. Оно проявлялось, во-первых, в прямом заимствовании петербуржцами новых технологий и передовой предпринимательской культуры, во-вторых, во внедрении в быт горожан, в первую очередь, состоятельных классов, предметно-обиходных новшеств западноевропейского производства, в-третьих, в усвоении жителями столицы элементов западной культуры и т.д.

В результате влияния всех упомянутых выше субъектов модернизации происходил процесс социокультурной трансформации городского населения. Рассмотрим его на примере купечества. Анализ литературы и источников, показал, что под влиянием модернизационных процессов шло постепенное преодоление сословной замкнутости и модернизации ("европеизации") купеческого быта, изменение психологического и культурного облика купцов. При этом в связи со спецификой столичного положения процесс социальной модернизации опережал по времени остальную Россию, отличался более "цивилизованным" (европейским) путем перехода в новое качество жизни и предпринимательства. В связи с относительно высоким удельным весом в составе петербургского предпринимательства иностранцев и выходцев из многих этнических меньшинств, превосходящий средний уровень по России, оно в массе своем миновало процесс "одворянивания", больше присущий московскому купечеству, с неизбежным копированием аристократических привычек, образа жизни "первого сословия", заимствуя вместо этого европейские стандарты в облике, поведении, быту. По свидетельству одного из современников, первогильдейское купечество было одето на рубеже веков по последней моде, их своеобразная галантность роднит их с собратями в столичных магазинах Западной Европы. В своей частной жизни они стараются не отстать от петербургских чиновников: те же театры, рестораны и кафе [27, с.97–100]. Верхний слой купечества уверенно осваивал фешенебельные районы Петербурга, ранее заселенные аристократией и иностранцами. "Элита" купечества открывала собственные магазины на Невском проспекте, Морской улице и на других престижных магистралях города. Гильдейское купечество поселялось в собственных особняках в элитарных районах столицы в Адмиралтейской, Казанской и Литейной частях [16, с.223]. Но гильдейское купечество было неоднородным по национальному происхождению и потому отличалось по образу жизни. Если предприниматели-иностранцы предпочитали иностранные стандарты и образ жизни и

проживали в центральных районах города, то русские купцы, заимствуя отдельные западные и интеллигентские черты в стиле жизни, проживали, преимущественно в Московской, Рождественской частях, на Васильевском острове и в других "демократических" районах столицы [19, с.43]. К тому же среди петербургского купечества выделялись средние и мелкие слои, отдельные профессиональные группы, отличающиеся по своему облику и образу жизни. Большинство купечества в укладе – "проще, хлебосольнее, национальнее, курьезнее привилегированного купечества", – отмечал М.Д. Приселков. – В нем еще живет умеренность политических воззрений, старое и традиционное церковное строительство и благоговение в разных его видах". Промышленное купечество, по мнению того же автора, бесцветнее, беднее отенками, быт его более интеллигентски культурнее, а представители денежного капитала, по своей природе и связям интернационального, несут на себе следы этого национального безразличия [12, с.43].

В заключение необходимо отметить, что Петербург на протяжении XIX – нач. XX вв. являлся не только столицей Российской империи, ее крупнейшим торгово-промышленным, научным и культурным центром, но и инициатором, лидером технико-технологической, экономической модернизации, что объясняется рядом преимуществ, вытекающих из его геополитического, географического и столичного положения. Несомненно, что в конце XIX в. Петербург по некоторым производственно-экономическим показателям был несколько потеснен губерниями Центрального промышленного района, Юга России, Польско-Привисленского края, Прибалтики и Финляндии, он продолжал занимать видное место в общеимперском разделении труда как крупнейший научно-технический и финансовый центр Российской империи, средоточие передовой машиностроительной, металлообрабатывающей, текстильной, электротехнической и химической промышленности. Благодаря особому положению, столичное предпринимательство играло ведущую роль в завершении промышленной революции, широком развертывании индустриализации и социальной модернизации. Являясь ведущим отрядом российского предпринимательства, столичный деловой мир внес большой вклад в реформирование многих отраслей материального производства, социальной и духовной сфер не только Петербурга, но и других регионов России. Вместе с тем его общая с другими субъектами пореформенной модернизации активная преобразовательная деятельность способствовала возникновению неравномерности развития в отдельных отраслях материального производства и нематериальной сфере. При этом европеизированная верхушка властной элиты, интеллигенции и делового мира Петербурга, в процессе последовательной реализации либерального социально-экономического курса во внутренней политике и буржуазной социокультурной трансформации духовного облика, образа жизни городской "элиты" довела возникший в ходе реформ разрыв с традиционным православ-

но-русским коллективистским менталитетом большинства постоянного мещанского и "пришлого" (временного) крестьянского населения до социального антагонизма.

Торможение модернизационных процессов в аграрном секторе экономики, политико-правовой и социальной сферах общественной жизни страны привело к появлению и обострению социальных противоречий между наемными рабочими и владельцами заводов и фабрик, помещиками и крестьянством, интеллигенцией и правительственным аппаратом, которые под влиянием мирового экономического кризиса начала XX в. и поражения в

русско-японской войне вызвали первую российскую революцию. После ее поражения модернизационный процесс продолжился, но нерешенность назревших социальных противоречий, обострившихся под влиянием первой мировой войны, привели страну к Февральской и Октябрьской революциям 1917 года. Опыт модернизации второй половины XIX – начала XX веков свидетельствует о том, что технико-технологическая модернизация, не подкрепленная реформами во всех сферах экономики, социальной и политической жизни, приводит к ограниченным результатам и непредвиденным для субъектов модернизации последствиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников М.Н. Деловой мир дореволюционной России: индивиды, организации, институты. Монография. СПб: Книжный Дом, СПб ИГО, 2006. 412 с.
 2. Барышников М.Н., Османов А. И. Петербургские предприниматели во второй половине XIX – начале XX вв.: социальная структура, представительные организации, политические партии. СПб.: Нестор, 2002. 292 с.
 3. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма // Сочинения / Сост. А.В.Гулыга. М.: Раритет, 1994. 416 с.
 4. Бердяев Н.А. Судьба России. М., 1990.
 5. Виды внутренней торговли и промышленности в Санкт-Петербурге. СПб, 1868.
 6. Вишняков-Вишневецкий К.К. Иностранцы в структуре Санкт-Петербургского предпринимательства во второй половине XIX – начале XX века. СПб.: Beresta, 2004. 383 с.
 7. Дякин В.С. Структура имущих верхов России в конце XIX – начале XX вв. К постановке вопроса// Английская набережная, 4. Ежегодник. СПб., 1997. С.127–148.
 8. Кузнецов В.Н. Значение предпринимательства в модернизации промышленности Северо-Западного района (1860–1890 гг.) // Общество. Среда. Развитие. 2010, № 3. С.17–22.
 9. Кузнецов В.Н. Исторические условия и особенности развития предпринимательства в России (К постановке проблемы)// Клио. 2001. № 3. С.43–56.
 10. Кузнецов В.Н. Предпринимательство и процессы модернизации Российской империи во второй половине XIX века (на материалах Северо-Западного района). СПб.: Астерион, 2014. 312 с.
 11. Кузнецов В.Н. Роль петербургского предпринимательства в создании предпосылок отечественной промышленной революции (первая половина XIX века) // "Общество.Среда.Развитие". 2010, № 2. С.32–38.
 12. Купеческий бытовой портрет XVIII–XX вв. Л., 1925.
 13. Лосский Н.О. Характер русского народа. В 2-х книгах. Кн.1. Посев, 1958.
 14. Лубков А.В. Великий разлом //Историк. 2017. № 2. С.16–21.
 15. Материалы для торгово-промышленной статистики. Статистические результаты процентных и раскладочных сборов за 1890, 1891, 1892... 1896, 1897, 1898 годы по исчислению, классификации и определению сборов и прибылей торгово-промышленных предприятий, подлежащих сим сборам. СПб., 1895–1900.
 16. Очерки истории Ленинграда. В 7 т. М.–Л., 1955–1989. Т.2. Период капитализма. Вторая половина XIX века. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1957. 885 с.
 17. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года: Краткие общие сведения по империи. СПб., 1905.
 18. Рашин А. Г. Население России за 100 лет (1811–1913 гг.): статистические очерки / Под ред. акад. С.Г. Струмилина. М.: Гос. статист. изд-во, 1956. 350 с.
 19. Санкт-Петербург. Исследования по истории, топографии и статистике столицы. Т.3. СПб., 1868.
 20. Санкт-Петербург: 300 лет истории. СПб.: Наука, 2003. 706 с.
 21. Санкт-Петербург. 1703–2003: Юбилейный стат. сб. / Под общ. ред. И.И. Елисеевой и Е.И. Грибовой. Вып.1–3. СПб., 2001–2004. Вып.2. СПб.: Судостроение, 2003. 232 с.
 22. Статистический атлас главнейших отраслей фабрично-заводской промышленности Европейской России с поименным списком фабрик и заводов. СПб., 1869.
 23. 1000 лет русского предпринимательства. Их истории купеческих родов. М.: Современник, 1995. 478 с.
 24. Указатель фабрик и заводов Европейской России с Царством Польским и Великим княжеством Финляндским. Материалы для фабрично-заводской статистики. СПб., 1881.
 25. URL: http://www.orthedu.ru/ch_hist/hi_rpz/maps/205mizh%20i.htm (дата обращения: 10.11.2017).
 26. Хорькова Е. П. История предпринимательства и меценатства в России. Учеб. пособие. М.: ПРИОР, 1998. 496 с.
 27. Чериковер С. Петербург. М., 1909.
- Юхнева Н. В. Чистов К. В. Этнический состав и этносоциальная структура населения Петербурга. Вторая половина XIX – начало XX века. Статистический анализ. Л.: Наука. Ленинградское отд-ние, 1984. 220 с.

РАЗВИТИЕ ФОРТИФИКАЦИИ ГОРОДОВ АЗЕРБАЙДЖАНА в XI - начале XIII вв.

DEVELOPMENT OF FORTIFICATION OF AZERBAIJANI CITIES IN THE 11th - early 13th centuries

G. Nagiyev

Annotation

Azerbaijan is rightly recognized as not only one of the oldest centers of human civilization, a crossroads of roads and cultures, but also a strategically important region. These circumstances determine the relevance of the article, the subject of which are the medieval cities of Azerbaijan and the state of their fortifications in the 11th – early 13th centuries. In the article the peculiarities of the fortification of some cities of medieval Azerbaijan.

Keywords: Azerbaijan, medieval city, fortification, archeology of Azerbaijan, Ganja, Shabran, Shamakhy, culture of medieval cities.

Нагиев Гаджирагим Гаджикерим оглы
К.и.н., доцент,
Московская государственная
академия ветеринарной медицины
и биотехнологии им. К. И. Скрябина

Аннотация

Азербайджан по праву признается не только одним из древнейших центров человеческой цивилизации, перекрестком дорог и культур, но и является стратегически важным регионом. Указанные обстоятельства определяют актуальность статьи, предметом которой являются средневековые города Азербайджана и состояние их фортификационных сооружений в XI – начале XIII вв. В статье рассмотрены особенности фортификационных сооружений лишь некоторых городов средневекового Азербайджана.

Ключевые слова:

Азербайджан, средневековый город, фортификация, археология Азербайджана, Гянджа, Шабран, Шамахи, культура средневековых городов.

Развитие ремесла, торговли и товарно-денежных отношений в XI в. создали предпосылки для расцвета феодальных городов Азербайджана – в XII – первой четверти XIII в. В экономический и культурной жизни страны этого периода города, являвшиеся крупными торгово-ремесленными и административными центрами, приобрели более значительный вес, чем феодальные замки.

Средневековые авторы выделяют в Азербайджане такие города, как Ардебиль, Сараб, Мийане, Хуна, Джабраван, Тебриз, Марага, Берзэнд, Мугань, Салмас, Хой, Нахчыван, Маранд, Ахар, Барда, Бейлаган, Гянджа, Шамкир, Хунан, Шеки, Мубареки, Судж аль-Джебель, Габала, Ширван, Шемаха, Хурсан, Лайзан, Ниял, Гирдыман, Шабран, Дербент и Баку, большинство которых располагалось за окружавшими их крепостными стенами.

Наиболее крупными и укрепленными были города Тебриз, Гянджа, Ардебиль, Дербент, Бейлаган, Шамахи, Баку, Нахчыван, Хой, Салмас, Шеки, Шамкир и Халхал, упоминающиеся в источниках как неприступные крепости. Лишь отрывочные сведения в различных источниках дают общее представление об их фортификации.

Город Тебриз – "самый известный город в Азербайджане" – писал Йакут Хамави, крепостные стены хорошо сложены из кирпича и известняка" [20, с. 12]. Окружность стен Тебриза была в 6 тыс. шагов, они имели 9 ворот и несколько башен" [25, с. 32]. Из генплана 1827 г.

видно, что город имел 40 башен, 8 из них находились на стенах цитадели. Крепостные стены Тебриза были окружены на расстоянии 10–12 м от стены широким и глубоким рвом.

Мощность и неприступность города подтверждаются и тем, что монголы в 1221 г., трижды подступив к городу, так и не смогли взять его и довольствовались откупом. Наряду с пограничными городами, города, расположенные в глубине страны, тоже были укреплены должным образом.

По сведению Йакута Хамави, когда он покинул город Ардебиль, монголы напали на него. Жители города защищались как нельзя лучше и дважды отбрасывали их от города, однако монголы в третий раз вернулись и, воспользовавшись тем, что горожане ослабли, стали врываться в город и захватили его [20, с. 12]. В генплане, снятый в 1827 г., указаны 20 башен. Стены южной части города не сохранились (не указаны в плане). На значительном расстоянии от городских стен северной части расположен оборонительный вал.

Ардебиль был значительным городом, вокруг него была замечательная стена [22, 84], при нем недоступная крепость [33, с. 12; 41, с. 142]. Самый большой в Азербайджане Ардебиль [2] в нем лагерь войска и дворец правителя. Этот город занимает две трети фарсаха в длину и столько же в ширину, а вокруг него стена, и в ней трое ворот... [2] Город Маранд в двух днях езды от Табриза,

стоящий на пути к Нахчыван имел, помимо высоких крепостных стен, цитадель (гаср-замок) в черте города. В генплане отражена северная часть оборонительных стен шахристана и часть цитадели города, в юго-восточной части – три больших холма, которые, видимо, играли роль препятствия на подступах к городу [20, с. 23].

Особенно сильно были укреплены города, расположенные близ границы или стоявшие на самой границе страны. Такими, например, были города Дербент, Нахчыван, Гянджа.

Бесконечные войны Дербента с ширваншахами, которые стали постоянной угрозой с юга, способствовали смене ролей северной и южной городских стен в обороне города [28, с. 86]. Возвышается роль южной стены, до сих пор игравшей в обороне города второстепенное значение. Особое внимание дербентские эмиры в это время обращают на укрепление ворот южной стены, мощные фланкирующие башни которой играли важную роль в обороне города. Уменьшается проем ворот Орта гапы, укрепляется бастиянами Гала гапы [28, с. 86]. Внутренняя опасность – борьба феодальных верхов против правителей города вынуждала эмиров особо укреплять цитадель города. Цитадель (нарынгал) дополнительно укрепляется мощными полуовальными башнями – выступами, расположенными в местах стыка стен шахристана со стенами цитадели. Эти башни – выступы полностью контролировали подход к восточной (обращенной в сторону города) стене цитадели, фланкируя её с севера и юга, а центральная часть была дополнительно укреплена полукруглой башней диаметром в 5 м. Южная стена цитадели, ставшая наиболее уязвимой в оборонном отношении, где отсутствовали естественные защитные преграды, была укреплена дополнительными полуовальными башнями, и оборонительным рвом. Начинаясь у юго-западного угла цитадели, этот ров глубиной 3–3,5 м при ширине – 3–5 м, тянулся с запада на восток до крупного восточного склона холма [28, с. 87]. Источник "Тарих Баб ал Аб-ваб" относит сооружение этого рва у стен цитадели к 1068 г. [32, с. 61].

Арабский автор Йакут Хамави описывал город Дербент так: "Баб ал Абваб или просто ал-Баб – Дербент Ширвана. По словам Истахри "он город, до стен которого доходят иногда морские волны... Две его стены построены из скал и свинца. Этот город больше Ардебилла на 2 кв. мили" [20, с. 15; 25, с. 65].

Город Гянджа в период средневековья (X–XIII вв.), до разрушения его монголами, был одним из крупных политических, экономических и культурных центров не только на Кавказе, но и на Среднем и Ближнем Востоке.

По сведению письменных источников Гянджа была "замечательным городом" [35, с. 12] и столицей (дар-ал-мулк), имела укрепления, большую крепость с высокими стенами и глубоким рвом" [20, с. 30]. Все правители, в том числе и атабеки, придавали её укреплению первостепенное значение, так как она являлась "последним пограничным аванпостом мусульманского мира" [1, с. 91; 9, с. 52].

Судить о ранней фортификации города невозможно. Во-первых, это связано с тем, что город неоднократно был разрушен опустошительными набегами иноземцев и катастрофическими землетрясениями и изменил первоначальный вид, перестраивался, расширялся. Во-вторых, нынешнее положение археологического обследования города не в состоянии ответить на вопрос об этапах построения крепостных стен города. Видимо, изученные стены относятся, в основном к XII – началу XIII вв., восстановленные после сильного землетрясения 1139 г., когда город разрушился до такой степени, что "как будто его, вообще не было" [30, с. 208].

Левобережная часть города была окружена крепостной стеной и рвом, облицованным камнем. Возможно, еще одна стена, окружала ров по его наружному краю. Глубокий ров, находившийся между двумя крепостными стенами заполнялся водой из реки Гянджачай [17, с. 202]. Полукруглые бастиины, сопровождавшие крепостные стены с небольшим расстоянием между ними увеличивали мощность крепостных стен.

В юго-восточной части стен находилась полукруглая угловая башня. Оборонительный ров, обогнув эту башню, выходит в русло реки [16, с. 22]. Гидротехническое сооружение, остатки которого обнаружены в реке, позволяло заполнить ров глубиной 3, шириной 8 м речной водой, что представляло собой значительное препятствие [16, с. 68]. Помимо городских крепостных стен по берегам реки были также возведены стены – береговые укрепления, служившие для защиты береговой полосы от размывов и охраны подступов к городским укреплениям. Береговые укрепления с сохранившейся высотой местами до 3 м, тянутся к югу, вверх, против течения реки, на расстояние более одного километра [16, с. 23; 17, с. 202].

Правобережная часть города со всех сторон окружена двумя, почти параллельными стенами с расстоянием между ними 100–200 м, кроме юго-западной, где имеется одна стена. Полукруглые бастиины, стоящие недалеко друг от друга вдоль стен "первого города" засыпаны песком. Углы прямоугольника укреплены полукруглыми башнями [16, 25]. Вторая линия крепостных стен окружает территории "второго города". В юго-западной стороне стена внутреннего кольца, выходя из пределов первого города, соединяется с береговым укреплением [16, с. 24–25].

К востоку от "второго города", примерно 150 м от его южного угла, сохранились следы крепостных стен в виде вала. Эта третья стена, образуя несколько изгибов в северо-западном направлении, поворачивает на запад. Следы крепостных стен прослеживаются и в северо-восточной части города, но их значение в обороне города не определено. Оборонительные рвы (их следы) правобережной части города выявлены вдоль юго-западной стены города.

Береговые укрепления, расстояние которых достигает 3 км, здесь отмечаются от левобережной своей мощностью и фундаментальностью. Между береговым ук-

реплением и западной стеной "первого города" образуется узкая берма, которая, служила для размещения защитников города. Обе части города общались между собой через мосты. Остатки двух мостов сохранились до наших дней. Третий мост, перекинутый тоже через реки Гянджачай, находится вне города с его восточной стороны и, видимо, являлся магистральным мостом [39, с. 100].

По мнению исследователей все три моста соединяли левобережную и правобережную части города [16, с. 27; 39, с. 55]. Верхний из них своими концами подходил к крепостным стенам обеих частей города, а подходы к нему фланкировались башнями. Другая башня защищала подход к среднему мосту и к воротам. Как было отмечено выше, время возведения крепостных стен города Гянджи не уточнено. Непроступность и мощная фортификация города отмечались историками. Автор XVII в. Ахмед ибн Лютфулла, пересказывая более ранние хроники, сообщает в "Своде истории государства", что Шаддадид Абул-Асвар в 455 г. (1063 г.) "построил вокруг окрестности Джанзы (Гянджа) прочную стену и установил в ней крепкие ворота. Вырыл вокруг нее глубокий ров. Джанза стала вдвое [больше] чем была" [3, с. 218]. Город, оставаясь в длительной осаде, не сдался сельджукам, они взяли город штурмом (1088 г.) лишь после того, как в результате подкопа рухнула одна из башен городской крепости.

В 1139 г. в городе и его окрестностях произошло сильное землетрясение. В источниках говорится о странных последствиях его, когда были разрушены крепостные стены, дома и другие сооружения [35, с. 11–12; 10, с. 63, 103; 37, с. 190, 224], погибли десятки тысяч людей "спасались лишь те, кто спрятался в её цитадели и на возвышенностях" [37, с. 224, прим. 40]. Воспользовавшись тяжёлым положением города, грузинский царь Деметрий разграбил разрушенный город и увез его ворота [10, с. 103; 8, с. 189].

Наместник Султана Гара Сунгур разгромил грузинские войска и начал восстанавливать город [8, с. 189]. В течение 2–3 лет город был восстановлен "во всем своем блеске" [цит. по 8, с. 189], "снова были построены разрушенные стены" [33, с. 12].

Военная мощь фортификационных сооружений Гянджи доказывается тем, что в начале XIII в. (1222 г.) монологом не удалось захватить её. Отряды Джеба и Субутая подошли к городу Джанзы, "матери городов Аррана", но узнав о большом числе его жителей и об их мужестве..., а также о непроступности города они не пошли на него [21, с. 140]. Город был захвачен после длительной осады с применением большого количества стенобитных машин и метательных орудий и был разрушен до основания. Только через 4 года монголы разрешили людям вернуться в город, запретив в то же время восстановление его оборонительных сооружений [10, с. 155].

Если в этот период в северо-западной области в экономической и политической жизни страны господствуют

щую роль играла Гянджа, на юго-востоке эту обязанность выполнял город Бейлаган. Это в основном было связано с выходом из строя городов и крепостей Муганской степи (Шахриярский комплекс городов) [6, с. 44] и упадком города Барды после разрушительного побега русов на город в середине X в. [40, с. 60–91].

Конец X–XI вв. Бейлаган был в составе государства Шаддадидов (971–1086). С 1086 года он перешел в руки сельджуков, когда "турки обосновались в стране Арран, в его степях, горах, во всех областях и крепостях" [3, с. 216].

Анализируя сведения источников, можно сказать, что Бейлаган являлся автономным городом и не полностью был подчинен сельджукам [32, с. 158; 7, с. 52–53]. Во второй половине XII в. (1161) г. городом правили атабеки – эдегизиды [8, с. 195].

Оборона города Бейлагана, из-за которого в XI–XIII вв. боролись местные феодальные государства и иноземцы, приобрела особый характер. Археологическими раскопками выявлены остатки крепостных стен XI – начала XIII вв. в северо-восточной [31, с. 149–173] и северо-западной [4, с. 380] части города. В этот период оборонительная стена (сырцово-глинобитная) города VI–X вв. укреплена двойной облицовкой из обожженного кирпича (третий строительный период), за счет которой крепостная стена вышла наружу на 1 м и таким образом получила ширину 8 м [31, с. 169]. Культурный слой внутри города толщиной 3–4 м, к которому примыкала крепостная стена, давал ей дополнительную мощь. Защитники города легко могли подняться на стены и башни, на которых лежала основная тяжесть защиты. Внешний ров, заполненный водой Гявурарха, как и прежде играл важную роль в обороне города.

Искусственные валы, возведенные около города и отдельно стоящие крепости усиливали обороноспособность города. Спisyвая войну между войсками Шаддадида Абн-ал-Джабар и жителями Бейлагана, Мас'уд ибн Намдар писал: "мы уже были готовы раньше, сосчитали врагов и воздвигали перед ними стену, а сзади их преграду" [29, с. 14, л. 177а /42/45; 7, с. 50–64]. Длинные валы в виде земляной насыпи и защитные холмы заметны к северо-западу от так называемых "Бардинских ворот" и на территории, расположенной в западной стороне от города, их Г. М. Ахмедов отождествлял с упомянутыми Мас'удом преградами [6, с. 43]. Фланги вражеских сил вынуждены были обходить эти преграды, а центр стремился к воротам. Из ворот вызывались волны бейлаганцев-защитников города [7, с. 50–64; 29, с. 14, л. 177 а, 42/45].

Таким образом, мощные крепостные стены и полукруглые башни, одетые "панцирь-рубахой" из обожженного кирпича, широкий и глубокий ров, искусственные валы и холмы вокруг города, крепости вне его, составляя систему фортификации Бейлагана, сделали его непроступным. Закарийа ал Казвини писал, что "Бейлаган – большой, известный город в Арране, укрепленный высо-

кими стенами... ни в городе, ни в его окрестностях нет ни одного камня" [9, с. 52].

В 1221 г. город был разрушен монголами. Они, подступив к нему, "...увидели мощность его стен, решили разрушить их катапультами. Они распилили на куски громоздкие чинары, положили в катапульты и обстреляли стену, пробив в ней бреши, разграбили город, перебили (население) [9, с. 52]. Завоевателями была разрушена древняя оросительная система гявурархов, что было самым пагубным для города и его населения. Наряду с Бейлаганом угасла жизнь и в городских поселениях, расположенных в Мильской и Муганской степях – Галачалар, Гаджитехмез гала, Галача и др.

Стратиграфические данные показывают, что город Шабран существовал в V/VI – XVIII вв. [12, с. 142; 15, с. 160].

Город расположен в низменной зоне, где отсутствуют естественные преграды – глубокие ущелья, обрывы, крупные скалы и т.д. В таких условиях основатели города вряд ли обошлись без укрепления города, тем более город являлся пограничным, первым принимал удары завоевателей с Севера. Однако по предположению археолога Р. Геюшова, город не имел оборонительные внешние стены и это связано с нахождением города в окружении грандиозных "сасанидских длинных стен" [13, с. 28]. Можно согласиться с мнением автора, если отнести его к раннему периоду истории города (VI–IX/X вв.), ибо позднее "длинные стены" потеряли свою оборонеспособность. Р. Геюшов считал, что начиная с IX в. в городе возникают отдельные феодальные замки с мощными оборонительными сооружениями [11, с. 160].

Автор X в. ал Мукаддаси в работе, написанной в 986 г., отмечает, что город Шабран (Шабаран), "пограничный с Баб ал Абвабом – город без крепости (укреплений)" [33, с. 9]. Другой источник "Тарих ал Баб ва Ширван" свидетельствует, что стена города (мадина) была построена ширваншахом Мухаммед бин Ахмедом в 373/983 г. [32, с. 51].

На сегодняшний день обнаружены часть стен и башен фортификационного сооружения, которые одни исследователи принимают за цитадель [19, с. 8], другие за феодальный замок [27, с. 139–140]. Вскрыта юго-восточная, восточная и частично северная стена сооружения. Юго-восточный угол укреплен полукруглой башней, соединяющей восточную и южную стены, диаметр её 8,5 м, толщина стен 2,7 м, сохранившаяся высота достигает 3,5 м [19, с. 12]. Восточная и северная стены снабжены более мощными башнями, выступающими за внешнюю плоскость [27, с. 139]. Ворота с фланкирующими двумя мощными полукруглыми башнями находились в Южной части восточной стены. Следы ремонта и реконструкции на восточной стене относятся к XI в. [14, с. 9].

Т. Достиев на основе комплексного археологического материала датирует это сооружение не ранее X в. [19, с. 9].

Только результаты широких археологических раскопок могут подтвердить или опровергнуть сообщения различных источников.

В начале XI в. в источнике Шамахи (Йезидия) описывается как центр Ширваншахов (дар ал-мулк). Сообщение источника о строительстве из тесаных камней крепостных стен города Ширваншахом Кубадом и установление на них железных ворот относятся к этому же периоду (1045 г.) [32, с. 64]. По мнению исследователей, это строительство было связано со страхом перед тюрками-гузами [32, с. 64]. Рашид ал-Дин сообщает, как огузы сожгли стены и башни Шамахи и они сгорели в страшном огне [24, с. 37; 36, с. 4].

В северо-восточной стороне города, где предположительно находилась цитадель, на глубине 2 м от дневной поверхности, обнаружена крепостная стена толщиной 2,5 м. Фундамент обнаруженных частей стены разрезает слой IX–X вв. [18, с. 41]. На основе выявленных керамических материалов и монет исследователь города Г. Джидди считает, что данное крепостное сооружение является упомянутой в письменных источниках крепостной стеной, построенной Кубадом вокруг Шамахи (Йезидии) в начале XI в. [18, с. 41; 32, с. 64; араб. текст 12].

В планах городах, составленных в 1839 и 1844 гг. данное сооружение показано в шестиугольном плане, в каждом углу которого стоят цилиндрические башни [18, с. 42; 34, с. 42, 43]. В плане 1839 г. это укрепление именуется Бала гала (малая крепость), а в плане 1844 г. рядом с изображенным укреплением имеются надписи "следы старинных городских укреплений" [18, с. 42; 34, с. 93]. Если сопоставить упомянутые планы с план выявленных археологическими раскопками крепостных стен, то выясняется, что они совпадают [18, с. 42]. Исследователи считают, что обнаруженное сооружение является частью юго-западной стены крепости [38, с. 31].

На вышеуказанных планах и на рисунках различных художников и путешественников (Сергеев – XVIII в., А. Олеарий – XVII в.) указана вторая, зигзагообразная оборонительная стена, следы которой не обнаружены археологическими раскопками. Исследователи считают, что она построена в XVII в. [18, с. 43].

Найденная часть стены показывает, что высота стен цитадели была приблизительно 10–12 м [34, с. 43]. Также обнаружена башня на стене цитадели диаметром 7 м, с сохранившейся высотой 6 м. Возможная настоящая высота её была 10–12 м. Четырехугольные в плане контрфорсы (2 x 2 м), стоящие на расстоянии около 3,5 м друг от друга, были пристроены к стенке и обеспечивали прочность крепости.

Интересные сведения о фортификации Шамахи имеются в грузинском источнике ("Картлис цховреба"). Речь идет о противостоянии сельджукского султана и грузинского царя Давида строителя. В источнике говорится, когда царь Давид тронулся с войском к Шамахи, и как только султан узнал об этом "снялся с поля, где стояли и быстро вошел в город и огородился с одной стороны – за-

валом и рвами (хандаки), а с другой стороны оградой города Шамахи [26, т. 1, с. 348]. Интересно, что этот эпизод описывается Ибн ал Асиром (1123 г.), где говорится о расположении войск султана в одном саду возле города [21, с. 124]. В этих сообщениях внимание привлекает характер обороны, наличие в её системе полевых сооружений фортификации в XII в.

В конце XII в. (1192 г.) "стены и твердыни города Шамахи [23, с. 57] были разрушены сильным землетрясением. Город был заново построен ширванскими правителями. В 1222 г. город Шамахи, стал жертвой монгольского завоевания. "Благоустроенный", цветущий город" [20, с. 28], укрепленный мощными высокими крепостными стенами – такова была Шамахи в этот период. После трёх дней осады и напряженных боев монголы с помощью специальных лестниц взобрались на стены города и проникли в него, превратив в руины и беспощадно истребив население [21, с. 143].

Для подробного описания фортификации городов рассматриваемой эпохи требуются систематические археологические исследования, глубокий анализ письменных источников.

На примере рассмотренных городов можно сказать, что с развитием ремесла и торговли в XI–начале XIII вв. города Азербайджана возрождаются, становятся крупными административными и экономическими центрами. Города данной эпохи были укреплены мощными крепостными стенами и башнями, глубокими и широкими оборонительными рвами.

При строительстве оборонительных сооружений городов укреплений максимально учитывался рельеф местности, и использовались естественные преграды. В системе фортификации городов особую роль играют внегородские крепости, стоящие на подступах к городу, которые выполняли наблюдательные, сигнализирующие функции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абд ар Рашид ал-Бакуви. *Китаб талхис ал-Асар ва аджа иб ал-малик ал-каххар* ("Сокращение "Памятников" и чудеса царя могучего"). – М.: Наука. – 1971. – 192с.
2. Ал-Истахри. *Китаб масалик ал-мамалик*// СМОМПК. – вып.29. – Тбилиси. – 1907. – с.1–73.
3. Ахмед ибн Лютфуллах. *Джами ад Дувал* (пер. М.Мамедова)//ТИИ АН Азерб.ССР. Т.ХII. – Баку. – 1957. – с.205–222.
4. Ахмедов Г. М. Ибрагимов Ф. А. Раскопки на городских воротах Байлакана//АО. –М.: Наука. – 1970. – с. 380–381.
5. Ахмедов Г.М. О неизвестных городах и крепостях Муганской степи//Материалы Всесоюзной сессии, посвященной итогам археологических и этнографических исследований 1969 г. в СССР. Тезисы докладов. – Баку. – 1970. – с.5–6.
6. Ахмедов Г.М. Средневековый город Байлакан. Баку (на азерб.яз.). – Элм. – 1979. – 200 с.
7. Бейлис В.М. Масуд ибн Намдар и городское население Байлакана//Известия ВН Азерб. ССР. Серия ИФП. №3. – Баку. – 1966. –с.50–64.
8. Буниятов З.М. Азербайджан в VII–IX вв. (на азерб.яз.). – Баку. – 1989. –336 с.
9. Буниятов З.М. Материалы и сочинения Закария ал-Казвини об Азербайджане//Известия АН Азерб. ССР. Серия История, философия, право. Баку.–1976. – №3. –с.45–56.
10. Гандзакеци Киракос. *История Армении*. М.: Наука. – 1976. – 357 с.
11. Геюшов Р. Б. Археологическое исследование городища Шабран//Средневековые города и городская жизнь Кавказа. Тбилиси.–1988.
12. Геюшов Р.Б. Археология Азербайджана (на азерб.яз.). Баку.– "Ишыг".–1986. – 186 с.
13. Геюшов Р.Б. Исследования городища Шабран//XI пятилетка и развитие советской археологии. Баку. – 1985. – с.III–112.
14. Геюшов Р.Б. Отчет Ширвано-Шабранской экспедиции за 1984 г.//АОПИИИ АН Азербайджана, ин. 0–388.
15. Геюшов Р.Б., Мамедов В.А. Археологические исследования второго участка городища Шабран в 1980/1981 гг. (АЭИА) 1980–1981). Баку.– Элм.– 1986. – с.44–49.
16. Джафарзаде И.М. Историко-археологический очерк старой Гянджи. Баку.–изд-во АН Азерб.ССР.– 1949. – 103 с.
17. Джафарзаде И.М. Старая Гянджа //Сборник "Низами". – Т.4. – Баку.– 1947. – с.194–221.
18. Джидди Г.А. Средневековый город Шемаха IX –XIII вв. Баку.–Элм.– 1981. – 176 с.
19. Достиев Т.М. Средневековые археологические памятники Северо-Восточного Азербайджана (IX – середина XIII в.). Баку.– 1999. –154 с.
20. Йакут ал-Хамави. *Муджам ал-булдан*: Сведения об Азербайджане. Баку.– Элм.– 1983. – 65с.
21. Ибн ал Асир. *Тарих ал Камил*. (пер. П.К.Жузе). Баку.– Изд.Аз.ФАН СССР.– 1940. – с. 68.
22. Ибн Руста *Китаб ал А'ла ан-нафса* (Книга драгоценных камней (Пер. Патканова) // СМОМПК. вып.32. Тифлис.–1903– с.35–31.
23. *История и восхваление венценосцев*. Тбилиси.– изд.АН Груз.ССР.– 1954. – 112с.
24. *Источники по истории Азербайджана* (на азерб.яз.). Баку.– изд.АГУ.– 1989. – 328 с.
25. Казвини Хамдаллах. *Нузул ал Кулуб* (пер. З.М.Буниятова). Баку.– Элм.– 1983.– 65 с.
26. Карлис Цховреба *История Грузии* (на груз.яз.). Т.I. Тбилиси, 1955. Т.2. Тбилиси, 1959. т.1, 463 с ; т.2. –707 с.
27. Керимов В.И. *Фортификационные сооружения городища Шабран*// АЭИА (1985). – Баку. – 1986.
28. Кудрявцев А.А. *Древний Дербент*. М.: – Наука. – 1982.–173 с.
29. Мас'уд ибн Намдар Н.А. АН Азерб.ССР, ф.1, с.14, дело № 6126.
30. Миклухо Маклай Н.Д. *Аджаиб ад Дуния*//УЗИВ. Т.2., М.: –1954. – с.178–221.

31. Минкевич–Мустафаева Г.М. Раскопки на городской стене Оренкалы в 1963–1954 гг. //МИА СССР, № 67. М.–Л. – 1959. – с.148–173.
32. Минорский В.Ф. История Ширвана и Дербента X–XI вв. М.: –Изд.вост.лит. – 1963. – 266 с.
33. Мукаддаси. Ахсан ат–такасим фи марифат аль–акалим (Лучшее из делений познания климатов) (пер. Н. А. Караулова)// СМОМПК. вып.38. – Тифлис. – 1908.
34. Мурадов В.Г. Градостроительство Азербайджана XIII–XVI вв. Баку. – Элм. – 1984. –130 с.
35. Мхитар Гош. Албанская хроника. (Пер. З. М. Буниятова). Баку. – изд. АН Азерб.ССР.–1960. – 33 с.
36. Рашид ад Дин. Переписка. М.: – Наука. – 1971. – 497 с.
37. Садр–ад–Дин Али ал Хусайни. Зубдат ат таварих. (пер. З. М. Буниятова). М.: – 1980. –273 с.
38. Саламзаде А.Ф., Джидди Г.А. Крепостные стены и градостроительная структура средневековой Шамаха//Известия АН Азерб. ССР. – Серия ИФП. –1973. – № 1.
39. Халилов Дж. А. Археологические исследования в Гяндже 1981г.// АЭИА 1980–1981 гг. – Баку. – Элм. – 1986.
40. Якубовский А.Ю. Ибн Мискавейх о походе русов в Бардаа в 332/943–944 гг. //Византийский временник. Т. 4. – Л. – 1926. – с.63–92.
41. Islam Ansiklopedesi. 98 guz., Istanbul. – 1963. – 720 s.

© Г.Г. Нагиев, (hnagiev@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



5-8 июня 2018
Новокузнецк / Россия

РЕКЛАМА

XXV Международная специализированная выставка
технологий горных разработок




УГОЛЬ и МАЙНИНГ РОССИИ

IX Международная специализированная выставка
**ОХРАНА, БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА
И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

IV Международная специализированная выставка
НЕДРА РОССИИ

Организаторы






уголь



руды



промышленные минералы



охрана и безопасность труда

"ИСЛАМСКОЕ ПРАВЛЕНИЕ": ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РЕВОЛЮЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ИРАНЕ В 1970-Х гг.*

* Работа выполнена при поддержке автономной некоммерческой организации "Казанский открытый университет талантов 2.0".

"ISLAMIC BOARD": THE POLITICAL PROGRAM OF REVOLUTIONARY CHANGES IN IRAN IN THE 1970-s

*M. Nigmatullina (Mikheeva)
T. Magsumov*

Annotation

The Islamic Republic of Iran is a unique state formation, based on the hidden rule of the spiritual leader, while the official ruler is the president. Theological work of the ayatollah Khomeini "Islamic board" is the cornerstone of establishment of the Islamic republic. The article examines the methods by which it was planned to implement the transition to a theocratic form of government, the main directions of modernization of Iranian society and state on the Islamic model, ideological steps to implement this program. The authors state the adoption of the Khomeini program by broad sections of the population, partial satisfaction with it by various political forces, which ultimately led to its fairly successful implementation in practice.

Keywords: contemporary history; Iran; Islamic form of government; the ayatollah Khomeini, Islamic revolution in Iran.

*Нигматуллина (Михеева) Мария Олеговна
Набережночелнинский государственный
педагогический университет;
Средняя общеобразовательная
школа № 56, г. Набережные Челны
Магсумов Тимур Альбертович
К.и.н., доцент,
Международный сетевой центр
фундаментальных и прикладных
исследований, г. Сочи*

Аннотация

Исламская Республика Иран представляет собой уникальное государственное образование, в основе которого лежит скрытое правление духовного лидера, в то время как официальным правителем является президент. В основе установления исламской республики лежит богословский труд аятоллы Хомейни "Исламское правление". В статье рассмотрены методы, которыми предполагалось осуществить переход к теократической форме правления, основные направления модернизации иранского общества и государства по исламскому образцу, идеологические шаги по реализации этой программы. Авторы констатируют принятие программы Хомейни широкими слоями населения, частичную удовлетворенность ею разными политическими силами, что в конечном счете, привело к достаточно успешной ее реализации на практике.

Ключевые слова:

Новейшая история; Иран; исламский образ правления; аятолла Хомейни, исламская революция в Иране.

XX ВЕК связан с активизацией радикальных религиозно-политических движений в исламском мире. Эти движения в большей степени начинают влиять не только на религиозную, но и на политическую жизнь исламского общества. Целью активизировавшихся группировок является смена светских режимов "всемирным исламским халифатом", власть в котором целиком и полностью будет принадлежать религиозному лидеру. Особенно ярко в этом направлении проявил себя аятолла Хомейни, который не только обосновал важную роль ислама во всех сферах жизни общества, но и смог в полной мере реализовать свои идеи в ходе Исламской революции 1978–79 гг.

Аятолла Хомейни видел будущее страны в ликвидации монархии и замене ее теократической диктатурой богословов, восстановлении норм и принципов ислама во всех

отраслях жизни иранского общества – политической, социальной, экономической и культурной. К внешней политике отношение было так же радикальное: основным лозунгом была борьба против империализма и империалистического влияния, проникновения в страну социализма и коммунизма; в борьбе главными противниками обозначались США и СССР, которые рассматривались в качестве "империалистических сверхдержав". Внутреннее же противостояние было не только по отношению к монархии, но и к левым и демократическим движениям [2, с. 44]. Опорой движения Хомейни среди населения выступала традиционная мелкая буржуазия и наиболее малообеспеченные слои общества.

Таким образом, политическая линия Хомейни сводилась к двум главным целям: созданию "исламского государства" и уничтожению влияния западной буржуазной

культуры. По достижении этих целей общество самостоятельно должно прийти к "исламскому бесклассовому обществу", "обществу всеобщей исламской справедливости". Для осуществления основных целей, по его мнению, нужна не классовая борьба, а нравственные изменения в мыслях людей путем восстановления в отношениях между ними исламских моральных норм. "При исламском правлении, – говорил Хомейни, – никогда не будет такой глубокой пропасти между слоями общества и жизнь почти всех будет на одном и том же экономическом уровне" [3, с. 15].

В своих речах конца 1978 – начала 1979 гг. Хомейни говорил, что "исламское правительство" должно уделить особое внимание сельскому хозяйству, чтобы возродить роль Ирана как поставщика продовольственных товаров и полностью отказаться от его импорта. Проблемы обеспечения сельского хозяйства необходимым оборудованием должны быть учтены в новой программе индустриализации и модернизации, которая должна пойти по самостоятельному пути развития и исключить сборку промышленных предприятий из заграничного оборудования. Одной из главных задач на данном этапе является необходимость в независимости экономики страны от продажи нефти и прекращении затрат доходов от реализации на приобретение американского оружия. В политическом плане были даны обещания, что никто из представителей духовенства не займет официальных постов, они будут только направлять правительство, а немусульманские национальные и религиозные меньшинства, женщины, левые организации, не занимающиеся подрывной антигосударственной деятельностью, и другие партии и группы получают свободу мысли и слова [2, с. 45–50].

Такие заявления аятоллы способствовали сплочению различных антишахских движений в одно под эгидой ислама. Между Хомейни и его сторонниками в лице народных масс отношения были не такими уж определенными, как это могло казаться в ходе происходящих событий. В течение всего периода борьбы он не раз выдвигал лозунги, которые еще не были распространены в народных массах и нуждались для начала лишь в озвучивании и постепенном освоении. Одним из них, причем еще и самым основным, было требование полного отречения монарха от власти, высказанное в то время, когда народные выступления были направлены лишь на ограничение шахского правления. На новом этапе развития событий Хомейни необходимо было не только подтвердить роль вождя революция, но и доказать, что развитие борьбы против шаха и империализма находится под его полным контролем.

Когда Хомейни вернулся в Иран, перед ним на тот момент встала основная задача – отстранить от власти правительство Бахтияра, который пользовался поддержкой

США. При этом сделать это нужно было так, чтобы страна не оказалась втянутой в гражданскую войну, в которой левые организации могли взять власть в свои руки, и не допустить военного переворота, который мог произойти в любой момент [4, с. 50–58].

Политика Хомейни нашла отражение во взаимных уступках по отношению к союзникам шаха и его режима как внутри страны, так и за ее пределами. В рамках новых отношений, Хомейни допустил негласные переговоры с представителями США, генералами иранской армии и правительством Ш. Бахтияра. Главная цель переговоров состояла в том, чтобы своеобразным политическим давлением произвести плавное взятие власти в свои руки, для чего представителям США было обещано обеспечение безопасности военного и гражданского персонала США в стране, а руководству армии – "гарантии неприкосновенности" высшего офицерского состава и сохранение единства армии. Хомейни в это время "вел двойную игру" по отношению к США. Продолжая обвинять именно штаты в обострившейся политической проблеме в стране среди мусульман, в то же время в своем интервью американскому журналисту он заявил, что готов начать новую главу в отношениях с США, если те перестанут поддерживать шаха и вмешиваться во внутренние дела Ирана [3, с. 47–49]. Однако, после объявления позиции правительства Дж. Картера в поддержке Ш. Бахтияра, отношения государств снова изменились не в пользу штатов.

Наиболее агрессивно политика Хомейни отражалась по отношению к левым организациям. Он публично высказывал свое недовольство сотрудничавшим с коммунистами и марксистами, разгонялись демонстрации и митинги левых движений. В это же время доверенные лица Хомейни обещали этим самым группировкам свободу мысли и слова, тем самым преследуя одну лишь цель: не допустить их выхода из общего антишахского потока. Хомейни призывал народ не вступать в вооруженные конфликты и сохранять спокойствие во время проведения демонстраций и митингов [4, с. 59–62].

Когда военные объявили о нейтралитете в политической борьбе, они лишили, таким образом, вооруженной поддержки правительство Ш. Бахтияра. Аятолла Хомейни одержал полную победу над шахом и его преемником, став фактически правителем Ирана. Но перед ним встала очередная проблема: восстановить государство после революционных событий, что оказалось сложнее, чем он предполагал.

Переехав в Кум, Хомейни выступает как главный советник всех политических деятелей. Однако он не давал конкретных указаний, а лишь направлял, давая право выбора правительству. В это же время он является регу-

лятором движений, царивших в государстве. Хомейни не выступал за или против любых организаций и движений, что могло бы спровоцировать какой либо конфликт. Свое отношение он проявлял лишь в том случае, когда эти движения угрожали целостности и институтам исламской республики. Таким образом он постепенно устранял противников своей власти, которую безоговорочно признавали все политические движения страны [3, с. 25–27].

В стране продолжалось революционное брожение. Действовало множество общественных и политических организаций, ассоциаций и групп (в одном Тегеране их было больше ста), придерживавшихся самых различных взглядов – от крайне правых до крайне левых. Даже в рядах духовенства, в том числе в ближайшем окружении Хомейни, не было полного единства относительно вопроса о том, каким курсом дальше вести страну. Конечно же, основные идеи аятоллы Хомейни были основаны на предписаниях Корана и Сунны. Главный труд Хомейни "Исламское правление" характеризует необходимость установления исламского правления на территории Ирана, впоследствии и на территории всего мусульманского мира. Но для того, чтобы осуществить задуманное, необходимо было доказать, что существующая до той поры форма правления является не приемлемой для мусульманского государства.

В своей работе Хомейни ведет активный монолог о "порочности, несостоятельности" западного общества, о его негативном воздействии на мусульманскую молодежь, которое приводит к деградации и утрате исламских ценностей в среде молодого поколения. По мнению аятоллы, западные державы, оказывая негативное влияние на молодежь, преследуют лишь одну цель: обогатиться на "подземных богатствах" Ирана в ущерб его населению. Ну, и, соответственно, во все виновата действующая власть шаха, которая так же погрязла в греховности и преклонении западным ценностям [5, с. 10–23].

Доказывая легитимность и законность исламского правления, Хомейни приводит примеры из прошлого, когда пророк Мухаммед создал мусульманское государство, в котором в последующие годы все институты власти были сосредоточены в руках духовенства. Монархия же во все времена ее существования на территории Ирана, по мнению аятоллы, которая была установлена в период Умайядов [5, с. 10–15], проводила антиисламскую политику. Политика Реза Пехлеви так же являлась антиисламской, поэтому и требовалось скорейшее установление исламского правления.

В своей работе аятолла подробно описывает налоговую политику, которая должна проводиться строго по предписаниям пророка [5, с. 30–32]. В этом случае Хо-

мейни описывает такие налоги как хумс (пятая часть от прибыли производства и предприятий), закат (пожертвования для бедных), джизья (налог с немусульманских жителей), харадж (налог за пользование землей с немусульман). Для того, чтобы налоги взимались правильно, государству необходимо создать специальный институт власти, который осуществлял бы свою деятельность согласно норм шариата.

Исламское правление в видении аятоллы Хомейни – самое приемлемое, ведь оно основано на нормах и принципах, которые принял не человек а "Всемогущий Аллах". Здесь же Хомейни отмечает, что "никто не имеет права издавать другие законы или хотя бы отменять хоть малую часть того, что положил священный Законодатель" [5, с. 39]. Исламские законы прописаны в Коране и Сунне, в чем состоит легкость и доступность их использования "во благо народа". Правитель в исламском государстве должен знать и уметь пользоваться законами, которые прописаны в священных книгах. Если правитель не знает, как следует поступить в той или иной ситуации, то он должен быть немедленно снят с поста, так как не может в полной мере вести свою деятельность в роли исполнительной власти [5, с. 42–43]. Советникам же достаточно иметь хорошие знания в своей сфере деятельности, чтобы при необходимости дать дельный и нужный совет правителю. Судебный институт так же должен полностью подчиняться нормам шариата и все судебные дела, будь то гражданские, уголовные или административные нарушения, должны быть решены имамом, в соответствии предписаниями.

Аятолла Хомейни, ссылаясь на предписания пророков, говорит, что праведный мусульманин не должен обращаться в суд, который осуществляет свою деятельность не по нормам шариата. Следовательно, светский суд, по его мнению, незаконный и обращение в него с иском для истинного мусульманина будет греховным.

Для того, чтобы предварить исламское правление на практике, Хомейни призывает своих сторонников проводить пропагандистскую политику, чтобы привлечь как можно больше людей на свою сторону. После свержения монархии возникла необходимость внедрить исламские нормы во все институты власти и сферы жизни общества. В этом случае, законы для нового государства составлять не будет необходимости, так как все необходимые правила и нормы прописаны в священных книгах. Потребность возникнет только в назначении министров и советников правителя, которые будут компетентными в определенной узкой сфере [5, с. 100–120].

Другой важный документ Исламской Республики Иран – это "Доктрина Исламской революции", в которую вошли основные мысли и взгляды имама Хомейни.

В целом, отбросив религиозные высказывания и изречения из Священных книг, можно выделить основные тезисы доктрины:

1. Ислам – это не только религиозные и ритуальные предписания, но и политические нормы, которые напрямую выстраивают правила управления государством, экономикой, внешней политики и международными отношениями;

2. чтобы предписания и нормы шариата в полной мере воплотить в жизнь, необходимы установление исламского правления и исламизация всех институтов власти под руководством "справедливого и компетентного в области шариатских наук, факиха";

3. факих должен неукоснительно следовать учению двенадцати имамов шиизма, так как его власть является не личной, а лишь гарантом исполнения норм и предписаний шариата; он должен быть справедливым, компетентным в области норм и предписаний шариата, искренним в вере.

4. установление исламского правления подразумевает активное и открытое противостояние тирании и угнетению, в частности выступление против колониальной и капиталистической экспансии;

5. установление исламского правления возможно лишь с помощью проведения исламской революции. Хомейни так же выступает за экспорт исламской революции в другие мусульманские страны, для свержения тиранических коррумпированных правительств [1, с. 84–137].

Таковы основные идеи и взгляды аятоллы Хомейни, лидера исламской революции. Его поклонники и последователи тщательно и бережно собирали все его речи и высказывания, доносили их до народа. Учитывая, что идеи аятоллы Хомейни были реализованы в исламской

революции, деятельность его последователей была не напрасной. Исламское правление было реализовано в образовании нового государства, единственного в своем роде, Исламской Республики Иран. Об удачном экспорте исламской революции на другие мусульманские страны говорить не стоит, однако, наблюдая за современным положением на Ближнем Востоке, можно сказать, что ситуация была и остается нестабильной, и исламский фактор в ней играет весьма существенную роль.

Продолжая свою политику по установлению исламского правления, Хомейни медленно, но верно шел к своей цели. Оставаясь лидером народного движения, с каждым шагом он укреплял свое положение и свой авторитет. Взяв власть в свои руки, Хомейни приступил к исполнению всех своих обещаний, данных народу. Он не был испорчен стремлением к материальному благополучию. В его жизни никогда не было роскоши и так же он воспитал своих детей и внуков. В жизни Хомейни главным была вера в ислам и соблюдение законов ислама. Он к этому шел и этого добился.

Политическая программа Хомейни, посвященная установлению исламского правления, была достаточно четкой и ясной для широких слоев иранского населения. Вкупе с политикой единения масс, частичными уступками оппозиции и международного лавирования на первых порах, она позволила провести в жизнь разработанную им модель общественно-политического устройства. Программа в полной мере охватывает взгляды аятоллы как на внутренний так и на внешний курс Ирана. Конечно же, как и подобает религиозному лидеру, в доказательство правоты своих воззрений Хомейни ссылается на священные писания и предписания Пророка и его последователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доктрина Исламской Революции: Избранные мысли и взгляды Имама Хомейни. – М., 2009. – 137 с.
2. Иранская революция 1978–1979. Причины и уроки / Под ред. А.З. Арабаджана. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1989. – 561 с.
3. Мухаммад Садик Кушаки. Размышления на тему политической мысли Имама Хумайни // Сборник статей российских и иранских ученых. – М.: Научная книга, 2009. – 100 с.
4. Складов Л.Е. Иран 60–80 годов: традиционализм против современности. Революция и контрреволюция. – М.: Наука. Восточная литература, 1993. – 255 с.
5. Хомейни Р.М. Исламское правление. – Алматы: Атамурта – Казакстан, 1993. – 143 с.

© М.О. Нигматуллина (Михеева), Т.А. Магсумов, (mariya08021990@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».

НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



ГЕРМАНО-ПАЛЕСТИНСКИЕ ОТНОШЕНИЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИЛИ ЭВОЛЮЦИЯ?

GERMAN-PALESTINIAN RELATIONS IN THE MERKEL ERA: CONTINUITY OR EVOLUTION?

K. Khderi

Annotation

The role of the Middle East in the foreign policy of the German Federative Republic is determined by several factors. Among them are historical responsibility towards Jews and obligation to provide Israel's right to existence and safety; dependence of the German economy on the energy resources delivered from the Arab countries; proximity of the region to Europe and coming from the region threats such as terrorism, illicit migration. The author of the article provides periodization of the German Middle Eastern policy after World War II, paying special attention to the relations of the Federal Republic with the Palestinian National Authority and assuming that these relations are subject to continuity. Declaring solidarity with the US course in the Palestinian-Israeli conflict, Berlin has its own interest in the region. The volume of the German economic aid shows the German aspiration to take the leading place in the foreign economic relations with the Palestinian National Authority. Expanding influence in the Middle East by systematic and active capital penetration, Germany counts on long-term strengthening of its political positions in the region.

Keywords: Germany, Palestinian national administration, Israeli-Palestinian conflict, German-Palestinian relations.

Хдери Карина Юсефовна
Соискатель, МГИМО
Университет МИД России,
г. Москва

Аннотация

Роль Ближнего Востока во внешней политике ФРГ определяется рядом факторов. Среди них: историческая ответственность немцев перед еврейским народом и вытекающее отсюда обязательство обеспечить право Израиля на существование и безопасность; зависимость немецкой экономики от энергоносителей, поставляемых из арабских стран; близость региона к Европе и исходящие из него угрозы, такие как терроризм, нелегальная миграция. Автор даёт периодизацию ближневосточной политики ФРГ после Второй мировой войны, уделяя особое внимание отношениям Федеративной Республики с Палестинской национальной администрацией и высказывая предположение о том, что они обладают преемственностью. Подчёркивается мысль о том, что, декларируя солидарность с линией Вашингтона в палестино-израильском конфликте, Берлин имеет в регионе свой интерес. Объём германской экономической помощи недвусмысленно свидетельствует о стремлении руководства ФРГ занять лидирующее место во внешнеэкономических связях с Палестинской национальной администрацией. Расширяя влияние на Ближнем Востоке путём планомерно-го и активного проникновения капитала, Германия рассчитывает на долгосрочное закрепление там своих политических позиций.

Ключевые слова:

Германия, Палестинская национальная администрация, палестино-израильский конфликт, германо-палестинские отношения.

Палестино-израильское противостояние – один из кризисов, урегулированию которого правительство ФРГ уделяет особое внимание. В коалиционном договоре блока ХДС/ХСС и СДПГ от ноября 2013 г. в очередной раз была зафиксирована заинтересованность Германии в установлении мира и поддержании стабильности на Ближнем Востоке путём создания двух государств – палестинского и еврейского [8].

Не только коалиционные договоры германских правительств, но и выступления немецких канцлеров, затрагивающие ситуацию на Ближнем Востоке, служат основой для выдвижения следующего предположения. Независимо от того, какое правительство находится у власти в ФРГ, Ближний Восток и урегулирование конфликта между Палестиной и Израилем неизменно остаётся в фокусе его внимания. Ближневосточный курс ФРГ в какой-то степени обладает преемственностью. Именно поэтому

думается, что прошедшие осенью 2017 г. выборы в бундестаг не повлияют на политику Федеративной Республики в регионе. Чем же объясняется повышенное внимание Берлина к разрешению кризиса в регионе?

Во-первых, Германия несёт особую историческую ответственность перед Израилем, которая заключается в стремлении обеспечить право Израиля на существование и безопасность. Историческая ответственность по отношению к еврейскому народу вытекает из зверств, совершённых третьим рейхом в годы Второй мировой войны. По мнению немецкого правительства, достижение безопасности Израиля возможно только путём создания демократического и жизнеспособного государства для палестинского народа. Во-вторых, заинтересованность Германии в "умиротворении" региона детерминирована его близостью к Европе и такими исходящими из него угрозами, как международный терроризм, рост числа неле-

гальных мигрантов, направляющихся в Европу, в частности в Германию, возможность распространения оружия массового уничтожения. В-третьих, Германия имеет широко развитые экономические связи со странами-поставщиками энергоносителей, а активная посредническая роль в конфликте и оказание финансовой помощи палестинскому народу способствуют улучшению двусторонних связей с ними, что имеет большое значение для Берлина с точки зрения обеспечения бесперебойных поставок нефти и газа.

В исторической ретроспективе Германия с давних времён была заинтересована в расширении влияния на Ближнем Востоке, где пересекались стратегические интересы основных империалистических держав, соперничавших между собой. Достаточно вспомнить, что политика Германской империи на Ближнем Востоке в период правления кайзера Вильгельма II (1888–1918 гг.) получила название "Дранг нах Остен" – натиск на Восток. Расширение влияния в регионе должно было обеспечить недавно объединившейся под эгидой Пруссии империи выход к Персидскому заливу. Уже в 1899 г. глава "Дойче Банк" Г. фон Сименс подписал предварительное соглашение с правительством Османской империи о концессии на строительство и эксплуатацию основной магистрали Багдадской железной дороги. К 1908 г. концессионеры получили право на эксплуатацию полезных ископаемых в десятикилометровой зоне по обе стороны дороги.

На протяжении долгого времени Ближний Восток был для Германии территорией, которая обеспечивала выход к морю, играла роль военно-политического плацдарма, являлась пересечением транспортных путей, сырьевым рынком и рынком сбыта немецких товаров. Страны региона рассматривали Германию в качестве центральной европейской державы, которая могла бы стать проводником их интересов в Европе. Более того, страны Ближнего Востока не воспринимали Германию в качестве колониальной державы, чего нельзя сказать о Великобритании и Франции. Этот факт несомненно способствовал развитию двусторонних контактов.

После окончания Второй мировой войны формирование ближневосточного вектора внешней политики Федеративной Республики происходило в несколько этапов.

Первый период 1952 – 1965 гг.: подписание Люксембургского соглашения с Израилем, которое предусматривало выплату компенсаций за преступления третьего рейха, положило начало процессу реабилитации ФРГ в глазах мирового сообщества. Вплоть до 1965 г. политику ФРГ на Ближнем Востоке можно охарактеризовать как "двухколейную" дипломатию. С одной стороны, боннское правительство оказывало всестороннюю экономическую и военную поддержку Израилю без установления с ним дипломатических отношений. С другой сто-

роны, Западная Германия отстаивала собственные интересы в арабских странах, представлявших интерес для её экономики. За счёт средств фонда, образованного для реализации американского плана Маршалла, боннское правительство оказывало помощь государствам Ближнего Востока на выгодных условиях. Механизм осуществления помощи арабским странам был заимствован у США – идеолога и проводника плана Маршалла. Цель предоставления помощи арабским странам состояла в сдерживании их от установления контактов, а впоследствии и признания ГДР. Этой же цели служила провозглашённая в 1955 г. "доктрина Хальштейна". К началу 60-х гг. западногерманский капитал проник в экономику арабских стран и укрепился в виде совместных предприятий в Сирии, Египте, Йемене, Судане, Тунисе, Марокко и Алжире. Таким образом, западногерманская помощь развивающимся странам стала средством восстановления политического влияния ФРГ в мире. Ситуация изменилась в 1965 г., когда в ответ на визит председателя Государственного Совета ГДР В. Ульбрихта в Объединённую Арабскую Республику, ставший реакцией арабского мира на появление в средствах массовой информации данных о поставках западногерманской военной техники и оружия в Израиль, Бонн вынужден был установить дипломатические отношения с Тель-Авивом. Такой шаг западногерманского правительства привёл к подрыву отношений с арабскими странами, "двухколейная дипломатия", приносившая на протяжении многих лет свои плоды, потерпела поражение. Более того, в основе политики ФРГ на Ближнем Востоке в этот период лежала "атлантическая" солидарность, которая на практике состояла в поддержке стратегического курса Вашингтона и союзников по НАТО в регионе. Выступая с заявлениями о нейтралитете в арабо-израильском конфликте, Бонн тем не менее оказывал поддержку западным державам, например, Великобритании и Франции в ходе Суэцкого кризиса в 1956 г. В результате, к середине 1960-х гг. западногермано-арабские отношения оказались парализованными, что наносило существенный ущерб интересам ФРГ в регионе.

Второй период 1966–1989 гг.: после демонстративного разрыва связей между большинством арабских стран и ФРГ западногерманские инвестиции в регион были приостановлены, помощь ФРГ арабским странам была сведена до минимума. Нефтяной бойкот, объявленный странами Ближнего Востока незадолго до начала ближневосточной войны 1967 г., негативно отразился на экономике Боннской республики. Экономический кризис 1966–1967 гг. продемонстрировал зависимость экономики страны от поставок нефти из арабских стран. Таким образом, западногерманское руководство вынуждено было признать необходимость пересмотра политики безоговорочной поддержки действий Израиля на Ближнем Востоке, которая наносила ущерб западногермано-арабским отношениям.

В начале 1970-х гг. Бонн стал проводить в регионе так называемую "уравновешенную политику", которая состояла в неукоснительном соблюдении строгого баланса интересов Израиля и арабских стран. Для реализации нового политического курса в отношении стран Ближнего Востока западногерманские политики стали активно использовать аппарат ЕЭС и отказались от открытой поддержки ближневосточного курса Вашингтона. Именно в этот период начала формироваться позиция Федеративной Республики по палестино-израильскому конфликту, которая стала средством улучшения отношений с нефтедобывающими игроками в регионе. С этого времени ближневосточный конфликт стал неотъемлемой частью отношений ФРГ со странами региона. Новая западногерманская концепция уже в 1970-е гг. привела к возобновлению отношений с большинством арабских государств. Этому в значительной степени содействовал и курс ФРГ на разрядку международной напряженности, ядро которого составила "новая восточная политика" канцлера В. Брандта. Инвестиционная активность ФРГ в Ливии, Алжире, Египте, Тунисе, Марокко почти достигла темпов инвестирования в Израиль. Таким образом, тактика боннского правительства на Ближнем Востоке стала более гибкой. ФРГ стала проводить внешнеполитический курс, направленный на восстановление отношений с арабскими странами региона, при одновременном сохранении их на высоком уровне с Израилем.

В 1980-х гг. в ближневосточной политике ФРГ не произошло существенных изменений. Канцлер Г. Коль провозгласил принцип "разумного самоограничения", в основе которого лежала лояльность по отношению ко всем действующим субъектам внешней политики. Объединение Германии привело к полному восстановлению суверенитета и достижению стратегического географического положения в центре Европы. Члены международного сообщества надеялись на рост её роли в решении международных вопросов. Реакция же ФРГ оказалась совершенно противоположной, в 1990-х гг. внешняя политика Берлина характеризовалась уклонением от своих обязанностей, что проявилось в активном применении "дипломатии чековой книжки" в решении международных проблем.

Третий период 1990–2017 гг.: 1990-е гг. XX столетия вошли в историю внешней политики ФРГ как годы поиска собственного места в системе внешнеполитических координат, что было связано с объединением страны и окончанием "холодной войны". Правительство Федеративной Республики незамедлительно продекларировало стремление играть значительную роль в международных делах, что было обусловлено экономическими интересами. Однако заявления официальных лиц не имели ничего общего с реальностью, что продемонстрировала война в Персидском заливе. Руководствуясь "дипломатией чековой книжки", Германия оказывала прежде всего существ-

венную финансовую поддержку многонациональным силам, стараясь тем самым "откупиться" от прямого участия в военных действиях. Окончание конфликта Запад-Восток позволило стране отказаться от гуманитарной составляющей помощи развивающимся странам. Помощь стала носить исключительно политический характер, наделялись ею впредь важные стратегические партнеры на Ближнем Востоке, например, Египет и Йемен. В 2000-е гг. основой распространения политического влияния ФРГ в регионе стало планомерное и активное проникновение германского капитала во все значимые экономические и социальные сферы стран региона.

Вычленение основных периодов в истории ближневосточной политики ФРГ показывает, что с начала 1970-х гг. палестино-израильский конфликт постоянно находился в фокусе внимания Федеративной Республики. Появление палестинского вопроса во внешней политике Бонна было обусловлено осознанием западногерманских политиков зависимости их страны от поставок энергоносителей из арабских стран, а также экономической привлекательности их рынков для немецкого капитала и товаров. Помимо экономических интересов в регионе, Берлин преследует политические цели, участвуя наравне с Соединёнными Штатами Америки, Российской Федерацией, ООН и ЕС в инициативах, направленных на поиск мирного решения палестино-израильского конфликта. Германия является активным посредником в ближневосточном процессе.

Впервые Берлин заявил о своей позиции по палестино-израильскому противостоянию в 1969 г., опубликовав официальное заявление по основополагающим принципам политики ФРГ на Ближнем Востоке, в котором подчёркивалось, что резолюция Совета Безопасности ООН № 242 является единственной правовой основой урегулирования ближневосточного конфликта и установления прочного мира в регионе. В документе говорилось о праве палестинского народа на самоопределение и выражалась решимость придерживаться принципа "строго нейтралитета" в конфликте. Принятие подобного документа натолкнулось на жёсткую критику Тель-Авива и Вашингтона. Впоследствии Бонн отмежевался от принятия этого документа.

На протяжении 1970–1980-х гг. для снижения давления со стороны США и Израиля Бонн стал прибегать к аппарату ЕЭС. Октябрьская война 1973 г. на Ближнем Востоке и нефтяной кризис привели к принятию совместной резолюции стран-членов ЕЭС, в которой содержался призыв прекратить боевые действия и сесть за стол переговоров для мирного разрешения всех спорных проблем, прекратить оккупацию арабских территорий, а также учитывать законные права палестинского народа. Принятая резолюция была призвана продемонстрировать арабским странам нейтралитет стран-членов ЕЭС в

ближневосточном конфликте и обеспечить бесперебойные поставки нефти в будущем. Политической причиной такого шага западногерманского правительства было нежелание стать участником конфликта между Израилем и арабскими странами, что впоследствии грозило ухудшением отношений с последними.

Во второй половине 1970–х гг. на первый план в урегулировании конфликта на Ближнем Востоке вышел вопрос о том, кто из политических организаций способен представлять палестинский народ за столом переговоров. К этому времени на палестинских территориях действовали Движение за национальное освобождение Палестины (ФАТХ), Организация освобождения Палестины (ООП). Установлению отношений между ФРГ и представителями ООП и изменению отношения ФРГ к палестино–израильскому конфликту способствовали заключённые в 1993 г. соглашения в Осло, ставшие основой для формирования палестинского самоуправления. С самого начала реализации мер по формированию палестинской администрации ФРГ поддерживала преобразования, считая их первыми сдвигами по созданию демократического палестинского государства.

В декабре 1993 г. по приглашению немецкого правительства в ФРГ прибыл палестинский лидер Ясир Арафат. Это был первый визит Арафата в ФРГ, за ним последовала серия других, а именно в ноябре 1995 г., сентябре 1996 г., октябре 1997 г., апреле 1998 г., феврале 1999 г. [3, с. 45] Главной темой на протяжении всего переговорного процесса, наряду с мирным урегулированием, было экономическое сотрудничество.

В 1995 г. канцлер Коль посетил Египет, Иорданию и Израиль. В ходе переговоров с лидерами этих государств он заявил о своём намерении активно участвовать в ближневосточном мирном процессе. Этот шаг ознаменовал начало не только вербальной, но и практической вовлечённости ФРГ в процесс ближневосточного мирного урегулирования, что привело к осложнению отношений с Израилем. Смена позиции Берлина была связана главным образом с экономическими интересами в регионе.

В ноябре 1997 г. Германия впервые проголосовала за резолюцию Генеральной Ассамблеи ООН, критикующую строительство израильских поселений на палестинских территориях. Во время председательства Берлина в ЕС в 1999 г. ФРГ поддержала Я. Арафата в вопросе выполнения Израилем резолюций ГА ООН. Более того, Германия призвала интернационализировать Иерусалим и превратить его в особую зону на основе резолюции № 181.

Несмотря на активное развитие контактов с лидерами ООП и ФАТХ, то же самое нельзя сказать об отношениях с ХАМАС, чья программа предполагает физическое уничтожение Израиля. Это привело к тому, что ещё в

2001 г. по инициативе Берлина страны Евросоюза внесли это движение в список террористических организаций. В феврале 2006 г. в Палестинской национальной администрации прошли выборы в законодательный совет, в результате которых движение ХАМАС получило 73 из 133 мест. После прихода ХАМАС к власти в секторе Газа Германия, как и многие другие европейские государства, стала проводить политику по изоляции организации. В частности, это заключалось в стремлении убедить палестинское население в том, что М. Аббас, возглавивший Палестинскую национальную администрацию в январе 2005 г. после смерти Я. Арафата и выступающий за проведение мирных переговоров с Израилем, является лучшим выбором по сравнению с ХАМАС. Для этого Берлин оказывал властям на западном берегу реки Иордан финансовую, дипломатическую поддержку, а также поддержку в сфере безопасности. Однако стоит сказать, что экономическая и политическая изоляция ХАМАС в секторе Газа привела к резкому ухудшению гуманитарной ситуации, вина за которое частично лежит на Германии. В то же самое время не оправдалась надежда Германии на то, что оказание помощи правительству на западном берегу реки Иордан приведёт к прогрессу в мирных переговорах. Стремление изолировать ХАМАС способствовало лишь появлению на палестинских территориях двух совершенно разных систем, что не могло не создать новые трудности в процессе ближневосточного урегулирования. Ведь в разных частях Палестины фактически действуют свои правительства, каждое из которых старается удержать ситуацию под контролем.

Условием для начала контактов с представителями движения ХАМАС являются отказ от физического уничтожения Израиля, признание ранее заключённых соглашений и разоружение движения. Особое внимание в этой связи стоит уделить тому факту, что 1 мая 2017 г. ХАМАС обнародовала в Катаре новую политическую программу, в которой отныне не содержится требование физического уничтожения Израиля. По всей видимости, целью такого шага стало желание улучшить свой имидж в странах Запада. Правительство ФРГ никак не прокомментировало данное событие, что свидетельствует о том, что этого недостаточно для установления двусторонних контактов и приглашения ХАМАС за стол мирных переговоров по урегулированию палестино–израильского конфликта. Изоляция ХАМАС от процесса мирных переговоров добавляет непредсказуемость переговорному механизму, снижает возможность международных игроков, в том числе Берлина, оказать влияние на лидеров движения для достижения прогресса в данном вопросе.

В 2001 г. по решению ООН был сформирован институт международных посредников ближневосточного урегулирования, в состав которого вошли США, РФ, ЕС и ООН. Международно–правовой статус нового института

был закреплен резолюцией Совета Безопасности ООН №1397 от 12 марта 2002 г. Инициаторами создания нового инструмента ближневосточного урегулирования выступили Россия и Евросоюз. Говоря о деятельности "ближневосточного квартета", стоит уделить особое внимание разработанному в 2003 г. в ходе рабочих встреч его представителей документу, который впоследствии стал известен как "дорожная карта". Новый документ был принят во многом в результате немецких усилий. Он предусматривал постепенное продвижение к всеобъемлющему арабо-израильскому урегулированию в течение трех лет. В документе было прописано, что продвижение к соглашению должно осуществляться по всем направлениям: безопасность (борьба палестинцев с терроризмом, отвод израильских войск на позиции, которые они занимали на 28 сентября 2000 г.), улучшение гуманитарной ситуации (снятие израильской блокады, проведение ПНА реформ на подконтрольной территории). Более того, "дорожная карта" предусматривала начало политических переговоров между сторонами.

Таким образом, на протяжении многих лет позиция Берлина в палестино-израильском конфликте базируется на: соблюдении резолюций ООН, отказе сторон от насилия и односторонних шагов, выполнении положений "дорожной карты".

Германия не остаётся в стороне в моменты эскалации ситуации на палестинских территориях. Так, в период с 2006 по 2017 гг. Тель-Авив провёл в секторе Газа по меньшей мере восемь военных операций, среди которых "Дни покаяния", "Летние дожди", "Осенние тучи", "Жаркая зима", "Литой свинец", "Облачный столп", "Рубеж обороны", "Нерушимая скала", целью которых стало предотвращение ракетных обстрелов израильских территорий со стороны сектора Газа. Во всех случаях насилие германское руководство уклонилось от прямой критики действий Тель-Авива, полагая, что военные действия были начаты из соображений безопасности. В то же самое время многие страны, правозащитные и международные организации, со своей стороны, возложили вину не только на ХАМАС, но и осудили действия Израиля, назвав их непропорциональными и усугубляющими гуманитарную обстановку в регионе. Позиция А. Меркель по военным операциям Израиля в секторе Газа привела к росту обвинений в излишне эмоциональной привязанности Федеративной Республики и её руководства к Израилю, мешающей Германии проводить подлинно сбалансированную политику в регионе.

Некоторая корректировка позиции канцлера по отношению к Израилю и его действиям в регионе в сторону большей сбалансированности произошла в 2009 г. Этому способствовали два фактора: приход к власти в Тель-Авиве правительства Б. Нетаньяху, который отказывался прекратить строительство поселений или ввести на

него мораторий, и приход в США к власти Б. Обамы, который занял в отношении Израиля более критическую позицию, чем его предшественник.

В мае 2010 г. израильские военно-морские силы в международных нейтральных водах вблизи границ Израиля остановили конвой судов активистов движения "Free Gaza Movement". Цель активистов состояла в прорыве блокады сектора Газа, а также передаче гуманитарного груза его жителям. Израильские военно-морские силы провели операцию по перехвату "Флотилии свободы", что привело к гибели 9 активистов. Бундестаг принял резолюцию, которая осудила военную операцию Израиля против так называемой флотилии "Свободная Газа". Принятие резолюции продемонстрировало постепенную эволюцию ближневосточной политики ФРГ в сторону большей сбалансированности.

Таким образом, на сегодняшний день политика Берлина в регионе обладает большей сбалансированностью, чем в начале канцлерства А. Меркель. Об этом также свидетельствует позиция Германии по строительству израильских поселений на палестинских территориях. Правительство Федеративной Республики не раз подчёркивало, что израильский и палестинский народ вправе жить в мире и безопасности, гарантировать этого не может ни один вариант, кроме создания двух государств на Ближнем Востоке, строительстве еврейских поселений на оккупированных палестинских территориях наносит вред попыткам достичь мира в регионе. Такая позиция была подтверждена канцлером в ходе последней встречи с палестинским лидером М. Аббасом в марте 2017 г. Оказываемая в этом вопросе поддержка палестинской стороне приводит к напряжению в германо-израильских отношениях. Так, по решению канцлера были отменены межправительственные консультации в 2009 и 2017 гг. Причиной недавнего демарша со стороны Германии стало принятие израильским кнессетом закона об "экспроприации частных земель в Палестине". Согласно новому закону, тысячи домов, возведённых на территориях западного берега реки Иордан еврейскими поселенцами, подлежат легализации.

Особое место в развитии отношений с Рамаллой Берлин отводит финансовой помощи, оказываемой им на постоянной основе на протяжении многих лет и являющейся средством распространения влияния в регионе. Среди стран Европейского союза Берлин является крупнейшим донором после Вашингтона. За всё время Федеративная Республика предоставила Палестинской национальной администрации более 1,1 млрд евро [7].

Структура германской помощи Палестине выглядит следующим образом: реализация двусторонних программ, взносы в ЕС для последующего предоставления помощи через институты Евросоюза, взносы в рамках

международных конференций по восстановлению инфраструктуры на палестинских территориях и т.д. Между ФРГ и Палестиной также действуют различные двусторонние программы развития в сферах водоснабжения, санитарии, создания хозяйственных структур и образовательных учреждений. В рамках этих программ проходит строительство канализационных очистных сооружений, экологически безопасных свалок, школ, восстановление муниципальной инфраструктуры. Деятельность программ нацелена на решение многих социальных проблем, в том числе и на борьбу с бедностью. Немецкий вклад направлен также на сотрудничество в области развития профессионального образования, совершенствования местного управления, содействия появлению малых и средних предприятий.

На протяжении последних лет состоялось большое количество международных конференций, посвящённых ситуации на палестинских территориях, например, в Берлине в 2008 г., в египетском городе Шарм-эль-Шейх в 2009 г., в Каире в 2014 г. Германия является бесменным участником и донором этих конференций. Так, результатом конференции в 2009 г. стало оказание Берлином помощи для восстановления инфраструктуры в секторе Газа в размере 150 млн евро [10].

Другим инструментом предоставления помощи является официальная помощь в целях развития. Согласно отчёту федерального министерства экономического сотрудничества и развития Германии, в период с 2011 по 2015 гг. Берлин предоставил Палестине более 720 млн евро [7]. С 2012 г. по объёмам предоставляемой помощи Палестина занимает второе место среди стран Среднего и Ближнего Востока, уступая лидерство Сирийской Арабской Республике, что вероятно связано с началом войны. Израиль получал помощь в целях развития вплоть до 1996 г.

В 2008 г. благодаря усилиям министра иностранных дел ФРГ Штайнмайера и палестинского премьер-министра Файяда была запущена совместная инициатива "Будущее для Палестины". Её цель заключается в реализации небольших, быстро реализуемых проектов для улучшения качества жизни палестинцев, особенно молодёжи. В рамках инициативы были построены учебные помещения в Рамалле для школьников 9-х и 10-х классов.

В 2010 г. был основан немецко-палестинский "Управленческий комитет", созданный с целью оказания поддержки в формировании государственных и правовых структур палестинского государства. На первом заседании комитета Германию представлял министр иностранных дел Г. Вестервелле, а Палестинскую национальную администрацию премьер-министра С. Файяд. Заседания комитета проходят каждые два года.

Хотелось бы отметить, что Германия поддерживает не только палестинцев, проживающих на западном берегу реки Иордан и в секторе Газа. Так, федеральное правительство выделило средства в размере 6,3 млн евро для поддержки палестинских беженцев в Сирии, Иордании и Ливане. Главными партнерами правительства в этой сфере являются Международный комитет Красного Креста, а также Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев [7].

ФРГ сотрудничает с Палестинской национальной администрацией в сфере образования и культуры. В рамках этого направления в 2014 г. правительство выделило 7,1 млн евро [5]. Германия финансирует программу "Возвращающиеся специалисты", целью которой является повышение квалификации палестинских студентов после завершения профессионального образования в палестинских университетах, получение опыта работы в Германии, а также дальнейшее возвращение в Палестину для оказания содействия в становлении и развитии сферы промышленности, здравоохранения, образования. В 2006 г. между странами было подписано соглашение о взаимном признании дипломов о высшем образовании.

О важности палестинского вектора ближневосточной политики говорит объём финансовых средств, выделяемых Берлином. С одной стороны, усилия Германии в урегулировании кризиса на Ближнем Востоке по большей части сводятся к поддержке инициатив региональных и глобальных игроков, таких как Соединённые Штаты, Саудовская Аравия, Египет, Катар и другие. За весь период нахождения у власти А. Меркель Берлин не выдвинул ни одной инициативы по мирному урегулированию. Именно поэтому отсутствие политической инициативы Берлин стремится компенсировать так называемой дипломатией "чековой книжки", являясь крупнейшим донором и откупаясь от проблем вместо того, чтобы решать их за столом переговоров.

С другой стороны, став президентом ФРГ, Ф.-В. Штайнмайер совершил свой первый визит именно на Ближний Восток и провёл переговоры с М. Аббасом и Б. Нетаньяху. Это свидетельствует о важности региона для Германии. Ведь близость региона к Европе, а также исходящие из него угрозы, как терроризм и безопасность, вызывают опасения по поводу внутренней стабильности в самой Германии, которая в последнее время сталкивается с радикальными группировками. Правительство ФРГ полагает, что его задачей в этой связи является продолжение грамотной политики лавирования между непримиримыми сторонами. Думается, что и после парламентских выборов 2017 г., вне зависимости от состава правительства, правящие круги Германии не оставят без внимания проблемы региона, и он сохранит важное место во внешнеполитической таблице о рангах как в

географическом плане, так и в системе координат урегулирования международных кризисов и конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берг И.С. ФРГ и израильско-палестинский диалог// Институт Ближнего Востока. – 31.03.2009. – URL: <http://www.iimes.ru/?p=8385> (дата обращения 10.04.2017)
2. Зинькина Ю.В. Палестинское направление ближневосточной политики ФРГ// Институт Ближнего Востока. – 9.01.2008. – URL: <http://www.iimes.ru/?p=6634> (дата обращения 19.03.2017)
3. Максимычев И. Ф. Объединенная Германия как фактор европейской безопасности // Доклады Института Европы РАН. – 1997. – С. 43–50.
4. Павлов Н.В., Басик В.П., Кулешов С.В., Полоскова Т.В. Государство и диаспоры: опыт взаимодействия / Отв. Ред. Ю.Е. Фокин. – М.: ТЕПРА, 2001. – 264 с.
5. Bi- und multilaterale Netto – ODA nach Landern 2011–2015// Bundesministerium fur wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. – 17.08.2017.– URL: https://www.bmz.de/de/zentrales_downloadarchiv/Ministerium/ODA/3_B4_Bi_und_multilaterale_Netto_ODA_nach_Laendern_2011_bis_2015.pdf(date of access 17.08.2017)
6. Borchart M., Heyn H. M. Das Heilige Land und die Deutschen. Einstellungen der Israelis und Palastinenser gegenüber Deutschland und den Deutschen. – Berlin: Konrad Adenauer Stiftung, 2015. – URL: http://www.kas.de/wf/doc/kas_40104-544-1-30.pdf?150112084109 (date of access 19.03.2017)
7. Hilfe für Palastina// Auswärtiges Amt. – URL: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/RegionaleSchwerpunkte/NaherMittlererOsten/01_KonfliktNahost/ZukunftPalaestina/Uebersicht_node.html (date of access 19.03.2017)
8. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 27.11.2013. Deutschlands Zukunft gestalten// Bundesregierung. – URL: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile (date of access 19.03.2017)
9. Milliardenhilfe für das Pulverfass Gaza// Zeit Online. – 12.10.2014. – URL: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2014-10/gaza-wiederaufbau-geberkonferenz-kairo> (date of access 19.03.2017)
10. Milliarden für den Wiederaufbau in Gaza// Spiegel Online. – 02.03.2009. – URL: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/geberkonferenz-milliarden-fuer-den-wiederaufbau-in-gaza-a-610886.html> (date of access 19.03.2017)
11. Palastinensische Gebiete: Situation und Zusammenarbeit//Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. – 17.08.2017.– URL:https://www.bmz.de/de/laender_regionen/naher_osten_nordafrika/palaestinisische_gebiete/zusammenarbeit/index.html (date of access 17.08.2017)
12. Putz U. Nahost-Verhandlungen: EU scheidet vor Ultimatum an Israel zurück// Spiegel Online. – 13.12.2010. – URL: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/nahost-verhandlungen-eu-scheidet-vor-ultimatum-an-israel-zurueck-a-734453.html> (дата обращения 08.04.2017)
13. Schneller M. Perspektiven für eine Konfliktregelung im Nahen Osten// Genfer Initiative. – URL: http://www.genfer-initiative.de/genferinitiative/ge_berichte/Schneller-Bonn.pdf (дата обращения 10.04.2017)

© К.Ю. Хдери, (kh_derj@hotmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



МГИМО Университет МИД России, г. Москва

СИНТАКСИЧЕСКАЯ И СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИИ ПОРЯДКА СЛОВ В РУССКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОФОНОВ

Абдурахманова Наида Газиевна
Аспирант,
РГПУ им. А.И. Герцена

SYNTACTIC AND STYLISTIC FUNCTIONS OF THE ORDER OF WORDS IN THE RUSSIAN SENTENCE IN THE PROCESS OF TEACHING CHILDREN OF INOPHONES

N. Abdurakhmanova

Annotation

The article examines the syntactic and stylistic functions of word order in a Russian sentence in the process of teaching children a foreign language Russian language. The order of words is considered as one of the means formation of sentences, which directly affect the meaning of the sentence. The grammatical role of components of the proposal depends on the place that takes the word in a sentence, which in turn determines the semantics of the sentence. There is an opinion that Russian language free word-order is not quite right. Direct and inverse word order means flexibility the arrangement of words in the Russian sentence and not beyond the norm. Inversion is an unusual arrangement of words in a sentence that is not normal for the Russian language. The change of word order brings additional stylistic meaning. The goal of the inversion is logical or expressive selection of separate parts of the sentence. Teaching kids a foreign language Russian language involves the formation of key competences, with the aim of further successful social adaptation of children of migrants, where the possession of literate Russian speech is the main condition.

Keywords: syntactic and stylistic functions, word order, formation of sentences, additional stylistic meaning, inversion, key competence.

Аннотация

В статье рассматриваются синтаксическая и стилистическая функции порядка слов в русском предложении в процессе обучения детей инофонов русскому языку. Порядок слов рассматривается как одно из средств оформления предложения, от которого напрямую зависит смысл предложения. Грамматическая роль компонентов предложения зависит, от места, которое это слово в предложении занимает, что в свою очередь, определяет семантику предложения. Существующее мнение о том, что в русском языке свободный порядок слов не совсем верно. Наличие прямого и обратного порядка слов говорит о гибкости словорасположения в русском предложении и не выходит за рамки нормы. Инверсия – это необычное расположение слов в предложении, которое приносит дополнительную стилистическую окраску. Цель инверсии и заключается в логическом или экспрессивном выделении определенных членов предложения. Обучение детей инофонов русскому языку предполагает формирование ключевых компетенций, с целью дальнейшей успешной социальной адаптации детей мигрантов, где владение правильной грамотной русской речью – главное условие.

Ключевые слова:

Стилистическая и синтаксическая функции, порядок слов, строение предложения, дополнительная стилистическая окраска.

Главная цель обучению иностранному языку – научить учащегося говорить на изучаемом языке, то есть владеть устной и письменной речью. При обучении порядку слов в предложении лингвистическая компетенция имеет важное значение. Владение коммуникативно – речевой компетенцией позволяет создавать монологические и диалогические высказывания для реализации речевых интенций. Содержание лингвистической компетенции, по утверждению Гальсковой Н.Д., и Гез Н.И., составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. [Гальсков, Гез, 2006: 99]

Предложение является основной коммуникативной единицей, главным средством оформления которого яв-

ляется порядок слов. Порядок слов в простом предложении – типичное относительное расположение словоформ в их определенных функциях – подлежащего и сказуемого, определения и определяемого слова, глагола и дополнения и т. д. [Касаткин 2004: 247].

Порядок слов – один из наиболее важных механизмов грамматики. Вступая в отношения с другими словами в рамках предложения, слово утрачивает свою изолированность, в совокупности с другими приобретает новое другое значение. Синтаксис без семантики лишает предложение смысла, превращает предложение в набор слов, в бессвязную речь. По мнению Солововой, умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент, является одним из важнейших условий

использования языка как средства общения. [Соловова, 2006: 102]

Смысловая завершенность – один из признаков предложения. Порядок слов влияет на семантику предложения. Предложение *Одинокий путник остановился у высокого дуба*, сообщает, что некто путешествовал в одиночестве и остановился у дерева, которое было довольно высоким. Если изменить позицию определения одинокий, то изменится и смысл предложения. *Путник остановился у одинокого высокого дуба*. Определение одинокий поясняет признак дополнения, и дуб уже не просто довольно высокий, вокруг него еще и нет никакой другой растительности, а о путнике дополнительная информация отсутствует.

В некоторых случаях порядок слов в русском языке напрямую определяет смысловое значение. При счете недели две, часа три и др. предпозиция числительного придает оттенок приблизительности. [Пешковский 2001: 42] Изменение порядка слов ведет к семантическим изменениям, где порядок слов выражает точное количество.

*Мы собираемся в поход недели на две.
Две недели нас не было дома.*

Ковтунова И.И. указывает на то, что синтаксический способ обозначения приблизительности характерен для разговорной речи. Лексический способ обозначения приблизительного количества требует наличия слов около, почти, приблизительно и других, порядок следования которых строго регламентирован.

*Ей около тридцати лет.
Этому зданию почти сто лет.*

В русском языке порядок слов обозначает и категорию определенности или неопределенности.

Этот фильм мы уже смотрели и Я хочу посмотреть этот фильм. (один из многих). [Маслов 1987: 173]

Рассматривая порядок слов в русском предложении, Хавронина С.А. и Крылова О.А. обращают особое внимание на употребление усилительных частиц. Частицы выделяют именно те слова, рядом с которыми располагаются. Перемещение же ведет к изменению всего смысла предложения.

*Мы даже поговорить не успели.
Даже мы поговорить не успели.*

[Хавронина, Крылова, 1986: 129]

Расположение отрицательной частицы не определяет характер отрицания. Позиция перед подлежащим или второстепенным членом указывает на то, что информация, содержащаяся в предложении, отрицается не полностью, а лишь какая-то её часть.

*Маму не вызывали в школу.
Не маму вызывали в школу.*

В словосочетаниях типа *друг отца* и *отец друга*, *сын дочери* и *дочь сына* смысл конструкции меняется при изменении направления зависимости, изменение порядка слов влечет изменение смысла.

Грамматическая форма слова определяет позицию слова в предложении и его синтаксическую роль, что не может не отразиться на семантике предложения.

Семантика простого предложения складывается из двух компонентов: семантики слов, составляющих простое предложение, и семантики позиций, которые эти слова занимают в предложении. [Левицкий 1983: 6–7]

Любое перемещение полнозначного слова в предложениях сомонимичными формами именительного и винительного падежей ведет к изменению его синтаксической функции, и как следствие всего смысла предложения.

*Дуб закрывает ель.
Ель закрывает дуб.*

В русском языке порядок слов не всегда выражает грамматические значения. Но по мнению А.А. Реформатского, в предложениях с одушевленными существительными женского рода на –а, –я и с одушевленными существительными мужского рода возможны любые перестановки составляющих без грамматических и смысловых изменений: *сестра любит собаку*, *отец любит сына*, *охотник убил льва*. Но для неодушевленных существительных мужского рода и для существительных среднего рода и женского рода на мягкую или шипящую согласную и для всех несклоняемых существительных дело обстоит иначе; ср. *стол царапает стул*, *бытие определяет сознание*, *цепь дробит кость*, *дуб закрывает ель*, где понимание того, что есть подлежащее, а что – дополнение, определяется только местом: до сказуемого или после него. [Реформатский 1955: 236]

Смена позиций элементов предложения приводит к смене их синтаксической роли. Синтаксическая позиция означает не просто место в линейной последовательности составляющих, а место в системе связей этих составляющих, их взаимоотношений. [Левицкий, 1983: 6–7]

Традиционно считается, что в русском языке свободный порядок слов. Но, по мнению многих ученых, это не совсем так. А.А. Шахматов, И.И. Ковтунова, Н.В. Текучева, называли порядок слов в русском языке "далеко не свободным". Маслов Ю.С. считает, что "эпитет "свободная" (комбинация лексических единиц) не означает отсутствия правил". [Маслов, 1987: 167] Сиротинина О.Б. утверждает, что "порядок слов в русском языке несвободен, но достаточно гибок и различен в прозаической и поэтической, письменной и разговорной речи".

По мнению Н. М. Пипченко, порядок слов в предложении только относительно свободный, то есть здесь есть определенные ограничения, которые обусловлены:

1. структурной связанностью компонентов предложения и

2. их смысловой значимостью. [Пипченко, 2008: 133]

Такую "свободу" можно объяснить, опираясь на теорию позиционной и синтаксической самостоятельности слов, согласно которой у слова в предложении нет строго закрепленного за ним места, что дает ему возможность перемещаться и выполнять синтаксическую функцию.

Ураган налетел внезапно. Сильный ураган налетел внезапно. Внезапно налетел сильный ураган.

Грамматический или нейтральный порядок слов определяется нормами расположения членов предложения: подлежащее предшествует сказуемому, согласованное определение – определяемому слову, дополнение располагается после глагола: *Природа весной наполняется красками.*

Иногда в предложении встречается необычный для языка порядок слов. В таких случаях, как правило, можно говорить о намеренном нарушении нормы, призванном привлечь внимание слушателя или читателя и добиться определенного стилистического эффекта. Любая допустимая перестановка компонентов предложения связана с изменением значения или стилистических оттенков, кроме того слово, получая непривычное для него место приобретает дополнительное смысловое и экспрессивное значение.

Нарушение прямого порядка слов ведет к инверсии. Инверсия, согласно словарю лингвистических терминов О.С. Ахмановой, – это нарушение обычного расположения (порядка следования) составляющих предложения слов и словосочетаний, в результате чего "переставленный" элемент предложения оказывается выделенным и таким образом привлекает к себе внимание (приобретает особую психологическую или стилистическую коннотацию). [Ахманова, 1966: 171]

Стройка была грандиозная;

Между тучами и морем гордо реет Буревестник.

(М. Горький)

Основную особенность инверсии в русском языке лингвисты видят в организации порядка следования составляющих предложения. Цель инверсии логическое или экспрессивное выделение определенных членов предложения. Обратный порядок слов выражается в расположении главных и второстепенных членов относительно друг друга:

1. подлежащее и сказуемое,
2. определение и подлежащее,
3. дополнения и сказуемого.

Обратный порядок слов не всегда является инверсией, лишь в том случае если в предложении необходимо решить стилистические задачи. Инверсивный порядок слов считается стилистически значимым, он свойственен разговорному и художественному стилям.

Где-то возник над землей ураган...

(М. Яснов)

Инверсия главных членов: подлежащее занимает непривычное для него место и выделяется логически.

Тиха украинская ночь. Прозрачно небо.

А.С. Пушкин

"Полтава". Белый снег пушистый в воздухе кружится и на землю тихо падает, ложится.

(И. Суриков)

Инверсия второстепенных членов:

а) дополнение предшествует определяемому словом, а не следует за ним.

Свойство зеркальце имело... А.С. Пушкин. "Сказка о спящей царевне и семи богатырях".

б) определение следует за определяемым словом, а не предшествует ему.

Черт ли сладит с бабой гневной? А.С. Пушкин. "Сказка о спящей царевне и семи богатырях".

Порядок слов выполняет функцию стилистического средства в тех случаях, когда изменяются нормы словоупотребления, характерные для экспрессивно окрашенной речи, то есть когда нарушается объективный порядок слов. [Крылова, Хавронина, 1986: 136]

Стилистические возможности порядка слов в русском языке весьма разнообразны, а именно:

1. прямой порядок слов свойственен эмоционально неокрашенной речи, встречается в научном и официально-деловом стилях;

2. обратный порядок слов характерен для разговорной речи и языку художественной литературы;

3. инверсивный порядок слов используется для придания речи большей эмоциональности и выразительности.

Синтаксис в школе подробно изучается в 8 и в 9 классах, как показывает опыт, учащиеся инофоны с трудом распознают экспрессивно окрашенные предложения. Это объясняет отсутствие экспрессивно окрашенных предложений в разговорной речи школьников. Они, как правило, заменяют подобные предложения жаргонной лексикой.

Наличие видов сказуемого в односоставных и двусоставных предложениях в полной мере демонстрирует богатство русского языка, богатство средств помогающих выражать различные оттенки смыслов и значений. Изучение подобных средств способствует более глубокому знанию языка, повышению уровня языковой компетенции детей – инофонов.

Итак, смысловые и экспрессивные оттенки значения создаются посредством перестановки компонентов предложений. Традиционно известно, что наиболее ценное в информативном плане слово выносится либо в начало предложения, либо в его конец. В данном случае уместно напомнить инофонам информацию о том, что синтаксическая роль определения, выраженного прилагательным, при перемещении из препозиции в постпозицию относительно существительного, меняется. Речь идет о составном именном сказуемом, которое обычно выражается глаголом связкой в личной форме именной частью.

1. Хорошая погода была вчера. – Погода вчера была хорошая.

2. На маме был теплый свитер. – На маме свитер был теплый.

3. Спаси его может только чудо. – Только чудо может его спасти.

4. Все, что их интересовало, только деньги. – Деньги – это то, что их интересовало.

Яркой экспрессией обладает простое глагольное сказуемое, которое выражается особыми формами глагола. Понимание предложений подобного рода детям инофонам особенно трудны. Это связано, прежде всего, с

тем, что при изучении синтаксиса, особый акцент делается на согласование подлежащего и сказуемого, определения и определяемого. Соответственно, целесообразно при объяснении данного явления давать более понятный инофонам вариант предлагаемых предложений.

Например, Рассмотрим он записку внимательнее, их встреча бы состоялась.– Если бы он рассмотрел записку внимательнее, то их встреча бы состоялась.

1. Откажись он от участия в концерте, ничего бы не было.

2. Выполни ты домашнее задание вовремя, не пришлось бы отказываться от поездки. 3. Посоветуйся я с мамой, была бы сейчас дома.

Для осуществления успешной коммуникации, необходимо целенаправленное обучение инофонов не только нормам расположения слов в стилистически нейтральных предложениях, но и влиянию порядка слов на образование экспрессивно окрашенных предложений. Знание различных вариантов синтаксических моделей русского языка способствует совершенствованию навыков свободного продуцирования и правильного восприятия речи, что помогает избежать нарушения языковых норм в результате употребления неверных конструкций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: "Советская энциклопедия", 1966. – 608 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений – 3-е изд., стер.– М.: "Академия", 2006.– 366с.
3. Касаткин Л.Л. Современный русский язык: Слов. – справ.: Пособие для учителя/ Л.Л.Касаткин, Е.В. Клобуков, Лекант П.А.; Под ред. П.А.Лканта. – М.: Просвещение, 2004. – 304 с.
4. Какужева З.К. Основные функции словопорядка в простом предложении / "Вестник АГУ". Адыгейский гос. ун-т 2014. Вып 3. С 35–40.
5. Крылова О.А., Хавронина С. А. Порядок слов русскоязыке. Издание 3–е. М.: Русский язык, 1986. – 238 с.
6. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: [электронный ресурс] учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – 4-е изд., стереотип. – М.: Флинта: наука, 2008. – 464 с.
7. Левицкий Ю.А. Синтаксическая система языка. Учебное пособие по спецкурсу.–Пермь: 1986. –88с.
8. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: Учеб. для филол. спей. вузов. Изд. 2-е. перераб. и доп. – М.: Высш.шк., 1987.– 272 с.
9. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: Учеб. для филол. спей. вузов. Изд. 2-е. перераб. и доп. – М.: Высш.шк., 1987.– 272 с.
10. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 8-е, доп. – М: Языки славянской культуры, 2001. – 544с.
11. Пипченко Н.М., Н. М. Современный русский язык: Синтаксис словосочетания и простого предложения / Н. М. Пипченко. – Минск : БГУ, 2008. – 196 с.
12. Реформатский А.А. Введение в языкознание. М.: Просвещение, 1955 – 404с.
13. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (теоретический курс): учеб. пособие / Е.С. Скобликова. – 33е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 320 с.
14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей /Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006.– 239 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗ-е

MODERN TECHNOLOGIES FOR OPTIMIZATION OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN TECHNICAL COLLEGE

S. Avramenko

Annotation

Article is devoted to studying of a role of modern technologies for optimization of teaching English in technical college. The author puts a problem and designates relevance and the importance of the considered subject. The analysis of problems of teaching and studying of English in technical college is carried out; stages based on which the system of teaching English in technical college has to be constructed are defined. Modern pedagogical and educational technologies, which can promote optimization of teaching English in technical college, are considered. The conclusion is drawn that knowledge is necessary for ensuring effective teaching English in technical college and abilities of the teacher to lead educational process, motivation both the teacher, and the student to productive training with obligatory application of integrated approach, which has to be provided bilaterally.

Keywords: modern technologies, teaching English, technical college, information and communication competence, didactic games, educational standards, training problems.

Авраменко Светлана Игоревна

Ст. преподаватель,

*Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)*

Аннотация

Статья посвящена изучению роли современных технологий по оптимизации преподавания английского языка в техническом ВУЗе. Автор ставит проблему и обозначает актуальность и значимость рассматриваемой темы. Проведен анализ проблем преподавания и изучения английского языка в техническом ВУЗе, определены этапы, на основе которых должна быть построена система преподавания английского языка в техническом ВУЗе. Рассмотрены современные педагогические и образовательные технологии, которые могут способствовать оптимизации преподавания английского языка в техническом ВУЗе. Сделан вывод о том, что для обеспечения эффективного преподавания английского языка в техническом ВУЗе необходимы знания и умения преподавателя вести учебный процесс, мотивация и преподавателя, и студента к результативному обучению с обязательным применением интегрированного подхода, который должен обеспечиваться в двустороннем порядке.

Ключевые слова:

Современные технологии, преподавание английского языка, технический вуз, информационно-коммуникационная компетентность, дидактические игры, образовательные стандарты, проблемы обучения.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе английский язык для специальных целей преподается во всем мире по самым разным направлениям. Начиная с 60-х гг. XX века, когда впервые обратили внимание на данное направление, как на отдельный педагогический сегмент образовательной программы, обучению иностранному языку как иностранному и как обязательной структурной части процесса освоения той или иной профессии, стало активно развиваться и заняло лидирующие позиции в преподавании английского языка в профессиональных целях [1, с. 1–2]. В условиях высокодинамичного процесса международной интеграции и обмена информацией, специалистам любой отрасли, помимо традиционной практики необходим инструментарий, который позволяет эффективно и результативно обмениваться профессиональной информацией. Таким инструментарием является профессионально ориентированный язык или язык для специальных целей.

Сегодня существует достаточно широкий базис научно-методологических исследований в данной области, ведутся различные эмпирические и социологические исследования, однако, в российской системе высшего образования еще недостаточно осознана необходимость обязательного внедрения практики изучения иностранных языков с ориентацией на будущую профессию. Кроме того, в недостаточной степени реализован интегрированный аспект в механизме преподавания английского языка. В особенности это касается неязыковых вузов. Иными словами, результативность от занятий может быть получена только посредством эффективно применяемых методик, эффективной системы преподавания, в первую очередь, основанную на замотивированности студентов (в частности, к самообразованию), а также средств реализации самого учебного процесса, среди которых учебный материал, практический материал (внутриобразовательный, например, чтение зарубежных СМИ, организация ролевых игр, или внешний, например, посещение международных выставок, семинаров и пр.), а

также технологии, позволяющие оптимально и с интересом усвоить и теорию и практику.

В данной статье мы изучим особенности применения различных современных технологий с целью совершенствования преподавания английского языка в техническом ВУЗ-е.

Анализ проблем преподавания и изучения английского языка в техническом ВУЗе. В соответствии с ФГОС ВПО будущие бакалавры должны быть подготовлены к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности, которая в нашей стране осуществляется на родном языке. Магистры же должны иметь возможность углубленного изучения иностранного языка, которая будет соотноситься с профессиональной подготовкой. В аспирантуре важно делать акцент на более углубленном изучении иностранного языка с непосредственной ориентацией на профессию, что подразумевает научно-исследовательскую и аналитическую деятельность. В условиях достаточно жестких требований стандартов образования не все учреждения высшего образования в достаточной степени могут обеспечить результативность программ обучения иностранному языку. Данный тезис подтверждается рядом исследований, проведенных в некоторых вузах страны с целью определения языковой подготовки будущих выпускников. Они доказывают, что большинство студентов последних курсов и только что окончивших обучение выпускников не владеют в достаточной мере профессиональным иностранным языком, причем как письменным, так и устным [6].

Если говорить в целом, то можно назвать ряд проблем, связанных с отсутствием результативности преподавания английского языка в технических вузах. Так, действующий преподаватель технического ВУЗа в г. Самара отмечает следующие барьеры [10, с. 947]: отсутствие преемственности между школой и ВУЗом, разный уровень владения английским языком у студентов начальных курсов, отсутствие мотивации, отсутствие навыков самостоятельной работы со специальной литературой, недостаточная ИКТ-база для преподавателя, недостаточный объем современных литературных источников в технических ВУЗах. Преподаватели из г. Чебоксары отмечают, что существует большой разрыв между существующими требованиями ФГОС ФПО технических специальностей по иностранному языку и социальным заказом [4, с. 1]. Интересно мнение к.э.н. А.В. Гниненко (МГУ "МАМИ"), который делает акцент на таких проблемах как качество и направленность учебных заведений (и российских, и зарубежных), профессиональный потенциал профессорско-преподавательского состава кафедр иностранных языков технических ВУЗов и техническое (технологическое) оснащение учебных аудиторий, в которых проходит обучение иностранному языку [5, с. 166].

Очень актуальные проблемы озвучивает в своей статье педагог (к.п.н.) инженерного ВУЗа г. Красноярск И.В. Батунова, указывая, во-первых, на проблемы отсутствия практического опыта применения тех знаний английского языка, которые студенты получают в университете, и на проблему недостаточной осведомленности студентов о роли изучения языка для их будущей профессии [3, с. 26].

Таким образом, мы видим целый спектр проблем, которые тормозят процесс освоения профессионального английского языка для будущих профессиональных целей, что ведет к недостаточному уровню языковой компетенции специалистов технических специальностей.

Исходя из этого, система преподавания английского языка в технических ВУЗ-ах должна быть построена на следующих этапах:

1. Определение уровня базовых знаний английского языка студентов-первокурсников.
2. Распределение студентов-первокурсников по группам, в зависимости от оценки их знаний.
3. Обеспечение студентов информацией о роли изучения английского языка в профессиональных целях с использованием примеров из практики и статистики.
4. Подбор учебных материалов для студентов-первокурсников каждой из образованных групп с расчетом на интересы каждого студента (в направлении будущей технической профессии).
5. Совместный с преподавателем выбор практики изучения английского языка (посещение выставок, театров, семинаров и пр.).
6. Разработка актуальных и интересных для студентов теоретических и практических заданий для самостоятельного изучения английского языка.
7. Построение учебного процесса на основе интегрированного подхода с четким распределением количества часов для теории, практики и контрольно-проверочных мероприятий.
8. Обеспечение оптимального уровня информатизации учебного процесса, доступными для преподавателя и ВУЗа средствами.
9. Оптимизация работы методического отдела ВУЗа в направлении совершенствования навыков, знаний и умений преподавательского состава осуществлять свою деятельность, в частности их информационно-коммуникационной компетентности.

Совершенствование механизма преподавания английского языка в техническом ВУЗе посредством применения современных технологий. "Технологическая" обеспеченность преподавания английского языка в техническом ВУЗе, в первую очередь подразумевает использование ИКТ-технологий в рамках реализации интегрированного подхода к обучению студентов.

Классическим источником получения теоретических и практических навыков в изучении английского языка является глобальная сеть. Виртуальная среда позволяет учащимся выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы [7], получения профессиональной информации в одностороннем режиме (например, просмотре лекций, семинаров и мастер-классов ведущих специалистов в области технических специальностей посредством YouTube), получение знаний на основе учебных материалов англоязычных стран (учебные пособия зарубежных вузов доступны в сети бесплатно), изучение текстовых материалов по специальности с уклоном в интересную для студента сферу деятельности в СМИ любой англоязычной страны и т.п. Мы акцентируем внимание на том, что для реализации миссии преподавания английского языка в техническом ВУЗе необходимо иметь какие-либо специальные учебные материалы и информационные технологии для получения максимального результата в развитии языковой компетенции студента. Преподавателю важно самостоятельно разрабатывать теоретико-практический базис, на основе которого и будет осуществляться обучение.

Информационно-коммуникационные технологии могут также способствовать упрощению самого процесса обучения студентов. Так, в последние годы появилась тенденция к использованию мультимедийных технологий, оптимизирующие процесс подготовки и ведения лекции преподавателем. Одной из последних разработок в России является "Видеотекст", технология генетического чтения. Сущность данного проекта заключается в чтении процесса письма (генетического чтения, восприятия текста "из глубины" его становления). Иными словами, программа позволяет электронно создавать "живой" текст, и посредством мультимедийных средств следить за последовательностью письма, создаваемого по необходимости автору логике изложения. Проект "Видеотекст" реализует уникальное направление исследований в сфере Digital Humanities, в т.ч. технологий научного электронного книгоиздания – Digital Scholarly Editing, впервые обеспечивающее генетическое чтение текста и хранение генетической текстовой информации. Данное направление также стало началом прогресса в сфере создания электронных учебных пособий, научных публикаций, научно-популярных изданий, представляющих видеотексты публицистических, художественных, рекламных произведений, а также различных документов на русском и других языках для освоения техники различных видов письменной речи. Помимо данной задачи проект позволяет лингвистически и технологически обеспечить визуализацию процедур становления текста, разрабатывать принципы адаптации динамической формы представления текста к его восприятию читателем с учетом различных

аспектов электронного чтения, создавать и оптимизировать программную среду для решения задач визуализации процесса письма, доступной широкому кругу пользователей, разрабатывать и применять принципы видеотеги, технологически обеспечивать внедрение в культурный оборот генетической цифровой информации (деловой, художественной, публицистической) ранее недоступного для активного читательского восприятия [9].

Иной по своему содержанию и направленности технологией является система дидактических игр, позволяющих развить навыки коммуникации и преодолеть страх в общении на иностранном языке. В целом, дидактическая игра – это коллективная целенаправленная учебная деятельность, когда каждый студент и команда в целом объединены решением какой-то одной задачи и ориентирует свое поведение на выигрыш. Психологи-педагоги актуализируют данную педагогическую технологию ее широким функционалом: дидактическая игра выполняет обучающую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психолого-техническую, мотивационную, стимулирующую, организационную и прочие функции [2, с. 45]. Вариантами применения методической игры в техническом ВУЗе могут быть игры диалоги (моделирование реальной ситуации, которая может возникнуть в профессиональной практике); игры-предположения (т.е. ставится ситуация, которая требует осмысления; преподаватель может разработать или взять из зарубежных учебных пособий кейсы, ситуации, которые предположительно могут случиться в будущей профессиональной практике студента и т.п.); игры-путешествия (студенты могут заранее подготовить материал к игре, например изучить особенности работы по той или иной технической специальности в разных странах и смоделировать коммуникативную ситуацию на лекции) и т.д. В группу дидактических игр также включена технология проблемного обучения, студенты интерактивно изучают те или иные ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности (кейсы).

Могут быть применены различные активные технологии изучения английского языка, например, конкурсы, викторины, КВНы, пресс-конференции, проведение недели технических дисциплин и пр. Их практическая значимость состоит в том, что мероприятия разрабатываются и осуществляются посредством двусторонней связи преподавателя и студента, что позволяет говорить практически обо всех названных технологиях как о технологиях обучения, так и о технологиях преподавания. Иными словами, представленный нами инструментарий позволяет развивать знания, навыки и опыт не только студентов, но и самого преподавателя.

Вывод. В данной статье были рассмотрены основные проблемы, которые тормозят процесс преподавания и

изучения английского языка в техническом ВУЗе. Рассмотренный нами технологический инструментарий позволяет нам сделать очень важный вывод о том, что высшему учебному заведению нет необходимости обладать высокотехнологичной оснащённостью или широким базисом инновационных учебных материалов. Для обеспечения эффективного преподавания английского языка необходимы знания и умения преподавателя вести учебный процесс, мотивация и преподавателя (к созданию

интересных учебных программ, поиску современных методов и моделей подачи материала, к разработке собственных траекторий преподавания и пр.), и студента (к получению знаний в рамках будущей профессии, к освоению языка для саморазвития, к получению знаний вне образовательного учреждения и пр.) к результативному обучению с обязательным применением интегрированного подхода, который должен быть обеспечен в двустороннем порядке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алявдина Н.Г., Маргарян Т.Д. Инновационные технологии преподавания английского языка для специальных целей в техническом вузе // Гуманитарный Вестник, 2013. №7 (9).
2. Балаев А.А. Активные методы обучения: учебное пособие / А.А. Балаев. – М.: Астрель, 2009.
3. Батунова И.В. Процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых ВУЗах // Международный научно-исследовательский журнал, 2017. №1–3.
4. Васильева И.С., Александрова О.Н. Проблемы обучения иностранным языкам в контексте перехода на двухуровневую систему обучения // ГАПОУ ЧР "МЦК-ЧЭМК", 2017.
5. Гниненко А.В. Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом (техническом) ВУЗе с использованием методов интерактивного обучения на основе применения современных учебных пособий // Секция 14 "Развитие образовательного процесса на основе современной системы интерактивного обучения в условиях модернизации образования". Круглый стол № 3 "Лингводидактика и современные технологии обучения русскому и иностранным языкам в технических университетах", 2012.
6. Головина И. В., Титова О. А. Организация работы студентов экономических специальностей с периодическими изданиями на иностранном языке по профессиональной тематике // Научно-методический электронный журнал "Концепт", 2017. Т. 3.
7. Куличкова Е.А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку // Системные технологии, 2015. №4 (17).
8. Отыншинова М. Б. Использование игровых технологий при обучении грамматике английского языка // Молодой ученый, 2017. №23.
9. Официальный сайт проекта "Видеотекст". – 2017. – [Электронный ресурс]: режим доступа <http://videotekst.ru/> (дата доступа 07.12.2017)
10. Табуева И.Н. Специфика преподавания иностранного языка в техническом вузе // Известия Самарского научного центра РАН, 2012. №2–4.

© С.И. Авраменко, (bobkova.svetlana@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



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

РЕКЛАМА

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

APPROACHES TO ASSESSMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

N. Golubeva

Annotation

The article states the importance of assessment of foreign language competence development. The survey of current scientific and theoretical works permits to conclude that emotional intelligence competence is directly related to communicative foreign language competence development, and is of interdisciplinary nature. The study contributed to the conclusion that academics could realize similar approaches to assessment of communicative and emotional competences formation.

Keywords: competence approach; communicative competences; emotional competence; competence development assessment; emotional intelligence testing; affective component of intelligence; non-cognitive thinking.

Голубева Надежда Борисовна
К.п.н., доцент,
Финансовый университет
при правительстве Российской
Федерации

Аннотация

Статья обосновывает важную роль оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Изучение имеющихся научно-теоретических работ позволило нам сделать вывод о том, что развитие эмоциональной компетентности тесно связано с развитием коммуникативных иноязычных компетенций и носит междисциплинарный характер. Исследование помогло сделать вывод о том, что преподаватели высшей школы могут использовать аналогичные подходы к оценке сформированности и коммуникативных компетенций, и эмоциональной компетентности.

Ключевые слова:

Компетентностный подход; коммуникативные компетенции; эмоциональная компетентность; оценка сформированности компетенций; тестирование эмоционального интеллекта; аффективная составляющая интеллекта; не – когнитивное мышление.

Особенностью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является то, что в учебно-познавательной деятельности студента в период обучения должна найти отражение его будущая профессиональная деятельность, т.е. в ходе учебного процесса должны быть сформированы те профессионально значимые знания, умения и навыки, которые позволят обучаемым успешно осуществлять свою профессиональную деятельность после окончания ВУЗ-а.

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она является следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения и личностного опыта.

Сегодня большинство специалистов признают основной целью обучения языку специальности формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности [1].

Появление компетентностного подхода к образованию (Н. Хомский, Р. Уайт, Д. Равен, В.А.Байденко, А.В. Хуторской) было обусловлено созданием единого европейского образовательного пространства. Компетентностная модель, основанная в противовес традиционной не на знаниях, умениях и навыках, а на компетентностях и

компетенциях, призвана обеспечить более высокую мобильность выпускников образовательных учреждений в изменяющихся условиях рынка труда [3].

Однако следует отметить, что одни исследователи говорят о компетентности, тогда как другие употребляют термин компетенция. В отечественной педагогике и методике принято разделять понятия "компетентность" и "компетенция", но единого мнения в их трактовке нет.

Так по утверждению А.И. Сурыгина, компетенция – это круг вопросов, в которых индивид хорошо осведомлен, по которым он обладает познанием и опытом, а компетентность – это свойство личности, базирующееся на компетенции. По мнению А.В. Хуторского, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств (знаний, умений, навыков), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность же – это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней. По определению И.А. Зимней, компетентность есть "актуальное формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально – профессио-

нальная характеристика человека, его личностное качество" [7]. Что касается трактовки понятий "компетентность" и "компетенция" с точки зрения методики преподавания иностранного языка, очевидно, что их разграничение основывается на противопоставлении знания системы языка, обозначенного применительно к лингвистике Н. Хомским термином "компетенция" и употреблением языка, то есть его использованием в конкретных ситуациях. Можно утверждать, что единого толкования понятия "коммуникативной компетентности" в отечественной лингводидактике не существует, однако, ясно, что компетентность представляет собой более общее понятие, чем компетенция и выходит за рамки владения знаниями, навыками и умениями [5].

Следует отметить, что понятие "communicative competence" (Д. Хаймс, Д. Холлидей), появившееся в зарубежной методике как альтернатива "лингвистической компетенции" Хомского, трактуется как способность к речевому общению в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя языковую систему, следуя речевым нормам [4]. Данное понятие скорее соответствует определению "коммуникативный навык", принятому в российской методике, так как включает в себя в качестве компонентов ряд компетенций, которые свидетельствуют о процессуальном характере формирования компетентности.

В сегодняшней зарубежной методике принято выделять следующие компоненты коммуникативной компетентности, определённые на основании спецификаций Совета Европы Д.Р. Ван Эком и Триммом. Этими компонентами являются: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная и стратегическая [10].

Под лингвистической составляющей понимается способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями.

Социолингвистическая составляющая заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникаторов, взаимоотношений между ними.

Под дискурсивной составляющей понимается способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста.

Социокультурная составляющая подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые необходимы для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т. д.

Социальная составляющая коммуникативной компетенции проявляется в желании и умении вступать в контакт с другими людьми, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Стратегическая составляющая позволяет компенсировать особыми средствами недостаточное знание языка, а также отсутствие должного речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

В отечественной методике в структуре коммуникативной компетентности принято выделять речевую (ассоциируется с дискурсивной), языковую (соотносится с лингвистической), социокультурную, компенсаторную (соответствует стратегической) и учебно-познавательную компетенции. Необходимо отметить, что не следует отождествлять речевую и дискурсивную компетенции. Дискурсивная компетенция понимается прежде всего как способность строить целостные, связанные и логичные высказывания различных функциональных стилей. Большую роль в формировании этой компетенции, особенно при обучении письму и говорению, играют развитие коммуникативной эффективности речи обучаемых и умение пользоваться средствами текстовой связи. Речевая же компетенция, являясь более широким понятием, предполагает умение грамотно пользоваться средствами языка в процессе речевой деятельности [2].

Само понятие коммуникативной компетентности также трактуется отечественными специалистами по-разному. Приведем некоторые наиболее известные трактовки. Её определяют как способность личности к речевому общению и умению слушать (В.М. Полонский); как способность к ориентации в общении (Г.М. Андреева); как коммуникативную гибкость (О.И. Муравьева); как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия (Л.А. Петровская); как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л.Д. Столяренко); как ориентированность в различных ситуациях общения (Г.С. Трофимова) [2]; как владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели поведения; как эмпатию, личностные характеристики самого субъекта общения (М.А. Хазанова); как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов (Ю.М. Жуков); как комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания (Н.В. Кузьмина).

На основании разделяемого нами понимания компетентности как способности эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в реальной жизни на основе знаний, учебном и жизненном опыте, ценностях и личностных свойствах, считаем целесообразным определить конечной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности [5].

Анализ методической и педагогической литературы показывает, что иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность также получила различные трактовки в работах исследователей. Её трактую как: интегративное целое, обеспечивающее процесс общения на иностранном языке по специальности; как готовность специалиста на основе полученных знаний, умений и навыков к эффективному осуществлению обмена информацией в профессиональной деятельности; как способность выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения [А.С. Андриенко] [2]. Компетентность определяют как готовность и способность специалиста, не изучавшего иностранный язык на языковом факультете, к применению иноязычных лингвострановедческих, научных и предметных знаний для осуществления полноценной иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации [В.В. Аитов] [1].

В нашем понимании иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность представляет собой способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве.

В основе иноязычной профессиональной компетентности лежит самообразовательная компетентность, которая, с нашей точки зрения, является ключевой, универсальной, т. е. необходимой специалисту любого профиля. Самообразовательная компетентность обеспечивает готовность и способность личности к осуществлению автономного самоуправляемого обучения, которое сегодня приобретает особую актуальность, т. к. знания постоянно устаревают и меняются. Особое значение в наши дни в профессиональном образовании в целом и профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в частности приобретает готовность и способность личности к самообразованию. Это связано, прежде всего, с все более нарастающими динамическими изменениями на рынке труда, стремительным потоком информации, требующими от современного специалиста готовности меняться, повышать свою квалификацию, осваивать новые знания и навыки. В сложившейся ситуации способность человека к самообразованию оказывается одним из главных условий его успешности в профессии [8]. Помимо этого, повышение роли самообразования связано и с небольшим объемом времени, отводимым на изучение иностранных языков на неязыковых факультетах в условиях перестройки российской высшей школы, когда количество аудиторных часов на занятия иностранным языком уменьшается при увеличении доли самостоятельной работы студента. Поэтому способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности становится реальной необходимостью для каждого специалиста [8]. Следует также отметить, что студенты первых курсов неязыковых вузов, вчерашние школьники, как правило, не об-

ладают опытом самостоятельной работы, а без умений самостоятельно работать с информацией, организовывать и планировать свою учебно-познавательную деятельность, осуществлять ее самоконтроль и т. д., невозможно успешное овладение иностранным языком.

С нашей точки зрения, в ряд компетенций социолингвистического уровня нужно включить и социолингвистическую компетенцию, которая представляет собой осведомленность о том, как языковые формы и способ выражения детерминируются социальной средой, отношениями между партнерами, контекстуальным или ситуативным значением, умения правильного употребления социально маркированных лингвистических единиц в определенной ситуации общения [7]. Например, такой социальный фактор как дистанция власти в англоязычных культурах допускает высказывания, которые в переводе на русский язык будут звучать неэтично. Построенные лингвистически безупречно, но по нормам русской культуры, эти высказывания будут восприниматься неадекватно носителями английского языка.

Как и в случае со многими другими научными понятиями, ученые по-прежнему не могут договориться о том, что же такое эмоциональный интеллект или эмоциональная компетенция. Существует большое количество определений эмоционального интеллекта. Рувен Бар-Он, например, определяет эмоциональный интеллект как "набор не-когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды" [13]. Дэниэл Гоулман – как "способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими". Поскольку тренер является скорее практиком, а не ученым, мы предпочитаем более короткое определение, с которым проще работать во время тренинга и которое, на наш взгляд, передает суть этого научного понятия. С нашей точки зрения, эмоциональный интеллект – это способность осознавать свои эмоции и эмоции другого, способность управлять своими эмоциями и эмоциями другого и на этой основе строить наше взаимодействие [6].

Мы как также предпочитаем говорить об эмоциональной компетентности, а не об эмоциональном интеллекте. Высокий эмоциональный интеллект сам по себе может и не являться надежным предсказателем успешности в работе. Однако он служит основой для компетенций, которые необходимы для успеха.

Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. Определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями. Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек, дает возможность развить такие компетенции как способность влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, людям, которые лучше способны управлять своими эмоциями, легче развивать такие компетенции как инициативность и способ-

ность работать в стрессовой ситуации. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе [6].

Концепция эмоционального интеллекта – пожалуй, единственная теория в менеджменте, основанная на нейрофизиологии. Гоулман доступно объясняет, как миндалевидное тело – эмоциональный центр мозга – оказывает влияние на деятельность коры головного мозга, которая отвечает за логическое мышление. Теория эмоционального интеллекта в первые месяцы ошеломила бизнесменов, опровергая одну из главных идей успеха в двадцатом веке: "Эмоциям не место на работе". В своей книге Гоулман убедительно доказывает, наиболее эффективны в своей деятельности люди, которые сочетают разум и чувства. Именно люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях и лучше управляют своими подчиненными, что, соответственно, и способствует их росту по служебной лестнице [6].

Существуют разные модели эмоционального интеллекта. Рассмотрим модель эмоционального интеллекта Майера и Сэловея, которая в частности включает точность оценки и выражения эмоций. Эмоции являются для нас сигналом о важных событиях, которые происходят в нашем мире, будь это внутренний мир или внешний. Важно точно понимать как свои эмоции, так и эмоции, которые испытывают другие люди. Это умение представляет собой способность определить эмоции по физическому и мыслям, по внешнему виду и поведению. Кроме того, оно включает в себя и способность точно выражать свои эмоции потребности, связанные с ними, другим людям [12].

Данная модель также предполагает использование эмоций в мыслительной деятельности. То, как мы себя чувствуем, влияет на то, как мы думаем и о чем мы думаем. Эмоции направляют наше внимание на важные события, они готовят нас к определенным действиям и влияют на наш мыслительный процесс. Эта способность помогает понять, как можно думать более эффективно, используя эмоции. Управляя эмоцией, человек может и свое восприятие, видеть мир под разным углом и более эффективно решать проблемы.

Эмоции – не случайные события. Их вызывают определенные причины, они меняются по определенным правилам. Эта способность отражает умение определить источник эмоций, классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений, понимать сложные (амбивалентные) чувства, осознавать переходы от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоции.

Поскольку эмоции содержат информацию и влияют на мышление, имеет смысл принимать их во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения. Для этого необходимо принимать эмоции вне зависимости от того, являются ли они желаемыми или нет, и выбирать

стратегии поведения с их учетом. Эта способность относится к умению использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы; управлять своими и чужими эмоциями [11].

Итак, если обобщить все вышесказанное, получается, что люди с высоким уровнем эмоциональной компетентности хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими. Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. Определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями [12]. Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек, дает возможность развить такие компетенции как способность влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, людям, которые лучше способны управлять своими эмоциями, легче развивать такие компетенции как инициативность и способность работать в стрессовой ситуации. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе. Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как совокупность самосознания, самоконтроля, адаптивности, чуткости и инициативности [6]. Лидеры с высоким эмоциональным самосознанием прислушиваются к своим внутренним ощущениям и осознают воздействие своих чувств на собственное психологическое состояние и рабочие показатели. С учётом выше сказанного, мы не можем обойти вниманием эмоциональную компетентность и подходы к её оценке [6], [12].

Наконец, исходя из особенностей компетентностной парадигмы, видно, что специалисты со знанием иностранного языка по роду работы постоянно вовлечены в процесс межличностной коммуникации с широким кругом лиц. Эта деятельность ориентирована на извлечение информации и предполагает способность и готовность "принимать роль другого", представлять, как его воспринимает партнер по общению в соответствии с ситуацией конструировать собственные действия, используя при этом особые, методы и методики работы. Таким образом, деятельность специалистов со знанием иностранного языка носит интерактивный характер, что ведет к необходимости признать интерактивно-коммуникационную компетенцию одной из ведущих компетенций прагматического уровня [11].

В настоящее время выделяют различные подходы к оценке сформированности компетентности студентов. В зависимости от человека или словаря, с которым вы проконсультируетесь, определение качества/количества могут быть синонимами или совершенно разными концепциями. Как сказано выше, если различие и есть, то оно заключается в том, что именно измеряют, как и зачем проводят измерения. Учитывая это, часто говорят, что мы оцениваем учащихся и определяем качество обучения

[9]. Это различие происходит от использования методов исследования качественных (количественных) характеристик для высказывания суждений о ценности учебной деятельности. Более того, оно подчеркивает личностный фокус оценивания, т.е. использование информации для помощи учащемуся в определении его потребностей и документировании прогресса в движении к цели. Остановимся на некоторых известных подходах [5].

Формативная оценка проводится с целью определения успешности усвоения материала и овладения умениями и навыками, выработке рекомендаций студенту для предупреждения дальнейших проблем в обучении. Данный вид оценки, как правило, содержит небольшие короткие упражнения и задания, результаты, выполнения которых обсуждаются с учащимися.

В отличие от формативного оценивания, суммативная оценка позволяет определить, насколько эффективно функционирует конечный продукт по завершении изучения определенной темы. Суммативное оценивание может быть представлено в различных формах: тест, эссе, презентация, проект, в ходе выполнения которых можно было бы проследить сформированность компетенции на основе уже полученных ранее знаний [5].

Формативное оценивание создано для помощи учебному процессу, путем обеспечения обучаемого информацией, которая может быть использована для определения сильных и слабых мест, а значит для улучшения показателей в будущем. Формативное оценивание лучше всего подходит там, где результаты предполагается получить для внутреннего использования лицами, участвующими в процессе обучения (учащиеся, учителя, составители учебных планов). Суммативное оценивание используется, прежде всего, для принятия решений о выставлении той или иной оценки или определения готовности к продвижению. Обычно, суммативное оценивание используется в конце учебной деятельности и разрабатывается для суждения об общем уровне учащихся. В дополнение к предоставлению оснований для выставления оценок, суммативное оценивание используется, чтобы донести сведения о способностях студента до внешних заинтересованных лиц, например, администрации и работодателей [7].

В случае с неформальным оцениванием, суждение об успехах учащихся интегрировано с другими задачами, например, с объяснением преподавателем ответа на вопрос или рекомендациями инструктора при практических занятиях. Неформальное оценивание часто используют для получения формативных сведений. В таком качестве оно обычно бывает менее пугающим, а значит и менее напряженным для учащегося. Однако, неформальные сведения зачастую субъективны и предвзяты.

Формальное оценивание является таковым в том случае, если учащимся известно, что задача, над которой они работают, дана им в рамках оценивания, например письменный экзамен или практическое клиническое исследование. Большинство формальных способов оценивания также суммативны по своей природе, а потому сильнее влияют на мотивацию, но и ассоциируются с по-

вышенным уровнем стресса. Учитывая их роль в принятии решений, формальное оценивание должно быть проведено, ориентируясь на более высокие стандарты надежности и достоверности, чем неофициальное.

Непрерывное оценивание производится в течение всего учебного процесса (здесь реалистичней смотрится термин "прерывистое"). Непрерывное оценивание подходит для ситуаций, когда ученик или инструктор должны знать о текущем прогрессе или достижениях, чтобы определить необходимость перехода к следующему этапу или порядок последующей деятельности. Непрерывное оценивание снабжает как студентов, так и учителей информацией, необходимой для улучшения обучения и изучения прямо в процессе оных. Естественно, непрерывное обучение требует от учащихся и учителей дополнительных усилий [3].

Итоговое (финальное, конечное) оценивание – это такое, которое производится лишь в конце учебной деятельности. Оно больше всего подходит для тех случаев, когда результат обучения может быть оценен лишь как совокупность неких частей, но не как эти части по отдельности. Обычно, итоговое оценивание используется для суммативного принятия решений. Очевидно, оно не может быть использовано в формативных целях в виду времени проведения.

Процессное оценивание фокусируется на шагах или процедурах, лежащих в основе определённой способности или задачи, таких как когнитивные шаги в выполнении математической операции или процедура взятия образца крови. Процессное оценивание предоставляет детальную информацию, поэтому оно наиболее полезно, когда учащийся осваивает новое умение и для формативной обратной связи, которая поможет улучшить производительность [3].

Продуктивное оценивание фокусируется на определении качественных или количественных характеристик полученного результата или исхода некоего процесса. Используя ранее приведенные примеры, мы бы сконцентрировались на ответе математических вычислений или точности результатов анализа крови. Продуктивное оценивание больше всего подходит для документирования квалификации или компетенции в указанной области, т.е. для суммативных целей. В целом, критерии продуктивного оценивания легче задать, чем критерии процессного, так как для этого нужны лишь спецификации атрибутов конечно результата.

Дивергентное оценивание – это такое, для которого целая область ответов или решений признается верной. Примерами могут быть эссе или решения типичных видов недетерминированных задач в проблемно-ориентированном обучении. Дивергентное оценивание обычно обладает высокой степенью достоверности и больше всего подходит для определения качества высших когнитивных навыков. Однако такое оценивание обычно требует временных затрат для количественной оценки, а высказанные на его основании суждения грешат низкой надежностью [14].

Конвергентное оценивание имеет лишь один правильный ответ (на каждое задание). Объективные тесты в психологии являются лучшим примером и демонстрируют важность данного подхода к оцениванию знаний. Очевидно, конвергентные задания легче количественно оценивать, чем дивергентные. К сожалению, эта "легкость в использовании" часто приводит к широкому применению даже вопреки положительному опыту использования других типов оценивания. Конкретно, легкость, с которой конвергентные инструменты могут быть использованы, ведет к двум общеизвестным заблуждениям: Заблуждению Ошибочной Квантификации (тенденция к измерению того, что легко измерять) и Закону Инструментального Заблуждения (изменению задачи качественной оценки так, чтобы она решалась с помощью имеющегося инструментария) [15].

После определения конструкта эмоционального интеллекта (эмоциональной компетентности), вполне естественно, ставят вопрос о том, как его измерить. Ответ для многих вполне очевиден: если уж проводить аналогию с интеллектом, то нужен некий коэффициент, который будет показывать, на сколько человек эмоционально умен. Естественно, что эта цель достигается методом тестирования [13].

Разработано несколько много шкальных тестов, большинство из которых являются коммерческими продуктами, используемыми в рамках тренингов и программах развития эмоционального интеллекта. Подавляющее большинство из них разработаны за рубежом, в нашей стране это направление пока не столь популярно у исследователей и разработчиков психодиагностических методов.

Один из Британских сайтов посвящен психологическому тестированию. Тест состоит из вопросов, и результаты выдаются по следующим шкалам: поведение, знание, эмоциональное проникновение в себя, мотивация, выражение эмоций, эмпатия и социальная интуиция. Авторы приводят также довольно подробное описание каждого фактора. Поведенческий аспект эмоционального интеллекта характеризует то, каким человек воспринимается окружающими (яркий, коммуникабельный, тактичный, или сдержанный, холодный, невыразительный, стремящийся к уединению), а также способность человека контролировать свои эмоции в поведенческих реакциях [13].

Фактор "знания" отражает наличие у человека знаний, необходимых для эмоционально "умного" поведения. Эти знания могут касаться основных принципов социального взаимодействия, навыков саморегуляции, поведенческих проявлений различных эмоций, ситуаций, в которых уместно проявление тех или иных чувств [4].

"Эмоциональное проникновение в себя" означает способность распознавать и называть свои чувства (то есть не только понять по физиологическому состоянию, что переживается какое-то чувство, но и осознать и назвать его), а также осознавать мотивы собственного поведения.

Фактор "мотивация" авторы понимают вполне традиционно: наличие у респондента внутренней мотивации к выполнению деятельности и самодисциплины, настойчивости в достижении поставленных целей.

Следующий фактор отвечает за способность человека адекватно выражать и контролировать свои эмоции, а также адекватно реагировать на проявления чувств других людей. "Эмпатия и социальная интуиция", отличается от предыдущего тем, что в нем основной акцент делается на то, способен ли человек адекватно понимать мотивы, стоящие за поступками окружающих [4].

Как видно, авторы этого теста понимают эмоциональный интеллект как сложное образование.

Отечественная разработка называется тест "Эмоциональный интеллект" лаборатории "Гуманитарные технологии" и представляет собой попытку адаптировать этот тест для русскоязычных пользователей. Первоначально этот тест имел ту же факторную структуру, однако, поскольку он пока находится в процессе апробации и модификации, окончательный русскоязычный вариант может отличаться от английского.

Еще один тест, на котором мы остановимся подробно – MSCEIT (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests). Он разработан на основе теории первых разработчиков эмоционального интеллекта Питера Салоуэя и Джона Майера (о них мы писали выше). Тест состоит из 141 вопроса, которые оценивают испытуемого по двум областям ("опытной" и "стратегической"), и четырем шкалам. Первая "распознавание эмоций" – отражает способность тестируемого воспринимать и различать чувства, как свои, так и окружающих. В вопросах этого типа испытуемые смотрят на портрет и должны выбрать, что чувствует человек, на нем изображенный [12].

Название второй шкалы можно перевести как "помощь мышления" ("Facilitating Thought"). Ее смысл становится понятным, если обратиться к примерам вопросов: "Какие чувства будут наиболее адекватны при знакомстве с родителями Вашего партнера?". То есть, в данной группе вопросов упор делается на рефлекссию, способность тестируемого понять, демонстрация каких чувств будет наиболее уместна в данной ситуации (именно демонстрация, совсем необязательно их испытывать) [12].

Третья и четвертая шкалы вполне традиционна для такого рода тестов. В шкале "понимание эмоций" объясняется как понимать комплексные эмоции и "эмоциональные цепи" (как эмоции переходят из одной в другую). Шкала "управление эмоциями" помогает оценить способность управлять чувствами и настроением, как у себя, так и у окружающих [12].

Также в научных работах встречается упоминание методики, разработанной в Институте психологии РАН (Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова). Они выделяют два вида эмоционального интеллекта внутриличностный и межличностный, и строят свой опросник соответственно этому делению. К межличностному интеллекту они относят все формы понимания и интерпретации чужих эмоций, а к внутриличностному, соответственно,

своих. К сожалению, нам не удалось найти, как и где используется этот опросник [4].

Существуют еще не-тестовые методы оценки эмоциональной компетентности, основанные на технологии "360 градусов", т.е. на перекрестной оценке (когда в группе испытуемых каждому предлагается оценить каждого). Так почему бы не попросить оценить эмоциональный интеллект? Эти оценки будут показывать, насколько оцениваемая фигура "эмоционально умна" в отношениях с людьми, непосредственного его окружающих [14].

Педагоги, которые ставят перед собой задачу формирования профессиональных языковых компетенций, отмечают следующую тенденцию: работа в группе способствует развитию социально-эмоционального интеллекта участников. Так как совместное обучение облегчает работу над трудным, информационно насыщенным текстом, вырабатывается уважение к собственным и чужим мыслям и опыту, что обостряет любознательность и инициативность, развивает активное слушание, эмпатию, повышает самооценку студентов; формирует критическое отношение к стереотипам, способствует формированию адаптивности через развитие чуткости и терпимости [8].

Таким образом, при обучении профильно-ориентированному иностранному языку развивается вся совокупность коммуникативных компетенций и эмоциональный интеллект. И, более того, развитие эмоционального интеллекта может способствовать формированию коммуникативных иноязычных компетенций, так как именно они лежат в основе работы с иноязычной информацией в самом широком понимании.

Итак, эмоциональная интеллектуальная компетенция носит междисциплинарный характер, именно поэтому, как нам кажется, самое время педагогам высшей школы обратить внимание на аффективную составляющую мышления, на понятие социального интеллекта, который связывает воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания. В данной работе нам бы хотелось обратить внимание на то, что являясь компетенцией по сути, эмоциональная составляющая мышления может не только искусно развиваться преподавателями во время занятий по иностранному языку, но и успешно оцениваться при помощи подходов, которые мы рассмотрели в данной статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 18с.
2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Чита, 2006. – 16с.
3. Беликов В.А. Формирование у учащихся понятия "система познавательной деятельности" // Совершенствование процесса формирования научных понятий: Тезисы докладов. – Челябинск, 1986. – С.26–27.
4. Голубева Н.Б. Значение эмоционального интеллекта в формировании критического мышления на занятиях профессионально ориентированного иностранного языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 8. С. 52–56.
5. Голубева Н.Б. Критерии оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на примере преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №5–6. С.41–45.
6. Гουλман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М, Альпина Бизнес Букс, 2005. – С.266–269.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. №5 – С.34 – 42.
8. Мельничук М.В. Традиционный императив и инновационная парадигма в контексте высшего образования // Международный журнал экономики и образования. 2016. Т. 2. № 4. С. 5–17.
9. Мельничук М.В., Алисевиц М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №5–6. С. 48–51.
10. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Санкт-Петербург, 2008 – С.10–11.
11. Тягуненко В.В. Проектирование и реализация технологии формирования рефлексивных умений обучающихся профессиональных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2001. – С. 94.
12. David R. Caruso, Peter Salovey. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Josses-Bass, – San Francisco. – 2004
13. Stein J. S. and Book H., The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Stoddart Publishing Co. Limited. – 2000.
14. Critical Thinking [Электронный ресурс] <http://www.criticalthinking.org> (дата обращения 02.12.2016)
15. Перемена: Программа развития критического мышления через чтение и письмо [Электронный ресурс] http://www.ct-net.ru/rwct_tcp_ru (дата обращения 15.12.2016)

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-КРЕАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗ-а ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

CRITERIA OF FORMATION OF COMMUNICATIVE-CREATIVE READINESS OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

A. Gurecka

Annotation

The article comprises the formation criteria for communicative and creative readiness of the military high school cadets in the study of a foreign language. The components of communicative and creative readiness, as the factors ensuring the efficiency of upcoming professional activity, include the ability to speak properly using foreign language, the ability to listen and to understand the interlocutor, as well as the ability to adapt to various communicative situations. On the basis of the outlined criteria, in the article there were represented three formation levels of foreign-language creative and communicative readiness in the military high school cadets.

Keywords: creative and communicative readiness, foreign language, military high school cadets.

Гурецкая Анна Олеговна

Ст. преподаватель,

Военный Учебно-Научный Центр

Военно-Воздушной Академии

в г. Челябинске

Аннотация

В статье охарактеризованы критерии сформированности коммуникативной и креативной готовности курсантов военного вуза при изучении иностранного языка. Составляющими коммуникативной и креативной готовности, как факторами обеспечения эффективности предстоящей профессиональной деятельности, является умение правильно изъясняться на иностранном языке, умение слушать и понимать собеседника, а также способность адаптироваться в различных коммуникативных ситуациях. На основании выделенных критериев в статье были представлены три уровня сформированности иноязычной креативно-коммуникативной готовности у курсантов военного ВУЗ-а.

Ключевые слова:

Креативно-коммуникативная готовность, иностранный язык, курсанты военного ВУЗ-а.

На современном этапе формирования гражданского общества, правового государства, построения вооруженных сил страны, весомую актуальность приобретает определение концептуальных основ военного образования. Переход к информационному обществу, изменение парадигмы общественного развития, новые, более высокие требования к кадрам – все это приводит к качественно новому, а именно инновационному образованию [1, с. 45].

Военное образование является составной частью общего государственного образования. Оно представляет собой определенный процесс становления и развития личности и передачи ей специфического социального опыта. Однако, в отличие от гражданского, военное образование формирует личность военного специалиста, который должен и способен заниматься военной деятельностью.

Культура речи как составляющая общей культуры является одним из важнейших показателей цивилизованности общества. Процесс освоения языка и его культуры

связан с приобретением навыков правильно говорить и писать, точно высказывать свое мнение, активно и грамотно использовать языковые знания. Совершенное владение языком становится важным компонентом подготовки специалистов, поскольку именно творческое использование средств говорения в полной мере проявляет профессиональные дарования военных кадров, способствует их самовыражению. Время диктует свои требования, и сегодня ситуация с изучением иностранного языка в высших военных учебных заведениях значительно изменилась. Благодаря духу времени и изменениям в сознании людей проявилась острая необходимость во владении иностранными языками.

В последнее время появляется качественно новая мотивация к изучению иностранного языка военнослужащими. Это связано с необходимостью выполнения курсантами, как будущими выпускниками военных вузов, заданий в рамках международного военного сотрудничества и участия в работе органов коллективной безопасности. В частности, без знания иностранных языков невозможным является проведение международных опе-

раций, участие в единой системе европейской безопасности, совместные военные учения, обмен специалистами и др. Поэтому совершенное знание не только родного языка, но и иностранного является необходимым условием их профессионального и личного становления.

Для того чтобы будущий офицер мог участвовать в диалоге культур с представителями других стран, он должен обладать коммуникативной иноязычной компетенцией, которая позволит ему на равных с остальными выражать свое мнение, отстаивать свою точку зрения, утверждать или отрицать мнение других, соглашаться или не соглашаться с ним в определенной коммуникативной ситуации. Отсюда вытекает проблема профессиональной иноязычной подготовки будущих офицеров. Именно поэтому формирование профессиональной иноязычной компетентности является актуальным для курсанта вуза [6, с. 31].

Формирование иноязычной коммуникативной и креативной компетенции должно проходить интегрировано в сочетании с психолого-педагогическими дисциплинами вуза для достижения цели – формирования готовности курсантов вуза к общению на международном уровне. Однако наблюдения показывают, что вузы более сосредоточены на подготовке специалистов – людей, которые умеют работать с боевой техникой, обладают научно-техническими знаниями, умеют применять свои знания по электротехнике и радиотехнике, однако не умеют общаться на профессиональном уровне. Это является одной из проблем формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих офицеров.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых было положено начало исследований данного вопроса, дает возможность прийти к заключению, что на текущий момент образовательный приоритет должен быть сфокусирован не на формировании готовых знаний у субъектов обучения; а на всестороннем развитии их как творческих личностей, профессионалов, которые способны креативно мыслить, осуществлять эффективную коммуникацию с другими людьми и принимать на основе учета её результатов компетентные управленческие решения [4, с. 29].

Обучение иностранному языку в военном вузе является обязательным компонентом профессиональной подготовки военного специалиста, а владение иностранным языком – одним из показателей образованности современного человека. Целевой установкой учебной дисциплины "Иностранный язык" является формирование у курсантов готовности и способности к межкультурной коммуникации, практического владения иноязычной коммуникативной компетентностью, под которой понимают умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого об-

щения. Специфика коммуникативной направленности курса иностранного языка заключается в сочетании профессиональной и социокультурной ориентации иноязычной коммуникации. Достижение образовательной цели осуществляется в аспекте гуманитаризации технического и военно-профессионального образования, означая расширение кругозора курсанта, повышение уровня его общей культуры и образованности, совершенствование культуры мышления, общения, речи.

Однако преподавание иностранного языка в военном вузе имеет свою специфику и направленность. Курсант должен уметь хорошо и правильно высказываться, делая все необходимое, чтобы другая сторона его поняла.

О способности курсанта военного вуза должным образом выражать свое мнение на иностранном языке свидетельствуют:

- ◆ умение распознавать важную информацию во время общения;
- ◆ четкая аргументация своей позиции;
- ◆ умение выстраивать служебные разговоры с конкретными целями;
- ◆ умение выражать мысли, связанные с профессиональной сферой;
- ◆ адекватное реагирование на позицию собеседника;
- ◆ приспособление к изменениям, которые возникают во время разговора и касаются его направления, стиля и основных акцентов [2, с. 37].

Для того чтобы эффективно выполнять свои будущие профессиональные задачи курсант должен обеспечивать правильное восприятие собеседником сообщения. Для этого он должен:

- ◆ хорошо знать тематику разговора, говорить по существу дела;
- ◆ спланировать свое сообщение, озвучивать его ясно и четко;
- ◆ следить за ходом разговора, не уклоняясь от темы;
- ◆ акцентировать важные слова и подчинять им менее важные, делать паузы до и после важных слов, заботиться о конструкции предложений;
- ◆ манипулировать голосом – его тон должен то снижаться, то повышаться;
- ◆ говорить правильно (на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях);
- ◆ избегать неоднозначности, быть тактичным;
- ◆ не говорить того, в чем не уверен, того, на что нет достаточных оснований;
- ◆ говорить спокойно, взвешенно, со сдержанными, разумно дозированными чувствами.

В отдельном порядке следует отметить важность развития креативных навыков, особенно, в случае воз-

никновения непредвиденных или даже экстремальных ситуаций. Экстремальность заключается также в чрезвычайной широте и многоплановости общения: приходится вступать в контакт с представителями различных возрастных, профессиональных, культурных, этнических групп, а также с лицами, психическое состояние которых может оказаться непредсказуемым. В конфликтных ситуациях возрастает значение эмоционального компонента в поведении. У значительного числа людей снижается способность к самоуправлению, повышается нервно-психологическое напряжение, активизируются негативные эмоции. Люди в экстремальных условиях легче подвержены воздействию эмоций, а некоторым становится все труднее контролировать свое поведение. На поведение людей будущий выпускник военного вуза должен влиять рациональными, умственными доводами или аргументами.

Современные занятия по иностранному языку в вузе включают в себя разнообразное социально-ролевое, игровое общение курсантов, диспуты в виде обсуждения проблем, использование лингвострановедческого материала, наглядности, фото, кино, телематериалов. Все это способствует развитию креативности курсантов. В процессе изучения иностранного языка расширяются так называемые "фоновые знания" курсантов, которые включают в себя ключевые слова по определенным темам и подбираются таким образом, чтобы курсанты могли легко ориентироваться в той или иной проблеме иноязычного и общекультурного общения. Необходимым компонентом фоновых знаний является социокультурная информация: факты, цифры, даты.

Специально подобранные упражнения имеют целью тренировки различных техник общения, адекватного использования таких аспектов, как интонация, скорость речи, тембр голоса, мимика и тому подобное [5]. В процессе выполнения этих упражнений воспитывается уважение к другому собеседнику, углубляются знания о правилах этикета. Это означает обязательное признание партнеров как самостоятельных субъектов, при взаимном уважении которых и сохранении интересов каждого возможен синергетический эффект. Под синергетическим эффектом мы понимаем такое положение дел, при котором активно взаимодействующие партнеры в учебном процессе, усиливают влияние друг на друга и поэтому имеют лучшие результаты, чем если бы они достигали поставленной цели в одиночку, изолированно друг от друга. Поэтому стратегия продуктивного партнерства заключается в непрерывном достижении синергетического эффекта и в своевременном выявлении дисгармонии в процессах коллективной коммуникации при обучении.

Согласно основным показателям, определяются следующие критерии сформированности коммуникативно-креативной готовности у курсантов военного ВУЗ-а:

- ◆ знание социальных, социокультурных, профессиональных норм и способов взаимодействия;
- ◆ осведомленность касательно коммуникативных стратегий и тактик, правил, норм и ограничений в общении, в том числе знание сценариев поведения в сложных, кризисных и конфликтных ситуациях;
- ◆ ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному менталитету и профессиональному сообществу;
- ◆ знание требований речевого этикета, обычаев, традиций, этикета в сфере общения с представителями различных социальных групп [2, с. 44].

В свою очередь, следует выделить деятельностный критерий, что касается соответствующих креативных и коммуникативных умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности курсантов военного вуза. Этот критерий характеризует способность применять знания социальных норм и коммуникативных стратегий и тактик, необходимых для выполнения задач профессиональной деятельности, оперируя иностранным языком. Именно сформированность данного компонента больше свидетельствует о соответствующем уровне коммуникативно-креативной компетентности курсантов, их профессионализме в предстоящей военной деятельности.

Нами были учтены принятые в психолого-педагогических исследованиях подходы к определению уровней сформированности педагогического явления. Для нас важным было мнение исследователей, которые предлагают выделять три уровня сформированности обозначенного вида готовности. По мнению ученых, трехуровневая система измерения также позволяет достаточно полно определить сформированность коммуникативно-креативной готовности у будущих выпускников военных вузов [5; 6].

Так, курсанты с низким уровнем сформированности креативно-коммуникативной готовности не признают важность этических принципов межличностного взаимодействия, при общении с другими людьми у них преобладает "потребительское" отношение. Курсанты не знают социальных, социокультурных, профессиональных норм и способов взаимодействия; коммуникативных стратегий и тактик, правил и ограничений в общении, в том числе особенностей поведения в сложных, кризисных и конфликтных ситуациях. Они не ориентируются в коммуникативных средствах, присущих национальному менталитету и профессиональному сообществу, не знают требований речевого этикета, обычаев, традиций, этикета в сфере общения с представителями различных социальных групп и культур. Они испытывают трудности с ясным, четким выражением своего мнения на иностранном языке и трансляцией информации, им не удается отстаивать свою позицию, убеждать собеседника, они не умеют выбирать соответствующее коммуникативное поведение

при общении с различными социальными группами и категориями собеседников.

Курсанты со средним уровнем сформированности креативно-коммуникативной готовности осознают важность этических принципов межличностного и межкультурного взаимодействия, при общении с другими людьми у них в большинстве случаев нет "потребительского" отношения; курсанты осознают ценность другого человека как собеседника, правда, изредка могут быть непоследовательны в своих действиях и поступках, преимущественно тактичны при коммуникации. Они во многих ситуациях открыты к иноязычному диалогу, ориентированы на контактность, партнерство, стремятся улучшить микроклимат в коллективе, пытаются избегать конфликтов. Курсанты знают отдельные социальные, социокультурные, профессиональные нормы и способы межкультурного взаимодействия, некоторые коммуникативные стратегии и тактики, правила и ограничения в общении, особенности поведения в сложных, кризисных и конфликтных. Они в большинстве случаев прибегают к коммуникативным средствам, присущим национальному менталитету и профессиональному сообществу, знают большинство требований иноязычного речевого этикета, обычаев, традиций. Они в большинстве ситуаций могут адекватно анализировать свой уровень креативно-коммуникативного взаимодействия, а также опыт товарищей.

Курсанты с высоким уровнем сформированности коммуникативно-креативной готовности принимают во внимание этические принципы межличностного взаимодействия. Они признают ценность другого человека как собеседника, тактичны при общении, открыты к диалогу, ориентированы на контакт, партнерство, поддерживают позитивный микроклимат в коллективе, неконфликтные, готовые прийти на помощь, толерантные, оптимистичны касательно темы разговора и партнера, требовательны к

себе, своему социально-коммуникативному поведению и другим, имеют адекватную самооценку. Они должным образом ориентируются в коммуникативных средствах, присущих заданному национальному менталитету и профессиональному сообществу, знают требования языкового этикета, обычаи, традиции. Курсанты умеют конструктивно вести диалог на иностранном языке, выслушивать, слышать и понимать другого человека, уважают мнение собеседника, сосредотачиваясь на разговоре, создавая необходимую атмосферу при общении, поддерживать обратную связь. Они должным образом анализируют свой уровень креативно-коммуникативного взаимодействия, а также опыт товарищей, осуществляют рефлексию своего коммуникативного поведения и креативности.

Итак, коммуникативная и креативная готовность курсантов военного вуза представляют важные факторы повышения эффективности выполнения ими служебных задач. Составляющими коммуникативной и креативной готовности, как факторов обеспечения эффективности предстоящей профессиональной деятельности, является умение изъясняться и умение слушать собеседника. Курсанты должны уметь выслушать собеседников, по необходимости правильно задать вопрос или ответить на вопросы иностранных граждан, и кроме этого, они должны уметь общаться в экстремальных ситуациях. Использование указанных критериев позволяет выделить три уровня сформированности креативно-коммуникативной компетентности (низкий, средний и высокий), что имеет важное значение при определении состояния сформированности коммуникативно-креативной готовности у будущих выпускников военных вузов [3 с. 72]. Перспективы дальнейших научных исследований представлены анализом педагогических условий формирования коммуникативно-креативной готовности курсантов военного вуза при изучении иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованова И.Ф. Формирование профессиональной компетентности курсантов при изучении иностранного языка / И.Ф. Голованова // Сборник материалов V окружной научно-практической конференции преподавателей иностранных языков в неязыковых ВУЗ-ах. – Вольск: ВВВТУ (ВИ), 2005. – С. 44 – 48.
2. Казначеева Е.В. Оптимизация системы профессионально-направленного обучения иноязычной текстовой деятельности (методика работы с гипертекстом на английском языке в военном инженерном вузе): дис. . канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Казначеева. – Тамбов, 2000. – 198 с.
3. Колкова М.К. Обучение иностранным языкам в школе и вузе / М.К. Колкова. – СПб.: Каро, 2001. – 235 с.
4. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б.А. Лapidус. – М., 2001. – 148 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Чернявская В.С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.С. Чернявская. – Владивосток, 1999. – 187 с.

КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN HIGH SCHOOL

A. Evsikova

Annotation

The valorization of the process of learning in higher education has a key importance for achieving the academic goals of higher education institutions and acts as the basis of pedagogical innovations. The research goal presented in brief the research was to identify, describe and define the concept of "pedagogical innovation", from the point of view of the faculty in conditions of higher school. Justification identified in the theoretical analysis previously carried out numerous research works of scientists was carried out through the method of constant comparison, between the observed reality and the results of the analysis. During the iterative process of gradual theoretically, we adhere to six fundamental stages: coding, categorisation, connection, integration, modelling and theorization. To ensure accuracy and validity in the analysis of the results of the survey was conducted verification of coding followed a reverse coding. Analysis of the obtained data allowed to identify seven different interpretations of the concept "pedagogical innovation", to build it updated the definition and to propose a cycle of pedagogical innovation.

Keywords: pedagogical innovation, higher education, educational process, cycle.

Евсикова Альмира Исламовна

Ст. преподаватель,

Санкт-Петербургский Государственный

Университет гражданской авиации

Аннотация

Валоризация процесса обучения в высшей школе обладает ключевым значением для достижения академических целей высшего образовательного заведения и выступает в качестве основы педагогических инноваций. Исследовательская цель представленного вкратце исследования заключалась в выявлении, описании и определении понятия "педагогические инновации", с точки зрения профессорско-преподавательского состава в условиях высшей школы. Обоснование выявленных в ходе теоретического анализа многочисленных, ранее осуществленных исследовательских работ ученых осуществлялось посредством метода постоянного сравнения, между наблюдаемой реальностью и результатами анализа. В ходе итерационного процесса постепенной теоретизации, мы придерживались шести фундаментальных этапов: кодирование, категоризация, связь, интеграция, моделирование, теоретизация. Для обеспечения точности и валидности в ходе анализа полученных результатов опроса проводилась верификация кодирования с последующим обратным кодированием. Анализ полученных данных позволил выявить семь различных трактовок понятия "педагогические инновации", построить его обновленное определение и предложить цикл педагогической инновации.

Ключевые слова:

Педагогические инновации, высшая школа, образовательный процесс, цикл.

ВВЕДЕНИЕ

Любые инновации в первую очередь связывают с наукой или технологией, а термин "инновация" часто обобщается в технический прогресс. Тем не менее, педагогическая инновация предполагает множество других форм, отличных от технического прогресса, что вызывает повышенный интерес со стороны многих ученых. Термин "инновация" с точки зрения педагогической науки включает в себя корректировку, совершенствование, развитие, исследовательский проект, эксперимент, модернизацию, реформу и обновление [2, 5]. Педагогические инновации можно также назвать схоластическими инновациями в образовании, которые требуют разовых, взвешенных и устойчивых позитивных изменений [3, с.283]. Согласно мнению Дж. Бехарда, педагогическая инновация предполагает изменение, под которым он понимает "<...> преднамеренное действие, направленное на введение чего-

то оригинального в конкретный контекст, и оно педагогическое, поскольку стремится существенно улучшить процесс обучения учащихся в ситуации взаимодействия и интерактивности" [7, с.3].

Ф. Крос, в целом соглашаясь с концепцией "перемен", выдвинутой Дж. Бехарда, считает, что понятия инновации и реформы схожи, обосновывая это тем, что обе приводят к изменениям, проистекающим из намерения и порождающим действия, направленные на трансформацию ситуации с точки зрения признания дефицита или неадекватности по отношению к установленным образовательным целям [9].

С точки зрения А.М. Хабермана педагогическая инновация заключается "<...> в преднамеренном, измеримом и устойчивом улучшении, которое вряд ли способно происходить постоянно" [11, с.7]. Подобное понимание педа-

гогических инноваций предполагает разработку, призна- ния и широкое использование таких изменений, которые сохраняясь на протяжении долгого временного периода, не теряют своих первоначальных характеристик. Таким образом, инновация заключается в интеграции институ- ционального плана, метода, процесса, технологий и т.д. что импортируется или заимствуется из разнообразных сфер науки.

Это также подразумевает то, что что-то новое вос- принимается компонентами ранее устоявшейся системы, а, по мнению Б. Шарлье и Д. Перайи, "<...> это преобразо- вание, фактическое изменение, а не только идея или план изменений, осуществляемое различными субъектами и как на местном, так и на глобальном уровне, целью кото- рого является достижение положительного эффекта (по- вышение эффективности системы)" [8, с.202]. Хотя ин- новации позволяют улучшить текущее состояние, они не являются решением всех проблем, и требуют проявления творчества, оригинальности, изобретательности и инициативы путем обновления институциональной меры, ме- toda или всего процесса в целом [1, с.73; 10, с.224].

Наконец, инновации стремятся к позитивным изме- нениям, вызванным действиями, которые на наш взгляд нельзя называть деятельностью, как это делает Бехард, а скорее преднамеренным и точным актом создания [7]. Инновация порождает результативность понимания, способа действий, а также освоения прикладных знаний с целью повышения эффективности и рентабельности педагогического процесса, предполагаая изменения ин- теллектуальных подходов и поведения [6, с.401]. Педаго- гические инновации в условиях высшей характеризуются преднамеренными действиями, которые направлены на устойчивые улучшения процесса обучения студентов [4, с.234].

Цель исследования

В отсутствие научных работ по концепции педагоги- ческих инноваций, проведенное нами исследование вно- сит новые знания в этой области. Исследовательская цель заключалась в выявлении, описании и определении понятия "педагогические инновации", с точки зрения профессорско-преподавательского состава в условиях высшей школы.

В целях выявления сущности понятия "педагогические инновации" образовательного процесса высшей школы, нами было проведено полуструктурированные интервью с 32 ассистентами, доцентами и профессорами. Опира- ясь на качественный подход и эмпирический анализ по- лученных в ходе эксперимента результатов, нами были выявлены всё разнообразие теоретического трактования понятия "педагогические инновации" в условиях высшей школы.

Методы исследования

Обоснование выявленных теоретических трактований исследуемого понятия осуществлялось с помощью мето- да постоянного сравнения, между наблюдаемой реально- стью и результатами анализа.

Чтобы использовать итерационный процесс посте- пенной теоретизации явления, мы придерживались шес- ти фундаментальных этапов:

1. кодирование;
2. категоризация;
3. связь;
4. интеграция;
5. моделирование;
6. теоретизация.

Для обеспечения точности и валидности проводилась верификация кодирования с последующим обратным ко- дированием. Согласно результатам, полученным посред- ством использования компьютерной программы QDA Miner, 70% необходимые для достижения гарантии до- стоверности кодирования были достигнуты, что превы- шало необходимый минимум на 25%.

Ход исследования

Участники экспериментального этапа исследования в ходе опроса поделились своим видением трактования и сущностного наполнения понятия "педагогические инно- вации", которое с их точки зрения включает в себя эле- менты, находящиеся под влиянием практических транс- формаций процесса обучения. Полученные данные, со- бранные в ходе отдельных интервью, позволило нам структурировать анализ вокруг 33 подтем, представляю- щих собой основные категории, т.е. тех, которые, по мне- нию профессорско-преподавательского состава, следу- ет относить к устойчивым конструкциям понятия "педаго- гические инновации".

Далее, мы провели упорядочение результатов дискур- сов, выявив семь основных тем, среди них были темы:

1. новизны;
2. изменений;
3. рефлексии;
4. дополнения;
5. совершенствования;
6. человеческие отношения;
7. технологии в сфере педагогики.

Анализ позволил нам установить отношения и вы- строить в иерархии основные категории, используя пара- дигматическую модель, указывающую на основные ас- пекты категории действий: её причины, контекст, струк- турные условия, действия и взаимодействия, которые она охватывает, а также их последствия.

В процессе сравнительного анализа данных, который заключался в непрерывном переключении внимания между предметными категориями, взятыми непосредственно из дискурсов преподавателей и разработанными ранее рядом исследователей, мы изучили внутреннюю горизонтальную рекуррентность и степень соответствия рассматриваемых категорий и их иерархий в перспективном проектировании сущностного содержания понятия "педагогические инновации".

Таким образом, нами были сгруппированы семь подтем, объединяющих в себя все формальные категории, которые были выделены нами в результате анализа данных, извлеченных из дискурсов преподавателей. Они получили название "отличительные признаки", так как каждое понятие, раскрывающее сущность педагогической инновации, обладает своими уникальными отличительными особенностями. Так, первое относится к новизне, второе – к понятию перемен, третье понятие устанавливает связь с отражением, четвертое отражает идею применения, пятое касается улучшения, шестое понятие

кратко исследует связь между технологией и педагогической, а седьмое понятие поддерживает человеческие отношения.

В табл. 1. мы представили результаты экспериментальной части исследования.

Результаты исследования

Данные, полученные в ходе дискурсов с опрошенными нами преподавателями, анализ и их интерпретация позволили предложить обновленное определение понятия "педагогические инновации" следующим образом. Педагогические инновации – это новый способ построения процесса обучения, в отличие от тех, которые обычно используются. Следовательно, это составляет основу происходящих в последующем разнообразных изменений, обусловленных временной адаптацией к педагогическим целям, что в свою очередь напрямую связано с педагогическим, интеллектуальным, творческим, психологическим и устойчивым отражением. Названное в своей совокупности содействует многоуровневому воздействию на

Таблица 1/1.

Перечень отличительных признаков педагогической инновации.

Отличительные признаки	Подтемы	Дефиниции	Частота*	Количество примеров**
1	2	3	4	5
Новизна	Новизна	Что-то возникающее впервые, которое не следует традиции.	36	18
	Удивленные студенты	Педагогическая инновация - это, то, что способно вызвать удивление у студентов.	2	2
	Не то, что делают все	Педагогическая инновация - это нечто противоположное тому, что делает большинство	3	2
	Н	Это встречный тренд, использующий методы, противоречащие основной тенденции	3	2
			44	24
Изменения	Изменения	Замена чего-то на радикальные, глубокие изменения	35	20
	Адаптация	Педагогическая инновация означает адаптацию к современности, к текущей ситуации	4	2
	Лидерство	Педагогическая инновация - это лидерство	2	1
	Временные лимиты	Инновация всегда актуальна лишь в конкретный момент времени	2	1
	Неограниченный	Педагогическая инновация не имеет границ.	1	1
			44	25
Техно-педагогика	Необходимость педагогического мышления	Новшество является педагогическим, только если мышление, которое создало его, является педагогическим.	29	11
			29	11

* Частота - количество сегментов относящихся к подтеме

** один случай - один опрошенный преподаватель, участвующий в исследовании.

Таблица 1/2.

Перечень отличительных признаков педагогической инновации.

Отличительные признаки	Подтемы	Дефиниции	Частота*	Количество примеров**
1	2	3	4	5
Рефлексия	Рефлексия	Рефлексия продолжается во время педагогической инновации.	13	6
	Самоанализ	Преподаватель обдумывает определение и само значение педагогической инновации.	17	11
	Творчество	Творческие и изобретательные способности учащихся, строясь на идеях преподавателя.	7	4
	Педагогическая рефлексия	Педагогическая инновация - педагогическая рефлексия.	2	2
	Интеллектуальность	Интеллектуальные инновации - это те, которые используются преподавателем, в том случае, когда проблема чересчур сложна, и их поиск направлен на нахождение лучшего решения.	3	2
	Психологический	Педагогические инновации более тесно связаны с психологией.	4	1
			46	26
Совершенствование	Совершенствование	Делать что-то лучше, внося положительные изменения.	17	12
	Понимание	Педагогическая инновация служит для того, чтобы сделать изучаемую тему более понятной.	2	2
	Качество	Педагогические инновации - это качество обучения.	5	2
	Успех	Достижение положительный результат чего-либо.	1	1
			25	17
Дополнение	Процесс	Педагогическая инновация-это процесс.	2	2
	Связь с учебной дисциплиной	Педагогические инновации связаны с учебной дисциплиной.	15	7
	Связь с аудиторией	Педагогические инновации связаны с аудиторией.	10	7
	Связь с технологией	Педагогические инновации связаны с технологией.	4	4
	Различные уровни и сила воздействия	Педагогические инновации имеют разный уровень и силу воздействия.	6	4
	Конструирование	Педагогическая инновация-это конструирование образовательного процесса.	7	2
	Педагогический инструментарий	Педагогическая инновация -это использование педагогических инструментов.	2	2
	Отсутствие собственности	Нет права собственности на педагогические инновации.	1	1
			47	29
Человеческие отношения	Инновации строятся в рамках отношений	Педагогические инновации строятся в рамках отношений между преподавателем и студентом	5	2
	Приближение к педагогическому идеалу	Педагогическая инновация-это движение к педагогическому идеалу.	3	2
	Принятие риска	Педагогическая инновация влечет за собой риски.	8	6
	Связь с личностью преподавателя	Педагогическая инновация тесно связана с личностью преподавателя.	6	2
			22	12

* Частота - количество сегментов относящихся к подтеме

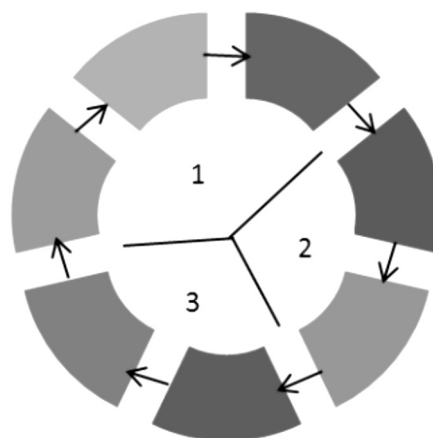
** один случай - один опрошенный преподаватель, участвующий в исследовании.

образовательный процесс и на каждого его субъекта, что выступает причиной улучшения его качества, способствуя достижению поставленных образовательных целей и успеху в обучении. В отличие от технологических новшеств, вводимых в процесс обучения, педагогические инновации являются педагогическим только в том случае, если они построены педагогическим мышлением, в частности в человеческих взаимоотношениях.

Анализ семи отличительных признаков понятия "педагогические инновации" предоставил возможность предположить существование текущего цикла педагогической инновации, визуализированный нами на рис. 1.

Некоторая степень растерянности, возникающая в условиях введения технологических инноваций по сравнению с педагогическими инновациями, породила потребность в построении взаимоотношений между людьми, которые содействуют обоснованию их внедрения с целью достижения положительных изменений в определенной сфере жизнедеятельности человека.

Предложенный нами цикл педагогической инновации учитывает то, что сегодняшняя "новизна" может стать завтрашней растерянностью, а затем и потребностью. По сути, цикл – это ряд явлений, которые повторяются в неизменном порядке. Таким образом, в данном случае конец цикла – новизна, которая завтра станет чем-то обыденным. Следовательно, для того, чтобы восстановить ранее утраченную силу воздействия педагогических



- Новизна
- Техно-педагогика
- Совершенствование
- Изменения
- Человеческие отношения
- Рефлексия
- Дополнение

Рисунок 1. Цикл педагогической инновации.

Примечание: 1 - создание новизны завтрашнего дня;

2 - формирование потребности;

3 - вмешательство преподавателя с целью корректировки

инноваций необходимо отойти от прошлого, что уже стало обыденным и, двигаясь циклически осуществить переход на следующий этап, характеризующийся своим отличительным признаком, чтобы начать второй цикл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вартазарян, К.А. Педагогические инновации в условиях модернизации российского образования. / К.А. Вартазарян // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – С.73–77.
2. Гостев, А.Г. и др. Сущность и структура педагогических инноваций / А.Г. Гостев, В.В. Лихолетов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – С.20–34.
3. Кирягина, М.Е. Педагогические инновации в образовании / М.Е. Кирягина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – С.282–284.
4. Самохин, В.Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В.Ф. Самохин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – С.234–238.
5. Сошенко, И.И. Междисциплинарный характер понятия "Инновации" / И.И. Сошенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №13(141). – С.136–142.
6. Тогрунская, Н.Л. Условия и механизмы реализации педагогических инноваций в образовании / Н.Л. Тогрунская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – С.400–402.
7. Bechar, J-P. (2000). Apprendre a enseigner au superieur: l'exemple des innovateurs pedagogiques. Cahier de recherche OIPG n 2000-001, Septembre, 6. P.3.
8. Charlier, B. & Peraya, D. (2003). Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement superieur, allier technologie et innovation. Bruxelles: De Boeck. P.202.
9. Cros, F. (2001). L'innovation scolaire (Enseignants et Chercheurs – Synthese et mise en debat). Paris: INRP. P.23–27.
10. Cros, F. (2002). L'innovation en education aurait-elle un avenir? In certainties and paradoxes of innovation. Paris : INRP. P. 221–229.
11. Huberman, A.M. (1973). Comment s'operent les changements en education: contribution a l'etude de l'innovation. Serie: Experiences et innovations en education, 2, Organisation des Nations Unies pour l'education, la science et la culture, Paris. P.7.

ОТ ЧТЕНИЯ К СОЧИНЕНИЮ (ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ)

FROM READING TO ESSAY WRITING (IN TEACHING ENGLISH TO ADULTS)

*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. To maintain this interest and to reach progress teachers may use short stories which serve as the base for the development of different kinds of language activities, writing in particular. In teaching adults special attention is paid not to spelling but to the subject-matter. Essay writing is supposed to be the most important kind of writing activity.

Keywords: supplementary education, a short story, language activities, writing and writing activities, receptive and productive process, essay writing.

*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. Для поддержания интереса и успешности обучения можно использовать чтение коротких рассказов, которые лежат в основе занятия и служат для развития всех видов речевой деятельности и в частности письма. При обучении взрослых внимание уделяется не графической, а содержательной стороне письменной речи. Самым сложным и важным видом письменной речевой деятельности является сочинение.

Ключевые слова:

Дополнительное образование, короткий рассказ, виды речевой деятельности, письмо и письменная речь, продуктивный и рецептивный процесс, написание сочинения.

Высшая школа призвана обеспечить подготовку специалистов, сочетающих профессиональную компетентность и высокую культуру. Не вызывает сомнений тот факт, что важнейшим компонентом культуры всего человечества является его письменная культура.

Действительно, значение письма для развития человеческого общества трудно переоценить. Многие исследователи придают ему решающее значение в развитии цивилизации, считая что с изобретением письма человечество вышло на новую ступень информационной зрелости, напрямую связанной с умственной зрелостью человека. Письменная форма общения привела к новым схемам мышления, возможности которого в дописьменной культуре были ограничены. Устная речь стала передаваться во времени и пространстве от одних поколений к другим. Благодаря письму возникли наука и литература.

Совершенно очевидно, что и сегодня, несмотря на появление новых систем записи и способов кодирования и хранения информации, письмо не утратило своего

значения, так как письменные тексты продолжают выполнять важнейшие функции получения и передачи информации. Они сохраняют и развивают традиции письма, и поэтому люди должны владеть умениями выражать мысль в письменной форме.

Письмо – это один из видов речевой деятельности наряду с говорением, слушанием и чтением. Оно формирует коммуникативную систему человека и является самым сложным из них. Письмо представляет определенную трудность даже для носителей языка, так как существует в условиях отсутствия адресата речи и исключает возможность использования экстралингвистических средств, таких как мимика, жесты, тембр речи, интонационная окраска. Как показывает практика, уровень владения письменной речью значительно уступает уровню владения другими видами речевой деятельности. При использовании письменной речи многие испытывают следующие трудности: не умеют раскрыть тему, выделить главное в высказывании, сформулировать основную мысль, не умеют аргументировать свои мысли; плохо владеют средствами обеспечения внутритекстовой связности; не используют средства логической свя-

зи, например, не умеют членить текст на абзацы; не владеют умениями и навыками саморедактирования. А при обучении письму на иностранном языке все эти сложности усугубляются.

Следовательно, письмо требует от пишущего определенного уровня умения логично написать текст, четко сформулировать свою мысль и правильно использовать лексико-грамматический материал. Достаточно долгое время письменная речь играла подчиненную роль и применялась только в качестве письменного упражнения. Это было связано с непризнанием письма как самостоятельного, независимого от устной речи вида речевой деятельности, которым нужно заниматься специально.

Поскольку в данной статье речь пойдет об обучении взрослых, у которых в той или иной степени уже сформированы навыки графического изображения языковых знаков, то об этой стороне обучения письму авторы говорить не будут. Однако, результаты письменных работ слушателей программы "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" позволяют сделать вывод о неумении обучаемых выразить свои мысли в письменной форме. Это можно объяснить несколькими причинами: неверным пониманием места письменной речи в системе обучения иностранному языку; представлением о том, что обучение письму может осуществляться спонтанно в процессе достижения других целей обучения, например, в рамках обучения говорению. Если речь идет о студентах технического вуза, получающих дополнительное образование, то весомой причиной является отсутствие соответствующих навыков письменной речи и на родном языке.

Трудности при обучении письменной речи можно объяснить и характерными особенностями самого этого вида речевой деятельности. Письменная речь является особой знаковой системой, сложной аналитико-синтетической деятельностью, играющей важную роль в процессе закрепления и передачи знаний, мощным орудием мышления. Спецификой этого вида речевой деятельности, его основным отличием от устной речи является опосредованная связь между участниками коммуникации, отсутствие определенного ситуационного контекста. Для письменной речи характерны логичность, связанность, развернутость, детальность и полнота изложения. Следовательно, письмо оказывает большое влияние на структуру нашего мышления, имеет своего рода дисциплинирующее значение. В процессе изложения мысль может критически пересматриваться благодаря тому, что можно вернуться к написанному, прочитать, переосмыслить и исправить. "Записывая новые мысли, воззрения и идеи, излагая их в определенной последовательности на письме, мы одновременно дисциплинируем свой ум и приучаем его к систематической работе. Многократно возвращаясь к написанному и исправляя

прежние варианты, мы также исправляем прежний ход мыслей на новый и более эффективный. Нет сомнений, что навыки работы за письменным столом формируют наше сознание в определенном плане и влияют на наше мировоззрение в целом" [4, с. 198].

Таким образом, письмо можно считать средством ясно мыслить, рационально излагать свои мысли, критически рассуждать: "Слова на бумаге лучше обнаруживают свою несостоятельность, чем в устной речи. Неправильный выбор слов, осложненные предложения, неудачные выражения в письменном тексте легко обнаруживаются и требуют исправления [3, с.38]. С другой стороны, "так как письменная речь реже используется в жизни, чем другие виды коммуникации, необходим большой учебный опыт и способность критически рассуждать, чтобы приобрести достаточные навыки" [3, с.38].

Письмо представляет собой одновременно и продуктивный, и рецептивный процесс, так как пишущий должен постоянно осознавать себя в роли читающего, интерпретирующего написанное. Такие свойства письменной речи как неспонтанность и замедленность темпов дают неограниченные возможности для самокоррекции. Необходимость последней вызвана повышенным требованием к точности изложения мысли на письме. Следует отметить, что в письменной речи задействован сложный механизм внутренней речи – речи для себя, – играющей важную роль при переходе от общего замысла к развернутому высказыванию. Психические механизмы внутреннего проговаривания и определяют наличие перечисленных выше характеристик письменной речи.

Хотя письмо является самым сложным из четырех видов речевой деятельности, оно связано с тремя другими. Так, существует самая тесная взаимосвязь между письмом и чтением. Если студент мало читает, то у него неизбежно будут проблемы с письмом. То, что мы пишем, и как мы пишем, зависит от того, что мы читаем. Нельзя обучать чтению и письму отдельно. Чтобы усовершенствовать навыки чтения, нужно писать. И наоборот – чтобы научиться писать, надо читать. Обучение письму также оказывает свое влияние и на обучение устной речи. Рассмотрение особенностей письменной формы коммуникации позволяет утверждать, что овладение этим видом речевой деятельности может стимулировать интерес к языку, способствовать повышению интеллектуального уровня развития обучаемых, воспитанию их общей речевой культуры, положительно влиять на качество других видов речевой деятельности. Так отмечается, что в области говорения это влияние заключается в "повышении аргументированности, смысловой и интонационной законченности высказывания", в области чтения – "в развитии умения ориентироваться в тексте, устанавливать логические отношения между его составляющими, выделять главное" [2, с. 15].

При обучении взрослых, которые приходят получать дополнительное образование, авторы уделяют большое внимание чтению коротких рассказов известных и малоизвестных английских и американских писателей, так как "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" (1, с. 94). Короткий рассказ является удобной жанровой формой, своего рода центром, основой занятия. Остальные виды речевой деятельности так или иначе связаны с темой рассказа.

"Для обучения взрослых подбираются 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" (1, с. 94). Каждая тема включает в себя короткий рассказ, который студенты читают в качестве домашнего чтения. Во время занятия отрабатывается тематическая лексика: воспроизводятся ситуации, в которых она использована в рассказе, составляются аналогичные ситуации, предлагается перевод предложений с этой лексикой как с английского языка на русский, так и наоборот. Это является подготовкой для более сложных заданий: ответы на вопросы по тексту и, как итог, выход на обсуждение рассказа. Вопросы для обсуждения должны быть такими, чтобы "зацепить" студентов, вызвать у них эмоциональный отклик, стать стимулом для высказывания своей точки зрения. Если дискуссия состоялась, то обучаемые будут с подлинным интересом слушать мнение своих одноклассников, стараться понять их, что способствует развитию навыков еще одного вида речевой деятельности – слушания.

Последним и самым сложным видом речевой деятельности, над которым следует работать, является письмо. Это, своего рода, итог всей работы над темой. Очень важно, чтобы задания для письменных работ были интересными и вызывали желание студентов их выполнить. Например, обучаемым можно предложить прокомментировать в письменном виде высказывания великих людей, относящиеся к данной теме, дать свое толкование пословицам по теме, описать картинку и придумать к ним комментарии. И, наконец, самым важным и сложным является написание сочинения по теме.

Обучение заданной традиционной структуре, свойственной этому типу письменной работы, ограничивает все богатейшие возможности этого вида письма. Поэтому следование этой структуре текста не является для авторов абсолютно обязательным при написании сочинения. Для нас ценно то, насколько полно, ярко и интересно обучаемый может выразить свои мысли, эмоции, впечатления, отношение к заданному вопросу, то есть насколько он может выразить свое собственное "я". Терри Гиллиам, британский кинорежиссер и сценарист, сказал: "За словами автора можно увидеть его обнаженную душу" (An author, behind his words, is naked.) Опрос, проведенный в группе слушателей программы "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации", показал, что некоторые студенты (в основном интраверты) предпочитают письменную речь устной – им легче таким образом выразить свои мысли и чувства. Так как речь идет об обучении взрослых, надо помнить, что они имеют свой жизненный опыт, свою точку зрения на многие вопросы, развитую эмоциональную сферу. Они обладают способностью глубоко понять текст рассказа и зачастую увидеть то, что спрятано между строк. Это взрослые люди, которые могут читать серьезную литературу, и им можно предлагать серьезные темы для обсуждения. Им есть, что сказать и чем заинтересовать других.

Например, когда студенты проходили тему "Семья", им был предложен для чтения рассказ американской писательницы Джин Маккорд "Images of Loss". В рассказе речь идет о девочке-подростке из детского дома, которую определили для работы в семью, и которая мечтала быть усыновленной своими хозяевами. Но поскольку семья не имела таких планов, девочка чувствовала себя одинокой и несчастной. Вот отрывок из сочинения студента по этому рассказу. "Our life is full of losses. These losses have different impact. But every loss leaves a scar on our soul. The girl thought that she was a part of the family, she dreamed of travelling with them. If the family had adopted her, she would have been happy. Could she dream after her disappointment? What were her feelings when they had abandoned her? God knows ... I believe that her heart was broken. I wish no one would feel this pain." Из этого отрывка видно, что студент, который никогда не был в подобной ситуации, понимает чувства героини рассказа и сопереживает ей. Таким образом, мы видим, что цель занятия была достигнута: рассказ был прочитан и понят, а мысли обучаемого были эмоционально изложены в сочинении – рассуждении с использованием нужной лексики и правильной грамматики.

При обучении иностранному языку взрослых сочинение может стать заключительным этапом работы с текстом или даже всей разговорной темой. Сочинение является не только видом письменной речевой деятельности, но и отражением и результатом процесса обучения в целом. Сочинение – это интеграция знаний, представлений, опы-

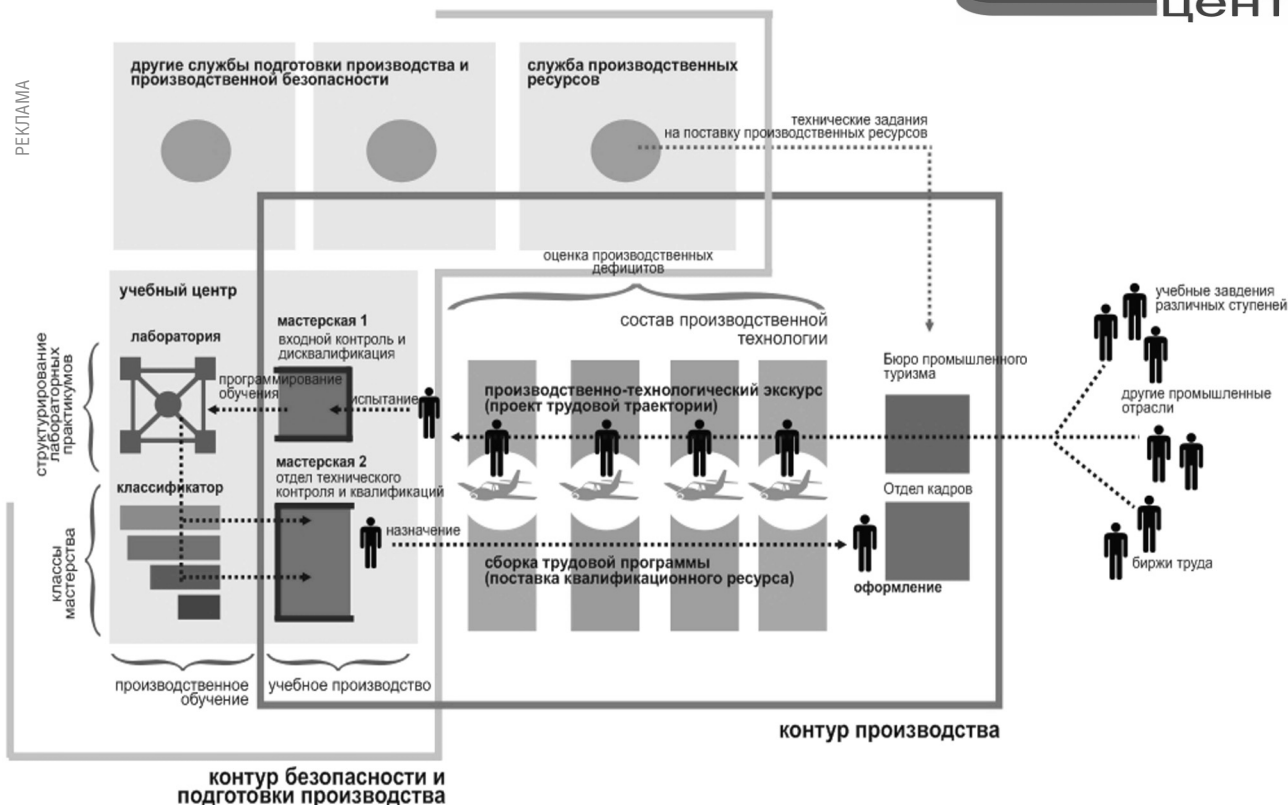
та, которые обучаемый получает из разных источников. Оно формирует умение размышлять над различными фактами. Тем самым при написании сочинения создаются условия для раскрытия всех интеллектуальных и ду-

ховных возможностей человека. Сочинение отражает индивидуальные особенности пишущего, уровень освоения грамматики и лексики языка, умение вдумчиво читать и, в конечном итоге, уровень его культурного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козубовская Л.А., Сентебова Е.Л. Особенности обучения взрослых иностранному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки". -№8. -2017. -с.92-95
2. Лагвешкина Г.В. Профессиональная подготовка преподавателя английского языка в области письменной речи: Дис. канд. пед. наук, – М., 1989. – 291с.
3. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мысли на иностранном языке: Дис. канд. пед. наук. – М., 1975. – 242с.
4. Соломоник А. Язык как знаковая система: – М.: Наука, 1992. 223с.

© Л.А. Козубовская, Е.Л. Сентебова, (Lena-sentebova@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ШТУРМАНА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОТИВОБОРСТВА

CONCEPTUAL FOUNDATIONS TRAINING
NAVIGATOR FOR PROFESSIONAL
ACTIVITIES IN THE CONTEXT
OF THE INFORMATION-PSYCHOLOGICAL
CONFRONTATION

S. Kolosov

Annotation

The concept of training Navigator for professional activity in conditions of the information-psychological confrontation (IIP) is based on the theory of teaching activities focused on the preparation of the Navigator to fulfil the responsibilities of an officer and specialist information and psychological theory and the psychology of security, development, international and Russian experience of training Navigator. Sound concept is a system of theoretical-methodological and methodical and technological knowledge on the activities of the University for the preparation of the Navigator to professional activity in conditions of STI.

Keywords: training Navigator, information psychological struggle, meaningful training components.

Колосов Сергей Викторович

К.воен.н., доцент,

*Южно-Уральский государственный
университет, г. Челябинск*

Аннотация

Концепция подготовки штурмана к профессиональной деятельности в условиях информационно-психологического противоборства (ИПП) основана на теории педагогической деятельности, ориентированной на подготовку штурмана к выполнению функциональных обязанностей офицера и специалиста, теорию информационно-психологической безопасности и психологию развития, на зарубежный и российский опыт профессиональной подготовки штурмана. Обоснованная концепция является системой теоретико-методологических и методико-технологических знаний о деятельности вуза по подготовке штурмана к профессиональной деятельности в условиях ИПП.

Ключевые слова:

Профессиональная подготовка штурмана, информационно-психологическое противоборство, содержательные компоненты профессиональной подготовки.

Исследования цели и задач концепции предполагают, ориентацию на ее компонентность и являются научным обоснованием для профессиональной подготовки штурмана в условиях ИПП. Результатом влияния концепции на профессиональную подготовку штурмана в условиях ИПП является готовность штурмана к управлению информационно-психологическим противоборством на основе единства гуманитарных и технических знаний в виртуализированной информационно-образовательной среде и способность штурмана моделировать эту среду при выполнении основных задач.

Предмет концепции – профессиональная подготовка штурмана в вузе условиях ИПП, объект – система внутривузовской подготовки штурманов. Методологическим основанием концепции выступают методологические подходы к изучению процесса подготовки штурмана к профессиональной деятельности в условиях ИПП. Результаты изучения процесса подготовки штурмана к профессиональной деятельности в условиях ИПП определяют стратегию и тактику организации педагогического процесса.

Данный процесс основан на ряде подходов [1]:

◆ *системно-синергетический подход* предполагает в первую очередь использование личностного потенциала штурмана в целостном процессе его подготовки. Позволяет рассматривать подготовку штурмана к профессиональной деятельности в условиях ИПП как целостную систему, в основе которой лежат процессы развития структурных (мотивационного, технологического, креативного) и функциональных компонентов (защитного и преобразующего). При этом главное внимание уделяется не отдельным ее элементам, а тем связям, которые ее объединяют. Сам процесс подготовки также исследуется как сложноорганизованный объект, ведущими признаками которого являются: данный процесс – это элемент самообучающейся организации, его способность делиться на элементы открытой системы, имеет различные пути и собственные тенденции развития. Исходя из знания основных направлений подготовки штурмана, появляется возможность оптимизации и реального прогнозирования развития подготовки его в конкретных условиях (развитие вооружения и военной техники с использованием но-

вых технологий, качество и сроки обучения, совершенствование учебно-материальной базы и т.д.) военной области. Основу этого составляют представление о будущем содержании подготовки штурманов и понимание, в каком направлении она должна развиваться;

◆ *личностно-деятельностный подход* придает результатам подготовки штурмана личностный и социально значимый смысл. Сам же процесс подготовки реализуется поэтапно, на каждом из которых проявляются определенные психологические характеристики. Процесс подготовки рассматривается в контексте мотивов, ценностных ориентаций, целей, интересов и перспектив штурмана в военной сфере с учетом приобретенного опыта, а также особенности его взаимодействия с начальниками, коллегами и партнерами по профессиональной деятельности. Развивая подготовку к ИПП будущих специалистов, необходимо воспроизвести и отразить сущностные характеристики штурмана через призму его профессиональной деятельности. Освоение курсантами программы обучения предполагает освоение ими способов творческой деятельности. Социально ценные мировоззренческие и нравственные ценности курсантов выступают основой для преобразования, создания им условий безопасного информационного пространства;

◆ *аксиологический подход* позволяет рассматривать подготовку штурмана как социально-педагогический феномен, в основе которого присутствуют такие категории как универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей. С этих позиций требуется создание условий для становления у штурмана ценностной ориентации на человека не только в повседневной деятельности, но и при выполнении задачи в период вооруженных конфликтов, в результате чего штурманская деятельность приобретает для него особую значимость;

◆ *акмеологический подход* дает возможность смотреть на штурмана как субъекта Вооруженных сил, переживающего определенные этапы собственного социально-профессионального развития, которые сопровождаются приобретением и развитием новых психологических черт. Изучение их у конкретного штурмана, оценка степени развития его профессиональных способностей позволяет определить дальнейшее направление использования его в военной области в целом и штурманской службе в частности;

◆ *андрагогический подход* позволяют учесть особенности штурмана как взрослого обучающегося и использовать соответствующие педагогические средства профессиональной подготовки. Данный подход предполагает использование в подготовке штурмана его богатого жизненного и профессионального опыта; широкое применение активных технологий, обеспечивающих его максимальную самостоятельность и активность в обучении;

преобладание партнерского, диалогового стиля общения в коллективе (экипаже);

◆ *сущность человекоцентристского подхода* заключается в том, что в центре деятельности Военно-воздушных сил находится летный состав (штурман). Акцентируется внимание на поиске психолого-педагогического механизма стимулирования, который обеспечит активную деятельность всех субъектов процесса подготовки штурмана. Реализация данного подхода предполагает выполнение основных требований: проявление уважения к личности штурмана, оказание ему доверия, обеспечение успеха в профессиональной деятельности. Основным элементом данного подхода является максимальное использование творческого потенциала штурмана (каждый полет – творчество).

На основании названных методологических подходов выявлены 2 группы закономерностей: внешние закономерности и внутренние, определяющие построение концепции. На основе системно-синергетического, аксиологического, акмеологического, человекоцентристского подходов обосновано существование внешних закономерностей, на основе личностно-деятельностного, андрагогического подходов – внутренних закономерностей.

Внешние закономерности отражают двухуровневый характер деятельности в рамках концепции: на уровне личности штурмана и на уровне организации деятельности педагогов авиационного вуза.

Внутренние закономерности отражают двухуровневый характер деятельности самого штурмана: структурный уровень (мотивационный, технологический и креативный компоненты) и функциональный уровень (защитный и преобразующий компоненты). Необходимо отметить внутренние закономерности эффективности, раскрывающие стремление штурмана к овладению профессией и качественную устойчивость профессиональной подготовки: реализация в системе внутривузовского образования способствует динамичному развитию профессиональной подготовки штурмана; выполнение обязанностей в полете активизирует творческое мышление; профессиональная принадлежность к летному составу и активное участие в работе экипажа оказывает содействие становлению и развитию профессиональных качеств штурмана.

Перечисленные закономерности дают основание выдвинуть принципы, которые имеют практическое применение в профессиональной деятельности штурмана.

Внешним закономерностям соответствуют принципы: принцип связи обучения в вузе с практической деятельностью войск (основной контингент преподавателей опирается в работе с курсантами на личный опыт службы в

войсках, в учебном плане отведено время на прохождение войсковых стажировок курсантами – выпускниками); принцип непрерывности, предполагающий цикличность процесса подготовки штурмана в условиях ИПП; принцип динамичности предусматривает постоянное движение вверх (профессиональный карьерный рост) и на каждом этапе восхождения предполагается наличие у штурмана потребности в этом.

Внутренним закономерностям соответствуют принципы: принцип направленности обучения на всестороннее развитие личности (офицера – штурмана, инженера, методиста); принцип научности, объективно отражающий современное состояние подготовки штурманов; принцип доступности – содержание, формы и методы обучения в максимально возможной мере должны учитывать индивидуальные особенности обучаемых; принцип комплексности предусматривает развитие у штурмана всех структурных составляющих профессиональной подготовки в условиях ИПП (профессиональные знания, личностные качества, ценностные ориентации и способности, творческое мышление).

Закономерности и принципы представляют собой ядро концепции подготовки штурмана к профессиональной деятельности в условиях ИПП. Концепция базируется на трех содержательных компонентах: углубление интеграции гуманитарной и технической составляющих в подготовке штурмана; усиление виртуализации подготовки штурмана для профессиональной деятельности в условиях ИПП; повышение квалификации преподавателей (штурманов–инструкторов), участвующих в подготовке штурманов для профессиональной деятельности в условиях ИПП. Этими компонентами представлено содержание концепции, выраженное в технологиях практического использования ее теоретических положений.

Компонент углубления интеграции гуманитарной и технической составляющих в подготовке штурмана представляет собой скоординированную деятельность авиационного вуза, которая способствует достижению органического единства гуманитарных и технических аспектов деятельности в процессе реального информационно–психологического противоборства, объектом и субъектом которой является современный штурман.

Компонент усиления виртуализации подготовки штурмана для профессиональной деятельности в условиях информационно–психологического противоборства основан на все более увеличивающихся рисках деятельности штурмана и все более ограничивающихся возможностях практического освоения им технологий информационно–психологического противоборства. Современная тенденция предотвращения рисков и угроз безопасности экипажа (штурмана) требует совершенствования виртуальной образовательной среды (ВОС) в процессе подготовки штурмана.

Компонент повышения квалификации преподавателей (штурманов–инструкторов), участвующих в подготовке штурманов для профессиональной деятельности в условиях ИПП связан с потребностью совершенствования педагогической деятельности преподавателей (штурманов–инструкторов) по обучению курсантов направлениям и средствам ИПП. На базе обоснованных компонентов построена концептуальная модель подготовки штурманов для профессиональной деятельности в условиях ИПП [моно].

Компонент углубления интеграции гуманитарной и технической составляющих в подготовке штурмана реализуется через:

1. междисциплинарные связи в учебном процессе вуза;
2. комплексные курсовые работы по профилирующим учебным дисциплинам;
3. практические полеты по курсам обучения;
4. войсковую стажировку курсантов–выпускников в авиационных частях;
5. разработку основных разделов выпускной квалификационной работы (диплом).

Компонент усиления виртуализации подготовки штурмана для профессиональной деятельности в условиях информационно–психологического противоборства реализуется через создание виртуальной информационно–образовательной среды.

На основании выполненных экспериментальных расчетов, анализа алгоритма подготовки штурманов в ВУЗе и подготовки в авиационных частях были определены особенности выполнения основных задач в условиях ИПП; возможность получения радиолокационной информации в полете при различной интенсивности помех со стороны "противника" для обучения летного состава; возможность проведения тренинга с летным составом в расчетах навигационных элементов полета при воздействии помех со стороны "противника"; возможность обмена информацией при работе навигационно–пилотажного комплекса самолета.

Названные особенности могут быть учтены только при создании целостной, системной виртуально–образовательной среды (ВОС) будущего штурмана, соответствующей этапам деятельности педагогического процесса по подготовке штурмана к реальному процессу информационно–психологического противоборства.

В качестве деятельностно–педагогических подсистем ВОС выступают:

1. разработка индивидуальной тренинговой программы оптимального развития готовности штурмана ВВС РФ к профессиональной деятельности в сложной информационной обстановке;

2. обучение моделированию обстановки при подготовке и решении тактических и специальных задач;

3. разработка индивидуальной оценки действий штурмана ВВС к выполнению основных задач родами авиации в сложных информационных условиях.

С учетом проведенного анализа информационных возможностей тренажеров и перспективных образцов авиационной техники, оценки экономических показателей автором впервые были разработаны технологические основания всех трех подсистем ВОС:

1. Программа "Автоматизированная разработка индивидуальной тренинговой программы оптимального развития готовности штурмана ВВС РФ к профессиональной деятельности в сложной информационной обстановке" [2], которая обеспечивает выполнение следующих функций: расчет необходимого количества тренингов для достижения заданного уровня подготовки штурмана ВВС РФ к выполнению профессиональных задач в условиях ИПП в зависимости от начального уровня его знаний и навыков РО и от адекватности тренажных систем эксплуатируемой технике; расчет суммарной относительной стоимости индивидуальной тренинговой программы подготовки штурмана ВВС РФ в условиях заданного времени; расчет уровня вредных навыков, влияющих на качество профессиональной подготовки, при реализации штурманом ВВС РФ индивидуальной тренинговой программы; визуализация динамики готовности штурмана ВВС РФ к профессиональной деятельности в информационных условиях разной сложности. Главной особенностью данной программы является использование коэффициента воздействия ($K_{\text{в}}$) при планировании и проведении индивидуальной профессиональной подготовки штурмана. С помощью программы можно оптимизировать количество используемых тренажерных систем подготовки, определить оптимальное число занятий для достижения требуемого уровня навыков с учетом начального уровня подготовки летного состава и отобразить дидактические возможности тренажерных систем.

На каждом этапе (курсе) летной подготовки в ВУЗе курсанта-штурмана необходимо вести учет начального уровня P_0 и постоянно уточнять план подготовки. При условии повышения качества индивидуального обучения решением руководящего штурманского состава можно уменьшить количество наземных тренажей и планировать дополнительные практические полеты. В то же время штурман-выпускник с более высоким "налетом" на тренажерах имеет возможность получить классную квалификацию, переучиться на перспективные авиационные комплексы и привлекаться к научной и педагогической деятельности.

Таким образом, должностное лицо, проводящее контроль готовности штурмана к выполнению поставленной задачи, зная его уровень, моделируя информационную

обстановку, может дать объективную оценку его фактического уровня готовности. Использование штатного оборудования самолета в интересах тренировки штурманов в условиях сложной обстановки не требуют существенных материальных затрат и обеспечивают значительное повышение качества профессиональной подготовки.

2. Программа "Моделирование обстановки при подготовке и решении тактических и специальных задач с использованием технических средств обучения" [2] обеспечивает: отработку тактической обстановки при решении задач родами авиации по предназначению; моделирование тактической обстановки на учебных картах; создание и использование информационных моделей тактической обстановки в учебных целях; объективный контроль и разбора действий обучаемого; информационное прогнозирование передвижения частей и подразделений своих войск и вооруженных сил противоборствующей стороны; моделирование обстановки на карте по исходным данным и при изменениях в количественном и качественном составе частей и подразделений.

Цель программы: наглядное представление театра действий на карте; обучение личного состава работе на карте; возможность пошагового разбора действий обучаемого при решении им поставленной задачи; возможность сохранения созданного тренировочного проекта и последующего его использования в обучении.

Таким образом, индивидуальная тренинговая программа тактико-специальной подготовки позволяет смоделировать любое направление действий авиации на картах любого масштаба, наглядно отобразить тактическую обстановку с пошаговым динамичным (движущиеся объекты) выводом расстановки сил на определенный момент времени, загрузку ранее созданных и сохранение новых проектов, редактирование данных в случае ошибочного ввода.

3. Программа "Автоматизированная разработка индивидуальной оценки действий штурмана ВВС к выполнению основных задач родами авиации в сложных информационных условиях" [2], позволяющая выполнить: расчет поставленной задачи в зависимости от расчетного количества самолетов "противника"; расчет требуемой вероятности выполнения поставленной задачи; расчет необходимого количества станций помех для заданной вероятности выполнения поставленной задачи; расчет необходимого количества самолетов обеспечения; оценку выполнения поставленной задачи по заданным условиям; графическое решение для объективной оценки действий штурмана и экипажа в целом по результатам "полетов".

Таким образом, программа помогает приобрести способность оптимизации летного состава и навыки тактического маневрирования в условиях реального полета.

Достижение этой цели способствует многократное использование данного тренажера, так как достичь требуемого уровня можно лишь испытывая различные комбинации количества самолетов и правильное использование маневров уклонения.

Исходя из расчетного количества самолетов "противника", используемых вариантов тактического маневрирования, количества штатных средств радиоэлектронной борьбы и обеспечивающих действий мы можем рассчитать вероятность выполнения поставленной задачи. Разработанная информационная оценка действий экипажа по преодолению системы "противника" должна включать следующие основные этапы.

ЭТАП 1. включает подуровни: *тренажная подготовка* – используя программу "Автоматизированная разработка индивидуальной тренинговой программы оптимального развития готовности штурмана ВВС РФ к профессиональной деятельности в сложной информационной обстановке" определяем уровень готовности штурмана в условиях ИПП, разрабатываем индивидуальную программу подготовки в условиях ИПП, оцениваем уровень подготовки и принимаем решение о переходе на следующий уровень подготовки; *тактическая подготовка* – используя программу "Моделирование обстановки при подготовке и решении тактических и специальных задач с использованием технических средств обучения" моделируем тактическую обстановку, разрабатываем предложения на выполнение поставленной задачи.

ЭТАП 2. – Летная подготовка на технических средствах тренажа – включает ввод модели тактической обстановки, ввод расчетных данных: N самолетов (своих, прикрытия, обеспечивающих, "противника"), N количество САП и т.д., оценку результата моделирования и определяем готовность к выполнению "полета" конкретного штурмана.

ЭТАП 3. – Информационная оценка выполненного "полета" и принятие решения начальником на подготовку по программе.

Компонент повышения квалификации преподавателей, участвующих в подготовке штурманов для профессиональной деятельности в условиях ИПП включает в себя формирование и развитие личности будущего штурмана к названной деятельности. Готовность педагога к подготовке штурманов для профессиональной деятельности в условиях ИПП – это единство научно-теоретической и практической подготовки специалиста, сформированность его когнитивной, технологической и мотивационной сфер, касающихся этого направления образовательной деятельности.

Технология формирования и развития готовности педагога к подготовке штурманов для профессиональной деятельности в условиях ИПП предполагает:

1. развитие понятия "менталитет летного состава (штурмана)" – совокупность умственных, эмоциональных, мотивационных особенностей, ценностных ориентаций и установок, присущих профессиональной группе и включает в себя взгляды, оценки, ценности, нормы поведения и морали, умонастроения, личные религиозные взгляды и другие нюансы, характеризующие эту группу;

2. наличие войскового и руководящего опыта штурманской и штабной службы (практического опыта применения авиационного комплекса, налета);

3. владение понятийным аппаратом области применения летного состава (штурмана) в условиях ИПП.

Все рассмотренные теоретические положения концепции подготовки штурмана к профессиональной деятельности в условиях информационно-психологического противоборства были учтены при проведении педагогического эксперимента и подтверждены методами математической статистики [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Колосов С.В. Подготовка штурманов к профессиональной деятельности в условиях информационно-психологического противоборства [Монография] / С.В. Колосов, Л.В. Астахова. – Москва: АНО Издательский дом "Научное обозрение", 2014. – С.241.
2. Колосов С.В. Программно-аппаратный комплекс профессиональной подготовки штурманов в условиях информационно-психологического противоборства [Монография] / С.В. Колосов, Л.В. Астахова. – Москва: АНО Издательский дом "Научное обозрение", 2016. – С.146.

© С.В. Колосов, (k_s_v_58@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ACTIVE LEARNING METHODS IN THE PROCESS OF STUDYING THE SAFETY

G. Kuchumova

Annotation

GEF requirements for types of professional activity, graduates who have mastered the bachelor's program, suggest the use of different methods and forms of organization of the educational process. When studying the discipline of life safety, active methods of training are in high demand. These are original ways of activating the educational and cognitive process of students, which induce them to think and practice, and which make it possible to form qualitatively the knowledge, skills and skills of students.

Keywords: methods and forms of education, educational technology, emergency situations, risks affecting factors.

Кучумова Галина Владимировна

Ст. преподаватель,

*Государственный аграрный университет
Северного Зауралья, г. Тюмень*

Аннотация

Требования ФГОС, предъявляемые к видам профессиональной деятельности, выпускников, освоивших программу бакалавриата, предполагают использование различных методов и форм организации учебного процесса. При изучении учебной дисциплины безопасность жизнедеятельности особо востребованными являются активные методы обучения. Это своеобразные способы активизации учебно-познавательного процесса студентов, которые побуждают их к мыслительной и практической деятельности и позволяют качественно сформировать знания, умения и навыки обучающихся.

Ключевые слова:

Методы и формы обучения, образовательные технологии, чрезвычайные ситуации, риски, поражающие факторы.

Среди задач, сформулированных в Федеральной целевой программе развития образования в РФ на 2016 – 2020 годы приоритетное значение уделено созданию и распространению структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, развитию современных механизмов, содержания и технологий образования, разработке и распространению в системах среднего профессионального и высшего образования новых образовательных технологий, форм организации образовательного процесса. [2] Целью данной статьи является краткий анализ наиболее востребованных методов обучения, основными задачами возможность их применения в процессе изучения учебной дисциплины безопасность жизнедеятельности. Успешное выполнение Федеральной целевой программы развития образования невозможно без использования различных форм обучения (лекции, семинарские, лабораторные и т.д.) и методов обучения (объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, исследовательского). Кроме того, важно учитывать требования ФГОС, предъявляемые к видам профессиональной деятельности, выпускников, освоивших программу бакалавриата: проектно-конструкторской, организационно-управленческой, научно-исследовательской, экспертной, аудиторской, надзорной... Поэтому в процессе изучения учебной дисциплины безопасность жизнедеятельности особо востребованными являются активные методы обучения. Это своеобразные способы активизации учебно-познавательного процесса

студентов, которые побуждают их к мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты. [6]

Отличительными особенностями активных методов обучения являются: активизация деятельности студентов путем формирования специальных условий, побуждающих к включению каждого в коллективный когнитивный процесс; формирование навыков самостоятельной, творческой выработки оперативных и взвешенных решений в условиях имитационного моделирования, повышенной мотивации и эмоциональности обучаемых; взаимные коммуникации студентов и преподавателей. [5]

В процессе обучения студент должен не только сформировать определенные обще культурные, обще профессиональные и профессиональные компетенции, но и знания, навыки и умения, способствующие формированию творческого мышления, быстрому принятию решений, адекватной оценке различных ситуаций, преодолению кризисных явлений и процессов. Главными задачами методов обучения, традиционно относящихся к активным, являются: обучение выявлению и преодолению возникающих проблем, уменьшение вероятности совершения ошибок, развитие познавательных и аналитических способностей, самостоятельности и ответственности в принятии решений. Общие характерные черты активных ме-

тодов обучения: наличие дискуссии, возможность изложить свое видение проблемы и пути ее решения, быстрая переработка информации и принятие адекватного решения – помогают преподавателю реализовать свои дидактические задачи. Пожалуй, каждому преподавателю важно организовать познавательную деятельность обучающихся таким образом, чтобы формирование массива знаний об изучаемых фактах, явлениях, процессах способствовало мотивации к индивидуальному поиску, изучению, изложению информации и развитию планируемых результатов обучения (знаний, умений и навыков). Данная форма организации учебного процесса способствует активизации мышления обучающихся; развитию доброжелательных, партнерских отношений в студенческой группе; повышению результативности обучения как за счет увеличения качества и объема передаваемой информации, так и за счет глубины и скорости ее переработки; обеспечению стабильно высоких результатов обучения и воспитания. Использование активных методов обучения возможно на различных этапах учебного процесса: на этапе первичного овладения знаниями (это может быть проблемная лекция, учебная дискуссия и т.д.). Следующий этап – закрепления знаний (текущий и промежуточный контроль), могут быть использованы такие методы как собеседование, опрос, тестирование и т.д. Завершающий этап – формирование профессиональных знаний, умений, навыков на основе полученной информации и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровых и неигровых методов обучения.

Одним из наиболее сложных и в то же время плодотворных видов (форм) вузовского обучения и воспитания является семинар – форма учебно-практических занятий, при которой обучающиеся обсуждают доклады, сообщения, эссе, презентации, выполненные ими по результатам исследований под руководством преподавателя. Не смотря на то, что эта форма обучения существовала и практиковалась достаточно давно и успешно, она является важной и востребованной и на сегодняшний день. Проведение семинара требует значительных усилий: преподаватель должен тщательно продумать вид семинара (развернутая беседа, устный доклад с последующим обсуждением, теоретическая конференция) тему, план и перечень наиболее важных вопросов, предлагаемых к рассмотрению, сформировать и предложить студентам перечень источников основной и дополнительной литературы. Кроме того, реализация указанной формы обучения подразумевает освоение преподавателем большого массива информации, наличие определенного уровня педагогического мастерства и общей культуры, а так же реактивного мышления и организаторских способностей. Поэтому тема семинара и основные проблемы предъявляются до обсуждения для детального ознакомления, подготовки и проработки.

Данная форма обучения особенно актуальна при изучении Раздела 3 "Защита населения и территорий от опасностей при чрезвычайных ситуациях" учебной дисциплины безопасность жизнедеятельности. Лекция закладывает основы базовых знаний в обобщенной форме, а семинарские занятия направлены на расширение и детализацию этих знаний, на выработку и закрепление навыков профессиональной деятельности. Лекционный материал базируется на Федеральном законе от 21 декабря 1994 г. N 68-ФЗ "О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера" и Постановлении Правительства РФ от 21 мая 2007 г. N 304 "О классификации чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера". Во время проведения семинарских занятий студенты изучают процессы, явления, риски, приводящие к авариям и катастрофам, стихийным и экологическим бедствиям, выявляют основные источники опасности, угрозы, поражающие факторы, сопровождающие указанные чрезвычайные ситуации.

Особое внимание уделяется возможностям прогнозирования различных по природе происхождения чрезвычайных событий, осуществления комплекса предупредительных мероприятий, способам активной и пассивной защиты населения и территорий. Семинарские занятия способствуют получению, обобщению и закреплению новых знаний, развитию творческого мышления и навыков выступлений перед аудиторией. Преподавателю данная форма обучения позволяет определить уровень освоения обучающимися данного раздела учебной дисциплины, выявить и своевременно устранить пробелы знаний. Семинар выполняет познавательную функцию, стимулирующую студентов регулярно обращаться к различным источникам информации, в том числе к лекционному курсу. Семинарские занятия существенно расширяют знания по вопросам прогнозирования, предупреждения и оценки обстановки при чрезвычайных ситуациях, так как позволяют услышать не только аргументы, доводы и убеждения преподавателя, но и факты, суждения, мнения других студентов. Дискуссии, которые, порой, возникают на таких занятиях, могут превратить знания в убеждения, рассеять возникающие сомнения, скорректировать недочеты и ошибки.

Особо ценным является развитие вербальных навыков обучающихся, возможности овладения и демонстрации слушателям профессиональной терминологии, да и просто, преодоления страха публичного выступления. Для преподавателя предоставляется дополнительная возможность формировать навыки самостоятельного мышления студентов, контролировать их уровень освоения дисциплины, обращать внимание на круг вопросов, интересующих обучающихся и тем самым вносить своевременные, качественные изменения в лекционный материал.

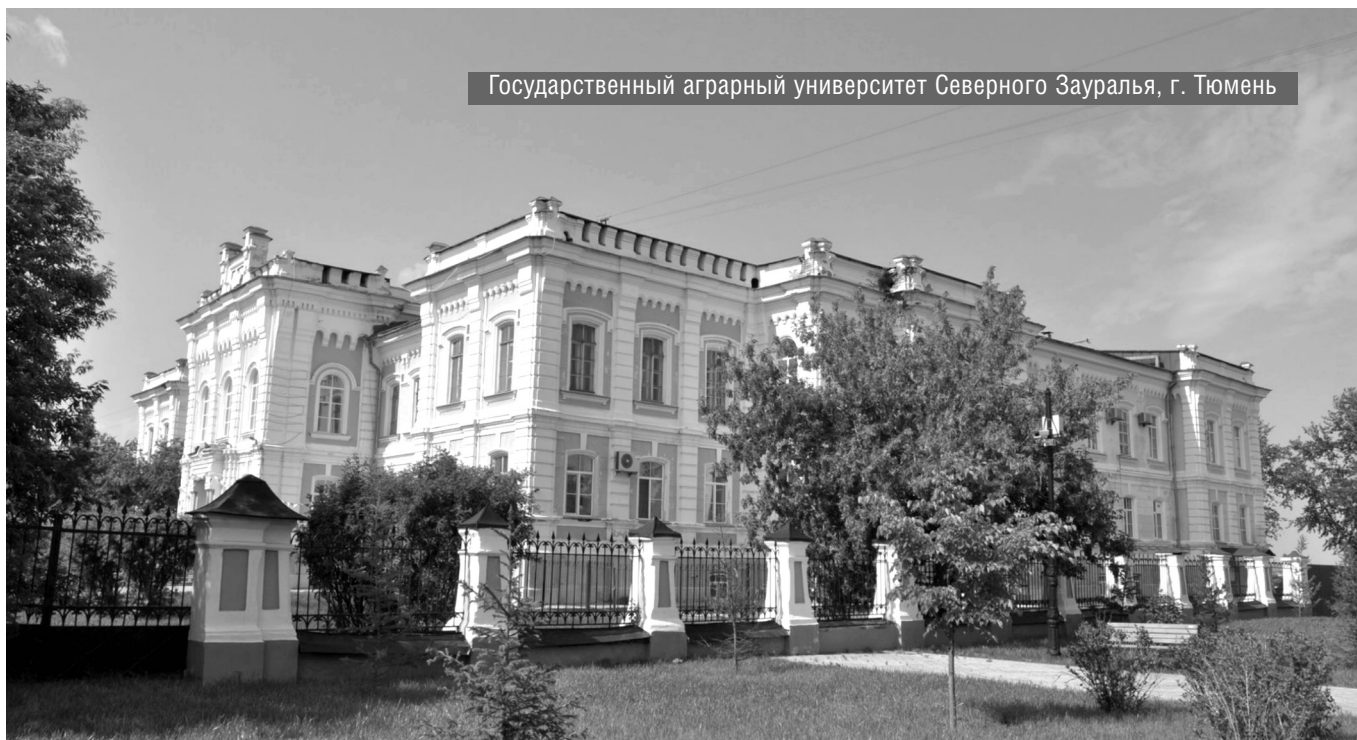
Педагогическая ценность указанных форм и методов обучения заключается в соединении когнитивных и аксиологических аспектов содержания образования в области безопасности жизнедеятельности; демонстрация альтернативных позиций и точек зрения на решение проблемы обеспечения безопасности; представление примеров принимаемых решений и их последствий; развитие у обучающихся способов аналитической, оценочной деятельности и критичности мышления в решении проблем

обеспечения безопасности [5]. Сокращение часов аудиторных занятий и вынесение их на самостоятельную работу студентов требует от преподавателя качественного освоения и постоянного применения форм и методов организации учебного процесса, разнообразных образовательных технологий, позволяющих уделить достаточно внимания всему перечню требований к результатам освоения программы бакалавриата, предъявляемых к выпускникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российская Федерация. Законы. Государственный стандарт ГОСТ Р 22.3.07–2014 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения. <http://docs.cntd.ru/document/1200109440>
2. Российская Федерация. Постановление правительства РФ О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы (с изменениями на 2 февраля 2017 года) от 23 мая 2015 года N 497. – <http://docs.cntd.ru/document/420276588>
3. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. N 68–ФЗ "О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера" <http://base.garant.ru/5758446/#ixzz4xv2FAUHN>
4. Российская Федерация. Постановление Правительства РФ от 21 мая 2007 г. N 304 "О классификации чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера" <http://base.garant.ru/12153609/#ixzz4xv211U3G>
5. Козырева О.А. Активное обучение – актуализация проблемы исследования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки". – №11–12, – 2013, –С. 41–42
6. Стручева Н.Е. Методика обучения безопасности жизнедеятельности в вузе на основе требований ФГОС (курс лекций) /Электронный ресурс – Алтай, ФГБОУ ВО "Алтайский государственный университет" 2017 г.

© Г.В. Кучумова, (galina0602galina@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

IMPROVEMENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK CONTROL

L. Obukhova

Annotation

The article raises the question of the correlation between the independent students' work and its control forms: oral, written and testing on the basis of application of information technologies. It also points to the increasing role of situational tasks (mini-cases) that allow students to combine theoretical and practical skills. The use of information technology opens up new possibilities both in terms of the organization of independent work (e-learning) and the evaluation of the results. The new approach makes the learning process more flexible, more individually directed while the process of control becomes more perfect.

Keywords: foreign language, types of control, mini-cases, e-learning, computer testing, improvement of the control.

Обухова Лариса Юрьевна

Ст. преподаватель,

Финансовый университет

при Правительстве Российской Федерации,

г. Москва

Аннотация

В статье поднимается вопрос корреляции между видами самостоятельной работы и формами ее контроля: устного, письменного и тестирования на основе применения информационных технологий.

В ней также отмечается возрастающая роль ситуативных заданий (мини-кейсов), которые позволяют студентам совмещать теоретические занятия с практическими навыками. Использование информационных технологий открывает новые возможности как в плане организации самостоятельной работы (e-learning), так и в плане оценки получаемых результатов. Новый подход делает процесс изучения иностранных языков более гибким, более индивидуально направленным, а процесс контроля более совершенным.

Ключевые слова:

Иностранный язык, виды контроля, ситуативные задания (мини-кейсы), e-learning, компьютерное тестирование, совершенствование контроля.

В условиях интенсивно развивающейся науки и стремительного потока информации не представляется возможным научить студента всему и на весь период профессиональной жизни и карьеры. В настоящее время акцент в университетском языковом образовании смещается на то, чтобы научить студентов самостоятельно учиться, используя все современные научные достижения и разработки: e-learning, MyEnglishlab, Rozetta Stone и многие другие. В вузе закладываются основы знаний, формируются и совершенствуются необходимые в профессиональной деятельности умения и навыки. Основная задача состоит в том, чтобы вызвать у студентов интерес и потребность к углублению полученных знаний, к дальнейшему самосовершенствованию. Сегодня актуализация целей и задач высшего образования – подготовить бакалавров и магистров нового поколения, инициативных, творческих личностей, готовых к самостоятельному поиску научной и профессиональной информации, к практическому применению полученных в вузе знаний, ориентирована на перестройку и модернизацию учебного процесса в вузе. Так как акцент смещается с обучающей роли преподавателя на познавательную деятельность студентов, все большее значение приобретает эффективная, то есть достигающая нужного

результата, действенная, целесообразная, разумная, обоснованная и технически/технологически интегрированная в учебный процесс *самостоятельная работа* студентов.

Конечно, современные информационно-коммуникационные технологии не заменят живого "face-to-face" общения при изучении иностранного языка, но нельзя не учитывать тот факт, что в последние годы кардинально изменилось отношение студентов к процессу познания. Сегодня все чаще можно услышать от будущих бакалавров и магистрантов: "If you want to teach us, first you need to reach us". Безусловно, студенты сегодня быстро овладевают новыми информационными технологиями, активно осваивают современные гаджеты и девайсы, проводят много времени в Интернете. Преподаватели вузов понимают, что учебная деятельность студентов качественно меняется. Превращаясь из объекта педагогического воздействия в субъект учебно-профессиональной деятельности, студент учится планировать, организовывать и контролировать эту деятельность. У него формируются навыки саморазвития, самообразования, самоконтроля и самооценки [4, с. 187]. Тем не менее, данный процесс требует тщательного контроля со стороны преподавателя. Контроль в учебном процессе – это сопоставление

фактических результатов обучения с запланированными и установление их соответствия нормам, стандартам, что предполагает создание системы, включающей цели, задачи контроля и его содержание, формы, виды, методы и т. д. [2]. Контроль работы студентов, как правило, носит системный характер. Это означает, что контроль самостоятельной работы студентов – только часть системы контроля образовательного процесса, что все виды контроля учебной деятельности студентов дополняют друг друга и дают в совокупности объективную информацию об уровне подготовки студентов [2].

В соответствии с формами выполнения и представления результатов могут быть выделены соответствующие виды контроля: письменный, устный, в смешанной форме (письменный + устный), а также контроль с помощью технических средств и информационных систем. Разнообразие форм и методов проведения контроля обеспечивает повышение интереса обучающихся к его проведению и результатам [2].

Общими критериями, как при оценке устного выступления по результатам самостоятельной работы, так и при выполнении письменного творческого самостоятельного задания, являются: актуальность; степень раскрытия проблемы? четкость изложения материала (структура)? использование соответствующей терминологии, соблюдение стиля? представление результатов в таблицах, графиках? формулировка выводов? наличие ссылок на источники информации.

В качестве письменных форм контроля выделяются следующие:

- ◆ Деловое письмо – краткий документ, применяющийся для связи с внешними структурами, а также внутри организации для передачи информации между лицами на расстоянии.
- ◆ Написание эссе, прозаического рассуждения небольшого объема со свободной композицией, отражающего личные впечатления и соображения по конкретному вопросу и не претендующего на полноту характеристики. Может включать самостоятельно проведенный анализ проблемы, выводы, обобщающие авторскую позицию.
- ◆ Составление аннотации, реферирование – представление краткой характеристики содержания работы, отражающей основные разделы, темы, сведения о назначении, содержании, и других особенностях документа.
- ◆ Составление тезисов, то есть развернутых суждений в краткой форме, раскрывающих основные положения работы, и сохраняющий логику работы.
- ◆ Написание доклада, развернутого письменного сообщения по определенной теме, в котором обобщается информация из нескольких источников.
- ◆ Подготовка портфолио, подборка документов, содержащая материалы, выполняемые студентами в процессе освоения дисциплины или по конкретной теме.
- ◆ Подготовка слайдов для компьютерной презент-

тации с ключевыми фразами, объединенных возможностью перехода от одного слайда к другому в логической последовательности.

К устным формам контроля можно отнести:

- ◆ публичное выступление с докладом, мини-презентацией;
- ◆ выступление с презентацией, в сопровождении слайдов в Powerpoint;
- ◆ реферирование текста, которое может осуществляться и в устной форме;
- ◆ ситуативное задание, мини-кейс.

В основе кейс-метода лежит деятельностный подход, ориентированный не столько на усвоение знаний, сколько на формирование навыков и умений, развитие творческой деятельности. Именно ситуативное задание наиболее наглядно показывает уровень знаний студента, эта форма позволяет избежать разрыва между теоретическими знаниями и применением их на практике [3].

На сегодняшний день перед вузом стоит задача формирования мотивированной компетентной личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; принимать обоснованные решения на основе полученных знаний, умений и навыков [3]. В связи с указанными задачами формат ситуативного задания (мини-кейса) становится обязательной частью устного зачета/экзамена по иностранному языку. Это задание требует от студента принятия рационального практического решения на основе всех накопленных теоретических знаний, то есть является наиболее показательным в плане глубины знаний и уровня владения ими.

Нужно отметить, что формы контроля самостоятельной работы студентов постоянно совершенствуются. Большой интерес в настоящее время также представляет контроль при помощи информационных систем. Большим преимуществом этой формы является возможность индивидуализации контроля, то есть, возможности оценки уровня знаний конкретного студента с учетом индивидуальных качеств (стеснительности, темпов работы, физических особенностей и т. д.)? и, конечно же экономичность по временным затратам при проведении и проверке.

В настоящее время дистанционный доступ к учебным ресурсам позволяет организовать управляемый процесс непрерывного языкового обучения, а также сделать более мобильной и гибкой самостоятельную работу студентов. Электронные образовательные платформы являются удобными и необходимыми онлайн инструментами, так называемого, *'blended learning'* [1] – смешанного обучения, предполагающего сочетание лучших традиционных аудиторных методов обучения с различными видами заданий онлайн для самостоятельной работы. Такой подход дает больше возможностей студенту и позволяет изучать ино-

странный язык в любое удобное для него время в любом месте и может быть легко адаптирован под индивидуальные требования студентов.

Процесс обучения с привлечением электронных ресурсов очень часто строится по принципу *'flipped classroom model'* [1], когда практическим занятиям предшествуют самостоятельный просмотр видео-лекции, которая вводит обучающихся в курс дела, представляет новую информацию, и является своеобразной самостоятельной подготовкой к занятию, в то время как отработка материала проходит на практических занятиях в аудитории.

К примеру, в образовательной платформе Rosetta Stone [5] предусмотрено два направления для самостоятельного изучения иностранных языков: общий и профессиональный, причем студенты имеют возможность одновременно изучать и совершенствовать British English и Global English, а так же немецкий, французский, испанский, китайский, итальянских и др. иностранные языки. В этом случае очень эффективной является модель *backward design*, т.е. студенты самостоятельно могут проектировать содержание своего курса в зависимости от желаемого результата, а не от контента программы [1], самостоятельно создавать индивидуальную траекторию изучения иностранного языка, включая в свою самостоятельную подготовку задания по различным профессиональным темам (банки, деловые встречи, переговоры), а так же выполнять упражнения по рекомендации преподавателя. Вариативность тем и заданий, представленных для самоподготовки, является большим преимуществом электронных ресурсов.

Однако, наибольший интерес данная образовательная платформа представляет с точки зрения широко разработанной системы тестирования самостоятельной работы студентов. Прежде чем приступить к работе по индивидуальной программе, студенты выполняют Entry test, который определяет их уровень владения иностранным языком. Образовательная платформа также предполагает выполнение промежуточного и итогового тестирования, то есть осуществляет мониторинг процесса обучения, следит за статистикой, включающей результаты тестирования и время работы студентов на образовательной платформе. Преподаватель управляет всем учебным

процессом, то есть контролирует входное, промежуточное и итоговое тестирование, помогает студенту создать траекторию эффективного изучения иностранного языка, контролирует выполнение тренировочных упражнений. Для осуществления обратной связи преподаватель имеет возможность просмотреть отчет об успеваемости студента, в котором наглядно представлены показатели работы студента и приведено процентное соотношение выполненных заданий. К критериям оценивания относятся количество правильных ответов, результаты оценочных тестов и темпы выполнения заданий. Следует отметить, что преподаватель имеет возможность получить полный отчет об учебной деятельности каждого студента. Он контролирует объем выполненной работы, количество затраченного времени, правильность ответов, характер, количество ошибок и невыполненных заданий. При этом, атмосфера сотрудничества, в которой осуществляется обучение, является главным залогом его успешности и результативности. Многообразная структура образовательной платформы создает условия для эффективной самостоятельной работы каждого студента с учебным материалом, предоставляет возможность для автоматизированного своевременного контроля и оценивания знаний и умений студентов, оптимизирует рабочее время преподавателя.

Итак, виды контроля определяются формой самостоятельной работы студентов: устной, письменной, электронной. Контроль самостоятельной работы студентов является частью общего контроля, но в более демократичной форме: он играет направляющую роль. Приобретенные навыки повышают мотивацию, способствуют формированию у выпускников университета самостоятельности, стимулируют стремление к непрерывному самообразованию и самоактуализации. Основная задача контроля – это получение обратной связи о самостоятельной деятельности студентов, своевременная корректировка возможных промахов и недочетов для недопущения дальнейшего снижения качества работы. Таким образом, по мере разработки и внедрения в учебный процесс новых видов самостоятельной работы, формы контроля также продолжают постоянно совершенствоваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Blended Learning : секреты эффективности, 2014, [Электронный ресурс] (Дата обращения 20.06.2017)
2. Дыбина О. В., Щетинина В.В. [Электронный ресурс] URL : http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/4/pedagogics/dybina-shchetinina.pdf (дата обращения 03.01.2018)
3. Методическая разработка по английскому языку URL:[https:// nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/12/ 15/razvitie-kommunikativno-yazykovoju](https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/12/15/razvitie-kommunikativno-yazykovoju) (дата обращения 04.01.2018)
4. Путиловская Т.С. Психологический облик студента в 21 веке// материалы межвузовской научно-практической конференции. М.:АБиК, 2009.
5. Rosetta Stone [Электронный ресурс] URL:www.tellmemorecampus.com (Дата обращения 25.12.2017)

АКТУАЛЬНОСТЬ "МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ" В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

THE RELEVANCE OF "MOBILE LEARNING" IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION

*K. Saveliev
O. Nazarova*

Annotation

The article considers Russian and foreign practice of introduction of "mobile technology" in the educational process; emphasis on major historical stages of the emergence of "mobile learning" in the world; the major factors, in our opinion, influencing the introduction of information technologies in the educational process of the Russian Federation; the analysis of the readiness of students and teaching staff to the possibility to use "mobile technologies" for organization of educational process and professional training on the basis of Magnitogorsk state technical University. G. I. Nosov.

Keywords: mobile learning, mobile learning.

*Савельев Кирилл Николаевич
Аспирант, Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И. Носова
Назарова Ольга Леонидовна
Д.п.н., профессор, Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И. Носова*

Аннотация

В статье рассмотрены зарубежные и российские практики внедрения "мобильных технологий" в образовательный процесс; выделены основные исторические этапы появления "мобильного обучения" в мире; отмечены основные факторы, по нашему мнению, оказывающие влияние на внедрение информационных технологий в образовательный процесс Российской Федерации; проведен анализ готовности обучающихся и преподавательского состава к возможности использовать "мобильные технологии" для организации образовательного процесса и подготовки профессиональных кадров на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова.

Ключевые слова:

Мобильное обучение, mobile learning.

Начало XI века в образовательной среде можно по праву считать временем успешного старта информационно-коммуникационных технологий, "веком дистанционного и мобильного обучения". Повсеместное использование мобильных средств связи и потребность в мобильном круглосуточно доступном интернет соединении становится отличительным признаком современного общества.

Наглядным примером, свидетельствующим об этом, можно считать большое количество научных докладов и исследований [1–5]. Так в докладе всемирного банка "О глобальном финансовом развитии–2014" отмечается, что на 100 жителей Российской Федерации приходится 179 мобильных телефонов [2], а каждый пятый человек использует непрерывный высокоскоростной доступ в Интернет.

Изменилась и мощность современных мобильных устройств. Сегодня мобильный телефон с успехом конкурирует со стационарным компьютером, как средство получения информации.

Более пятнадцати лет назад в англоязычной научно-педагогической литературе впервые появилось словосо-

четание "мобильное обучение" или "m-learning", которое в последующем, все чаще стало использоваться для классификации педагогических векторов изменений в высшем образовании.

Сегодня под термином "мобильное обучение" (mobile learning (m-learning)) подразумевается такой вид обучения, в котором использование мобильных и портативных ИТ-устройств, таких как карманные компьютеры PDA (Personal Digital Assistants), мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные персональные компьютеры выходят на передний план [1]. Кроме того, мобильное обучение обычно трактуется как процесс, применяемый в преподавании и обучении с помощью мобильных устройств для доступа к информации от преподавателя к обучающимся, как средство работы с материалом, и для связи обучающихся с учебным учреждением, а также между самими обучающимися.

Важным моментом, говорящим о необходимости более интенсивного и быстрого внедрения "мобильного обучения" в учебный процесс образовательных организаций, является тот факт, что по данным ассоциации электронных компаний около 5 миллионов пользователей мобильной сети Интернета – в Российской Федера-

Таблица 1.

Факторы, влияющие на внедрение информационных технологий.

Фактор	Влияние данного фактора на развитие образовательной системы		
	США	Китай	Россия
Взаимодействие образовательных учреждений	Проведение научных работ и изысканий выполняется несколькими университетами и отдельными лабораторными базами.	Проведение научных работ и изысканий выполняется несколькими университетами.	Полное курирование и выполнение научного продукта (заказа) лежит на одном учебном заведении.
Финансирование образовательной сферы государством в год	1,3 трл долларов	217 млрд. долларов	53 млрд. долларов
Высокий стартовый научно-технический потенциал	Высокий уровень оснащения образовательных учреждений новейшим научно-техническим оборудованием	Высокий уровень оснащения образовательных учреждений новейшим научно-техническим оборудованием.	Низкий уровень оснащения образовательных учреждений новейшим научно-техническим оборудованием.
Готовность образовательной системы к быстрому внедрению и апробации	По данным глобального исследования эффективности национальной системы образования, занимает 1 место.	По данным глобального исследования эффективности национальной системы образования, занимает 15 место.	По данным глобального исследования эффективности национальной системы образования, занимает 34 место.
Самостоятельная и практическая работа на предприятиях обучающихся	Самостоятельной и практической работе уделяется более 70% образовательного времени	Самостоятельной и практической работе уделяется более 50% образовательного времени	Самостоятельной и практической работе уделяется 35% образовательного времени
Научно-исследовательская активность	Занимает первое место по количеству научных работ (827 704.9)	Занимает второе место по количеству научных работ (212 394.4)	Занимает пятнадцатое место по количеству научных работ (14 150.9)
Техническая грамотность научно-педагогического персонала	Каждый научно-педагогический сотрудник в обязательном порядке, ежегодно проходит переквалификацию с обязательной сдачей экзамена.	Государство полностью оплачивает подготовку педагогических сотрудников и ежегодно устраивает экзамен на сдачу проф. пригодности.	Прохождение курсов повышения технической грамотности носит добровольный характер.
Получение высшего образования	Является добровольным, не носит массовый характер (только 30% от числа обучающихся поступают в ВУЗ). Обучение только на платной основе.	Является добровольным, не носит массовый характер (только 20% от числа обучающихся поступают в ВУЗ). Обучение только на платной основе.	Является добровольным. (большая часть стремится поступить в вуз 54% от числа получивших среднее образование). Обучение осуществляется на бюджетной и платной основе.
Готовность методической базы к использованию "мобильных технологий" в образовательной системе	Существует огромное количество научных работ и исследований в данной области. Созданы и успешно реализованы учебные программы с использованием мобильных технологий.	Заканчивается создание государственных учебных программ, ориентированных на использование мобильных технологий в образовательном процессе.	Ведутся предварительные исследования и знакомство с опытом зарубежных коллег.

ции, большинство из которых молодые люди в возрасте от 16 до 22 лет [10]. Следовательно, мобильные средства связи как средства получения образования доступны практически всем обучающимся в России, однако процесс внедрения этих средств в обучение в образовательные организации происходит довольно медленно.

Более активный процесс внедрения "мобильного обучения" можно наблюдать в США, Китае и странах Европы.

Для более полного понимания процесса внедрения "мобильного обучения" в образовательные организации, выделим основные исторические этапы появления "мобильного обучения" в мире.

Первый этап является историческим.

В 1957 году [7] появился первый мобильный телефон, именно он дал начало развитию мобильных технологий в мире.

Второй этап характеризуется широким охватом и повсеместным распространением мобильных устройств по всему миру. Спад этого процесса произошел в 2000 году, именно тогда мобильный телефон стал неотъемлемым аксессуаром любого человека.

Третий этап – этап появления первых методических рекомендаций по организации и использованию мобильных устройств для организации образовательного процесса.

Четвертый этап – это успешный опыт реализации "мобильного обучения" в рыночном секторе. Так по отчетам AmbientInsight в 2010 году доля дохода коммерческого рынка мобильного обучения только в США составила 958,7 миллиардов долларов[6].

Пятый этап – привлечение внимания к эффективности и востребованности мобильного обучения в образовательных организациях, создание и организация бесплатных открытых курсов, доступных с мобильных телефонов, внедрение принципов "мобильного обучения" в систему образования как высших учебных заведений, так и учреждений общего среднего образования; реорганизация созданного образовательного материала, так как авторами большей части выложенной в открытый доступ информации составляли частные инициаторы, имеющие лишь узконаправленные знания или знания далекие от понимания образовательной системы.

Шестой этап, заключительный, можно представить как итоговый результат понимания необходимости внедрения в образовательный процесс "mobile learning", контроля учебного материала и, как следствие, уменьшение прибыли коммерческого сектора в связи с переориентацией на организацию процесса в высших образовательных учреждениях (более подробно можно ознакомиться в отчете маркетингового исследования компании AmbientInsight [7]).

Для оценки состояния внедрения "мобильного обучения" в образовательные системы различных государств, был проведен анализ и составлена таблица факторов, которые влияют на внедрение новых мобильных информационных технологий в образовательный процесс.

Анализируя полученные данные, можно наблюдать, что европейская и азиатская системы образования успешно реализовывают процесс внедрения и использования "мобильных технологий" в образовательном процессе, то состояние российской системы образования до сих пор находится примерно на четвертом этапе. Наблюдая за всеми этапами развития и применения "мобильного обучения" за рубежом, можем прийти к выводу, что у российской образовательной системы есть уникальный шанс ускорить процесс внедрения в образовательную

систему и избежать допущения ошибок.

Для анализа готовности перехода высшего образования к другому этапу на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова было произведено социологическое исследование.

Исследования проводились в апреле 2016 года. В качестве метода сбора информации было выбрано анкетирование. В опросе приняли участие 401 студент и 396 преподавателей МГТУ им. Г.И.Носова [11].

Объектом нашего исследования являлись студенты МГТУ им. Г.И.Носова с 1 по 5 курс обучения и преподаватели университета. Предмет исследования – отношение к использованию мобильных устройств в образовательном процессе высшего учебного заведения.

В основе формирования выборки для проведения опроса студентов находился квотный тип формирования выборочной совокупности. Выборка формировалась исходя из процентного соотношения в генеральной совокупности студентов по признакам: "принадлежность к институту/факультету" и "курс обучения". Ошибка выборки по данным параметрам составляет не более 4,72%.

Структуру выборки составили:

Таблица 2.
Студенты МГТУ им Г.И.Носова.

Название критерия	Содержание
Пол	мужской - 49,2%; женский - 50,8%.
институт / факультет / направление:	направление металлургия - 8,2%; направление машиностроение - 5,5%; архитектурно-строительное направление - 7,5%; направление дизайн и изобразительные искусства - 5,0%; институт экономики и управления - 9,2%; направление история и социология - 3,0%; направление филология и журналистика - 2,5%; направление лингвистика и перевод - 5,0%; факультет стандартизации, химии и биотехнологии - 7,7%; факультет физической культуры и спортивного мастерства - 2,5%; физико-математический факультет - 3,7%; институт горного дела и транспорта - 13,0%; направление энергетика - 8,0%; направление автоматизированные системы - 9,5%; направление психология и социальная работа - 4,2%; направление образование и педагогика - 5,5%.
Курс обучения	первый - 26,9%; второй - 24,4%; третий - 24,2%; четвертый - 19,7%; пятый - 4,7%.

Таблица 3.
Преподаватели МГТУ им Г.И.Носова.

Название критерия	Содержание
Пол	мужской - 31,7%; женский - 68,3%.
институт / факультет / направление:	институт металлургии, машиностроения и материалобработки - 12,1%; институт строительства, архитектуры и искусства - 12,1%; институт горного дела и транспорта - 7,8%; институт энергетики и автоматизированных систем - 12,6%; институт экономики и управления - 9,3%; институт истории, филологии и иностранных языков - 14,9%; институт педагогики, психологии и социальной работы - 8,8%; физико-математический факультет - 8,8%; факультет стандартизации, химии и биотехнологии - 7,6%; факультет физической культуры и спортивного мастерства - 5,8%.
Должность	ассистент - 10,6%; старший преподаватель - 30,2%; доцент - 51,0%; профессор - 5,2%; другая должность - 3,1%.

Исследования показали, что большинство опрошенных студентов и преподавателей регулярно пользуются услугой высокоскоростного мобильного интернета. При этом чаще пользователями данной услуги являются студенты (см. табл. 3).

Так же нас заинтересовало, какие технические средства мобильного обучения являются наиболее популярным. Рассматривались только устройства, с помощью которого осуществляется подключение к мобильному интернету.

При этом преподаватели значительно реже студентов используют мобильный интернет, как в домашних условиях, так и в университете. Число преподавателей, не выходящих в сеть во время их нахождения в МГТУ им. Г.И.Носова, составляет более 30 % опрошенных. Число же таких студентов составляет около 11% опрошенных.

Большинство опрошенных преподавателей и студентов пользуются установленными приложениями на своих мобильных устройствах. Однако среди студентов число пользователей мобильными приложениями больше, чем среди преподавателей – 96,0% студентов и 75,5% преподавателей. Информация о количестве используемых приложений преподавателями и студентами представлена в табл. 5.

Таблица 4.

Пользование услугами высокоскоростного мобильного интернета (% опрошенных).

	Варианты ответа					нет данных
	Ежедневно	несколько раз в неделю	2 - 4 раза в месяц	1 раз в месяц или реже	не пользуюсь данной услугой	
Преподаватели	59,6%	8,3%	2,0%	1,8%	27,8%	0,5%
Студенты	81,5%	8,0%	1,5%	1,0%	7,5%	0,5%

Таблица 5.

Предпочтение мобильным средствам доступа в Интернет.

	Варианты ответа		
	Телефон	Планшетный компьютер	Другое устройство
Преподаватели	58,6%	27,3%	14,1%
Студенты	79%	12,5%	8,5%

Таблица 6.

Количество используемых мобильных приложений (от % опрошенных).

	Варианты ответа					
	1 - 2	3 - 5	5 - 7	7 - 10	свыше 10	не пользуюсь
Преподаватели	12,4%	26,5%	18,9%	7,3%	10,4%	24,5%
Студенты	14,0%	41,6%	21,9%	7,2%	11,1%	4,2%

Большая часть преподавателей и студентов пользуются мультимедийным контентом с помощью своих мобильных устройств – 55,8% и 88,0% соответственно, что еще раз подтверждает факт того, что большая часть респондентов являются уверенными пользователями мобильных устройств. Однако следует отметить, что среди студентов примерно на 1/3 чаще, чем среди преподавателей встречаются пользователи мультимедийного контента.

На вопрос о готовности использовать свое мобильное устройство в образовательном процессе, большинство студентов дали утвердительный ответ – 75,6%. О неготовности осуществлять данную практику высказались около 12% студентов; еще 12,4% затруднились ответить на данный вопрос.

Ответы преподавателей на вопрос о готовности к использованию мобильных устройств в образовательном процессе являются менее однозначными. Положительно ответили менее половины преподавателей – 48,5%, около 23,5% опрошенных высказались о своей неготовности; более 28% затруднились дать какой-либо ответ.

Анализ поведения признака "готовность использовать мобильное устройство в образовательном процессе" в зависимости от принадлежности преподавателей к

институту/факультету позволил выявить зависимость, согласно которой преподаватели института истории, филологии и иностранных языков чаще, чем в целом по массиву, выражают свою готовность к данной практике – на 19,3% чаще.

На рис. 1 и 2 представлены интересные преподавателей и студентов способы применения мобильных устройств в учебном процессе.

Большинство опрошенных студентов (75%) высказались о своем желании использовать мобильное устройство для организации своего образовательного процесса в свободное от учебы время (в процессе самообучения) (см. рис. 3).

Анализируя полученные данные и подводя итог проделанной работе, можно утверждать, что:

1. большинство преподавателей и студентов, принявших участие в исследовании, являются уверенными пользователями мобильных устройств;
2. более активными пользователями, использующие мобильные приложения, медиаконтент и электронные книги, являются студенты;
3. большинство студентов готовы к использованию мобильных технологий в обучении в высших учебных за-

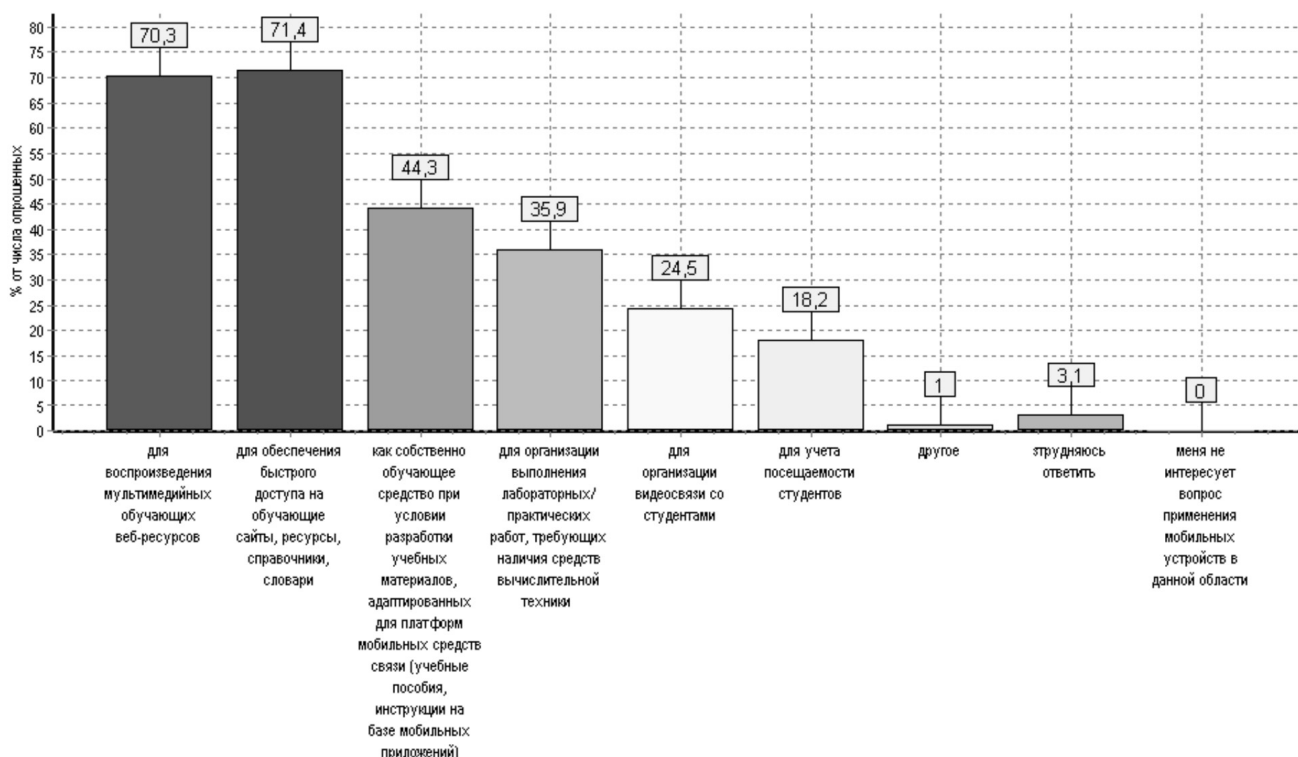


Рисунок 1. Интересующие преподавателей способы применения мобильных устройств в учебном процессе (от числа преподавателей, выразивших готовность к данной практике).

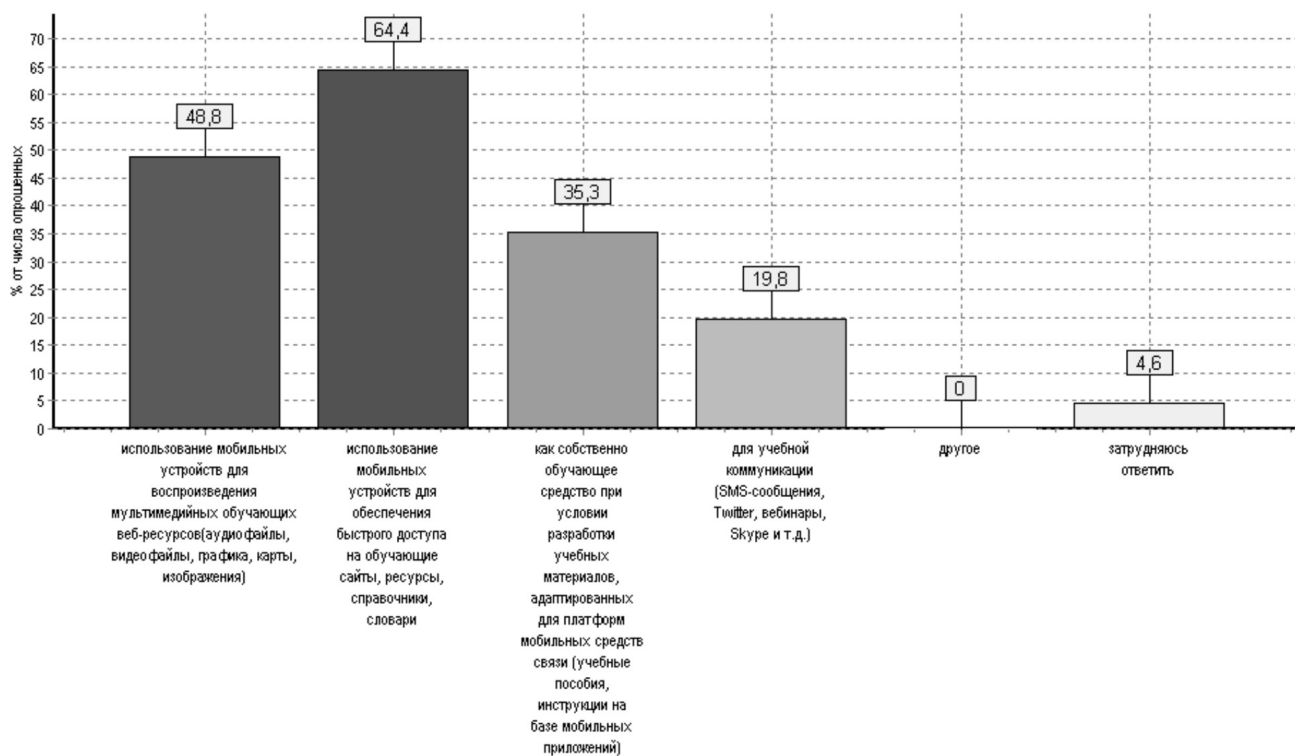


Рисунок 2. Интересующие студентов способы применения мобильных устройств в учебном процессе (% от числа студентов, выразивших готовность к данной практике).

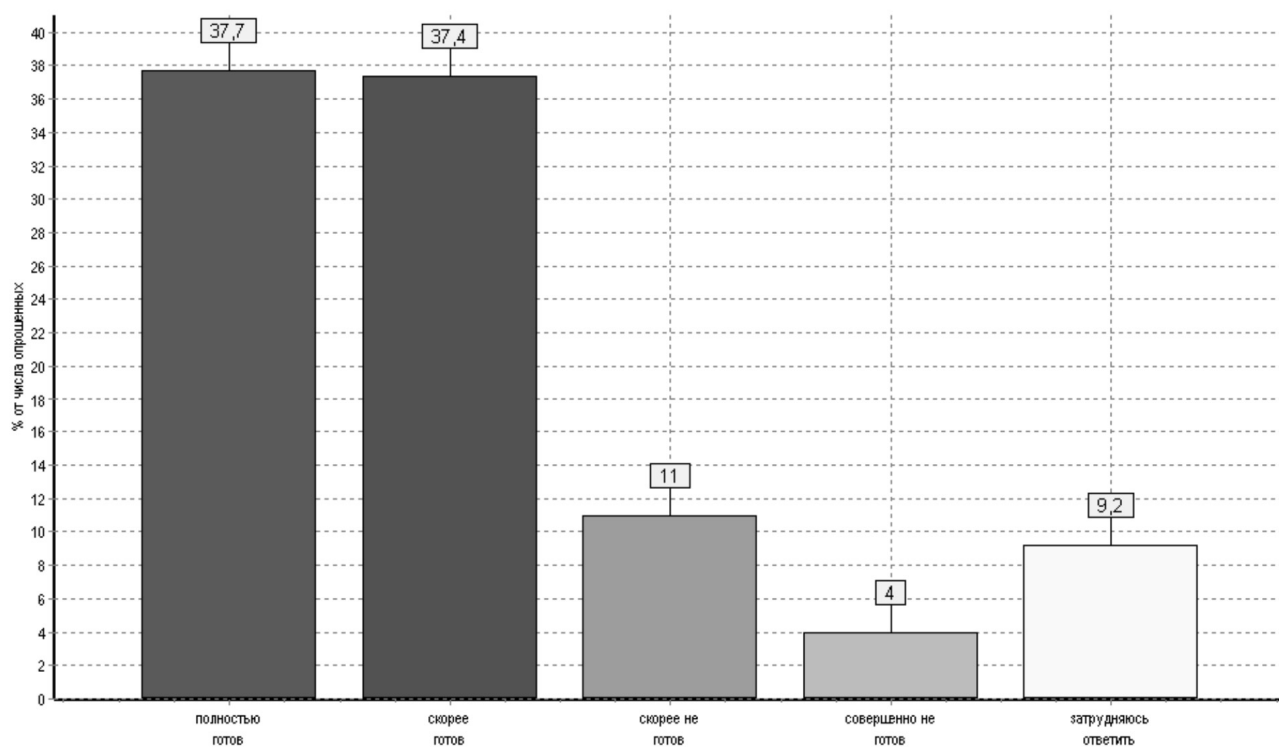


Рисунок 3. Желание использовать мобильные устройства в процессе обучения.

ведениях и являются активными пользователями коммерческого сектора, составляя основную его массу;

4. для более быстрого и повсеместного внедрения "мобильного обучения" в образовательную систему Российской Федерации существует ряд факторов, которые затормаживают процесс внедрения мобильных технологий в образовательный процесс, такие как: недостаточное финансирование, отсутствие готовой методической базы для внедрения в систему образования РФ; недостаточность практической и самостоятельной работы обучающихся; слабая научно-техническая база для ведения исследований;

5. для успешной реализации "мобильного обучения" в сложившейся системе образования РФ необходи-

мо: начать процесс подготовки преподавательского состава к использованию мобильных технологий в образовательном процессе; осуществить обновление материально-технической базы; подготовить методическую базу по использованию "мобильного обучения".

Делая общий вывод, можно сказать, что большинство современных студентов технически и психологически готовы к использованию мобильных технологий в образовании. И основной задачей для осуществления внедрения "мобильного обучения" в образовательный процесс Российской Федерации становится необходимость повышения исследовательской и методической работы ученых, преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. John Traxler, Introduction: The prospects for mobile learning [Текст] / John Traxler, Steve Vosloo // Prospects, 2014. – № 44. – С. 13–28.
2. Благовещенский А. Россия стала лидером по числу мобильных на душу населения // Российская газета 13.11.2016, Режим доступа: <http://www.rg.ru>
3. Голицина И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании [Текст] / И. Н. Голицина, Н.Л.Половникова // Образовательные технологии и общество, 2011. – № 1. – С. 241–252.
4. Доклад агентства Ambient Insight is now METAARI о развития рынка самостоятельного электронного обучения // The 2010 Worldwide Self-paced eLearning Market, 2010 Режим доступа: <http://www.ambientinsight.com/Default.aspx>
5. Доклад агентства Ambient Insight is now METAARI о развития рынка самостоятельного электронного обучения // The 2016–2021 Worldwide Self-paced eLearning Market, 2016 Режим доступа: <http://www.ambientinsight.com/Default.aspx>
6. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие / В.А. Красильникова. – М.: ООО "Дом педагогики", 2017. – 232 с
7. Мобильный телефон: история создания, основные функции и характеристики современных аппаратов Режим доступа: <http://www.mobiset.ru/articles/text/?id=4435>
8. Обзор образовательной системы в США, 2015 Режим доступа: <http://academconsult.ru/obrazovanie-v-ssha>
9. Отчет агентства РИА-Аналитика о исследовании рынка мобильных телефонов в России, 2014 Режим доступа: https://ria.ru/trend/ratings_researches_RIAanalytics_16022011/
10. Отчет ассоциации компаний интернет торговли, 2016 Режим доступа: akit.ru
11. Результаты лаборатории социологических исследований МГТУ им. Г.И.Носова о готовности использования мобильных технологий в образовательном процессе, 2016
12. Савельев К.Н. Перспективы мобильного обучения для организации непрерывной профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений [Текст] / К. Н. Савельев, О.Л.Назарова // Новые информационные технологии в образовании: материалы IX международной научно-практической конференции, 2016. – № 9. – С. 422–426.

© К.Н. Савельев, О.Л. Назарова, (zkircaz@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЯКУТСКА В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF CULTURAL- EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF YAKUTSK IN ADDRESSING THE INTEGRATION OF CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITIES

V. Tarasova

Annotation

This article discusses the features of cultural–educational Environment, which prepares children and young people with disabilities to integrate into the living space of the region/city; the question is raised of its pedagogical potential. The article gives the rationale for studying the cultural specificities of education, its connection with all spheres of human activity. The specific examples are showing the possibilities for educational institutions to ensure conditions for personal development and socio–cultural education of children and youth with disabilities.

Keywords: pedagogical potential, cultural and educational Environment, children with disabilities, socio–cultural education, historical and cultural heritage, integration in the living space.

Тарасова Василиса Александровна
К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО
"Арктический государственный
институт культуры и искусств"

Аннотация

В статье рассматриваются особенности культурно–образовательной среды, в которой осуществляется подготовка детей и молодежи с инвалидностью к интеграции в жизненное пространство региона/города; поднимается вопрос о ее педагогическом потенциале. В статье дается обоснование необходимости изучения культурной специфики образования, его связи со всеми сферами деятельности человека. На конкретных примерах показаны возможности образовательных учреждений по обеспечению условий для личностного развития и социокультурного воспитания детей и учащейся молодежи с инвалидностью.

Ключевые слова:

Педагогический потенциал, культурно–образовательная среда, дети с инвалидностью, социокультурное воспитание, историко–культурное наследие, интеграция в жизненное пространство.

Одной из причин обращения педагогического коллектива Арктического государственного института культуры и искусств к вопросам эффективного использования педагогического потенциала культурно–образовательной среды Якутска определяется традицией гуманитарного научно–исследовательского направления, в центре которого оказывается уникальное историческое наследие народа, опыт духовно–нравственного воспитания и социокультурного образования нового поколения. Со временем перед педагогами–исследователями, тесно связанных с социально–культурной сферой образования, возникла идея переосмысления ценностей педагогического опыта и возможности культурно–образовательной среды в подготовке учащейся и студенческой молодежи с инвалидностью к интеграции в современное жизненное пространство республики.

Все переосмысленное принимает актуальный характер в рамках системного подхода к организации образо-

вания, эффективность которого зависит от умения использовать в педагогических целях специфические для данной местности культурно–образовательные традиции и опыт социально–культурной деятельности [6, С.16].

Культурно–образовательная среда – философско–педагогический феномен. Целостность культуры и образования соотносится с культурно–образовательной средой как отдельное и общее, часть и целое и выступает в качестве лаборатории духовного, социального и профессионального опыта человека и может быть использована в качестве средства изучения региональных историко–педагогических проблем. Понятие "культурно–образовательная среда", по словам Е.Белозерцева, также возможно использовать для адекватного описания общей культурно–образовательной ситуации [2, С.19–22]. Как стимул реконструкции возможных педагогических сюжетов, вариантов, способов культурно–образовательная среда в качестве социального феномена способствует становлению гражданского, национального, профессионального

самосознания, воспитанию чувства родной природы, родного языка, родной истории, приобщает к триаде способов познания мира и человека – рационально-логическому (наука), эмоционально-образному (искусство) и провиденциально-аксиологическому (религия).

Процесс воздействия педагогического потенциала настолько эффективен, насколько профессионально организован и глубоко продуман процесс приобщения детей, учащейся и студенческой молодежи с инвалидностью к самостоятельной жизни, общению, ориентации в решении посильных задач.

Педагогический потенциал правомерно рассматривать при выделении единой функциональной системы "человек–составляющие среды". Основным системообразующим принципом выступает средовая жизнедеятельность, структуроформирующей связью является отношение молодого человека к его культурному окружению, в результате чего возникает взаимосвязь и между составляющими культурно-образовательной среды. Степень взаимосвязи зависит от меры личностного осмысления, от степени включения в активизированную ценностную сферу культуры. В школьный период приоритетной жизненной стратегией является интеллектуальная ориентация, понимаемая как стремление к усвоению навыков умственной деятельности. В студенческий период происходит повышение статуса молодежи с инвалидностью, что связано с увеличением общественной значимости учебной деятельности. Приоритетные жизненные стратегии этого периода характеризуются наличием профессиональной ориентации, т.е. направленностью на получение в процессе учебной деятельности умений и навыков, необходимых для последующей работы по специальности. Вместе с тем, существуют и другие особенности формирования жизненных стратегий. Прежде всего, нельзя не учесть тот факт, что большое значение оказывают индивидуальные особенности личности молодого человека. Молодой человек с ограниченными возможностями здоровья занимает промежуточное положение в обществе между положением ребенка и положением взрослого. Он является взрослым в биологическом, но не всегда в социальном отношении. Из-за болезни молодые люди задерживаются на ранних стадиях социализации. Исследователи отмечают, что в большинстве случаев жизненные планы молодых людей данной категории часто невозможно реализовать без специалистов, обладающих достаточно высоким уровнем педагогических, психологических и социально-культурных знаний и личностных качеств.

Заметим, что социальная активность молодежи с ограниченными возможностями здоровья представляет собой интегративное общественное качество, включающее в себя наличие необходимых знаний и умений, проявляющихся в инициативной деятельности; совокупность

социально значимых действий, направленных на интенсивное, осознанное взаимодействие с социальной средой; ценностное понимание социальной действительности. Развитие и формирование этого качества происходит в многообразной культурно-образовательной деятельности, в результате которой обеспечивается глубокое и полное саморазвитие личности. Такая деятельность должна инициироваться и поддерживаться педагогами образовательной организации или вуза.

В Республике Саха (Якутия) единственным вузом, ведущим подготовку таких специалистов, является Арктический государственный институт культуры и искусств. Под руководством научно-педагогических работников студентами кафедры социально-культурной деятельности и менеджмента культуры в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ разрабатываются и реализуются социально-культурные проекты по интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Причем реализация всех проектов осуществляется на базе образовательных учреждений, таких, как Республиканская специальная общеобразовательная (коррекционная) школа-интернат, Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат восьмого вида для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальная (коррекционная) школа-интернат № 34, средние общеобразовательные школы № 5 и № 27 города Якутска. Начало направлению данной многогранной работы положил проект "Мир, где царит добро", который ставил своей целью вовлечь детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в культурную жизнь города, помочь установить контакты со сверстниками и создать для них мир общения. На предварительном этапе этого интересного проекта все его участники прошли психологическую диагностику, которая показала наличие у детей проблем с общением и уровнем самооценки. На основе показателей диагностики была разработана программа, в которую были включены творческие мастерские по обучению основам актерского, ораторского мастерства, движения и пластики, а также мастер-классы и встречи с известными людьми, поездки в культурные учреждения и игровые мероприятия. Итогом проведенной работы стали съемки детского короткометражного фильма "Капсула будущего", премьера которого проходила в камерном зале Арктического государственного института культуры и искусств. После премьерного показа состоялась церемония вручения сертификатов и статуэток по различным номинациям, отражающим личностные характеристики каждого участника.

Очевидным является то, что Арктический государственный институт имеет все необходимые интеллектуальные ресурсы для реализации подобных проектов и может реализовывать их в рамках учебного процесса при подготовке специалистов социально-культурной деятельности.

В целях усиления внимания к целенаправленному формированию способности детей, учащейся и студенческой молодежи к интеграции в жизненное пространство общества в вузе разрабатываются методические материалы и рекомендации для преподавателей образовательных организаций, в которых обучаются дети и подростки с инвалидностью. Принципиально важным в организации научно-методической работы является тесное сотрудничество ученых института и педагогов-практиков, педагогов-методистов и педагогов-руководителей.

Хотелось бы подчеркнуть, что, например, социальная активность студентов с ограниченными возможностями здоровья, формирующаяся в период обучения в вузе, обеспечивает психологическую устойчивость и относительную стабильность существования личности в сложной и противоречивой социальной действительности. Учебный процесс, кроме образовательных целей, одновременно содействует решению задач воспитания и развития личности, а внеучебная деятельность влияет на образованность личности, служит непосредственным фактором стимулирования социальной активности будущего специалиста. Внеучебная деятельность может помочь студенту с ограниченными возможностями здоровья осознать мир, в котором он живет, людей, которые его окружают, воспринять эстетические ценности, оценить достижения науки, ценности бытия, отношение к миру, природе и т. д.

Конечно, одним из особенно позитивных результатов такого сотрудничества хотелось бы назвать организацию дистанционного обучения детей и учащейся молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования. Дополнительное образование становится для детей и учащейся молодежи с ограниченными возможностями здоровья пространством развития активности, стремления к познанию окружающего мира, безграничных контактов со сверстниками. По сути дела, дополнительное образование увеличивает пространство, в котором дети и учащаяся молодежь могут развивать творческие способности и личные качества.

На сегодняшний день в ведомстве Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) находится 111 организаций дополнительного образования детей. Количество детей с инвалидностью в возрасте от 5 до 18 лет, получающих дополнительное образование (в том числе в условиях общеобразовательных и коррекционных школ), составляет 1143 (из них 595 дистанционно).

В 2016–2017 учебном году 43 учащихся с ограниченными возможностями здоровья приняли участие в республиканских конкурсах, 6 из них стали победителями; 50 обучающихся участвовали во всероссийских ме-

роприятиях, 31 стал призером; 44 ребенка участвовали в международных конкурсах и проектах, 17 из них стали призерами.

В педагогической общественности растет понимание того, что дети и молодые люди с ограниченными возможностями здоровья зачастую имеют разорванные связи с внешним миром, ограниченную мобильность и доступность к культурным ценностям не только в связи с физическим, но и психическим состоянием, ограниченность контактов со сверстниками и взрослыми. Однако, это всего лишь часть проблемы. Главная проблема заключается в отношении общества к людям, имеющим инвалидность. Общеизвестно, что в России, так же как и во всем мире, проблемы людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью являются чрезвычайно актуальными, так как касаются всех сторон жизнедеятельности общества. Для решения этих проблем существуют нормативно-правовые акты и социальные институты, которые призваны поддерживать таких людей и оказывать им человеческое внимание. Проблемы молодых людей с инвалидностью следует понимать и в социокультурном контексте, в котором находятся родные, знакомые, друзья, школа, общественные организации, место обучения, то есть социальное окружение.

Формированию гуманного и творческого педагогического потенциала способствуют достаточно серьезные меры правительства по созданию условий, которые будут обеспечивать достойную жизнь и свободное развитие детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Так, педагогическая и социально-культурная деятельность образовательных организаций и вузов осуществляется в рамках федеральной программы "Доступная среда на 2011–2020 гг.", утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. №1297, проектной программы Республики Саха (Якутия) "Доступная среда на 2017–2018 годы, утвержденной Указом Главы Республики Саха (Якутия) от 08.02.2017 г. №1722.

Существенным ресурсом в воспитательной и развивающей деятельности образовательных организаций является организация культурного досуга детей и учащейся молодежи с ограниченными возможностями здоровья, которая составляет один из важных аспектов культурно-образовательной среды. Культура обладает возможностью стимулировать процесс социализации, инкультурации и самореализации личности [1, С.33–38]. Это достигается за счет реализации интеграционного и образовательного потенциалов образовательно-культурной деятельности, которая синтезирует и учебное, и внеучебное время. Именно в организации и осуществлении этой деятельности наиболее полно раскрывается педагогический потенциал образовательной организации.

К наиболее распространенным формам организации культурно-досуговой деятельности учащейся и студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья можно отнести: создание кружков прикладного искусства и клубов по интересам; кружков художественного самодеятельного творчества, в том числе литературного или творческого объединения со смешением жанров; клубов выходного дня для родителей детей с инвалидностью; игровые программы (специально подготовленные, с учетом физических и умственных способностей детей); организацию праздничных концертов, постановок спектаклей. Как показала практика, детей, учащуюся и студенческую молодежь привлекают спортивные мероприятия и реабилитационные программы, например, арт-терапия, которая включает в себя группу лечебных и коррекционных методов, применяемых спе-

циалистами с соответствующей профессиональной подготовкой, на основе одной из экспрессивных модальностей – визуальных искусств, музыки, искусства театра и танца.

Таким образом, организация культурно-досуговой деятельности с детьми и молодыми людьми с инвалидностью является важной, но одновременно и трудной задачей педагогов и других специалистов социально-культурной и медицинской сфер деятельности.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что педагогический потенциал культурно-образовательной среды в этом случае играет решающую роль в создании возможностей для развития личности ребенка или молодого человека с инвалидностью, сложения ее образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариарский, М.А. Созидательный потенциал культуры и педагогические условия его реализации/Человек и образование 1 (38). ФГНУ ИПООВ РАО, 2014 – С. 33–38.
2. Белоцерцев, Е.В. Культурно-образовательная среда малого города: Методологическая неизбежность и опыт исследования/Соискатель – педагог. – М.: Современное образование. 2008. №4. С.19–22
3. Гуслова, М.Н. Методика и организация социально-культурной деятельности с семьей в Центре реабилитации детей с ограниченными возможностями: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 : Москва. 2002. 267 с. РГБ ОД, 61:02–13/1905–2.
4. Гудина, Т.В. Педагогические ресурсы социокультурной реабилитации детей-инвалидов. Волгоград: ВоГТУ, 2009. – 142 с. [Электронный ресурс]// URL: [http:// psychlib.ru/ink/absid.php?absid=235032](http://psychlib.ru/ink/absid.php?absid=235032).
5. Зрелова, Т.А. Культурно-досуговая деятельность как средство социальной интеграции детей-инвалидов. – 2000, с.116.
6. Национальная доктрина образования в РФ//Народное образование. 2000. №2. С.16

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



ФГБОУ ВО "Арктический государственный институт культуры и искусств"

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

FURTHER EDUCATION AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF THE CHILD'S PERSONALITY

*V. Tarasova
O. Pinigina*

Annotation

The article highlights supplementary childrens education. The focus of the author is as a role of special pedagogical support as an activity aimed towards creative personality development of the future citizen of his/her country and capable of active socio – cultural activities. Based on the example – one of the parts of supplementary education – creative school based in the Arctic State Institute of Culture and Art of Yakutsk, the author reveals the peculiarities of work organization with children outside school hours, involving talented and competent teachers.

Keywords: education, creativity, educational space, social activity, pedagogical support.

*Тарасова Василиса Александровна
К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО
"Арктический государственный
институт культуры и искусств"
Пинигина Ольга Николаевна
К.п.н., ст. преподаватель, ФГБОУ ВО
"Арктический государственный
институт культуры и искусств"*

Аннотация

В статье освещаются вопросы, связанные с дополнительным образованием детей. В центре внимания автора роль педагогической поддержки как особого вида деятельности, направленной на творческое развитие личности будущего гражданина своей страны, способного к активной социально-культурной деятельности. На примере одной из структур дополнительного образования – творческой Школы, созданной на базе Арктического государственного института культуры и искусств, автор раскрывает особенности организации работы с детьми во внеурочное время с привлечением талантливых и компетентных педагогов.

Ключевые слова:

Дополнительное образование, творческий потенциал, образовательное пространство, социальная активность, педагогическая поддержка.

В соответствии с Законом "О дополнительном образовании" дополнительное образование детей представляет собой единый целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности. Долгое время дополнительное образование рассматривалось в образовательных организациях как некий придаток к основному образованию, но со временем дополнительное образование было признано как неотъемлемая составляющая единой непрерывной системы образования. В научных работах А.Г.Асмолова, Е.Б.Евладовой, Б.В.Куприянова, Э.В.Самойленко были сформулированы приоритетные идеи дополнительного образования: свободный выбор ребенком видов и сфер образовательной деятельности, ориентация на личные интересы, потребности, способности ребенка, возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка, раскрытия природного таланта и интеллектуальных способностей, практико-деятельностная основа образовательного процесса. Перечисленные позиции составляют концептуальную основу дополнительного образования, которая соответствует принципам гуманисти-

ческой педагогики: признание уникальности и самоценности личности.

Исходя из этого, основными функциями дополнительного образования являются: ценностно-ориентационная, направленная на освоение ребенком социальных, культурных, нравственных ценностей через систему личностно-значимой деятельности; коммуникативная, позволяющая расширять круг общения, осваивать правила речевого и поведенческого этикета, приобретать умения усатанавливать контакты и работы в сотрудничестве; социально-адаптационная, обеспечивающая ребенку умение решать реальные жизненные проблемы, становиться активным гражданином общества; психотерапевтическая, создающая комфортные отношения в коллективе, где ребенок имеет право на ошибку, где он может искренне радоваться своим достижениям и успехам; профориентационная, позволяющая ребенку получить представление о существующих профессиях, о мире труда; культуро-образующую, способствующую активному включению ребенка в национальную культуру, освоение народного

творчества, детской литературы, песенного и танцевального фольклора.

Таким образом, дополнительное образование детей рассматривается как пространство творческого развития и самореализации ребенка.

В этом пространстве особое значение имеет педагогическая поддержка. Это понятие впервые было введено в область педагогической науки О.С.Газманом. По мнению ученого, педагогическая поддержка – это особый вид педагогической деятельности, обеспечивающей индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка, но исходящая из признания того, что поддерживать можно только то, что уже есть в наличии (но на недостаточном уровне, неразвитое, потенциальное), развивать самостоятельность, "самость" человека [3, С.95]. Поэтому предметом этой деятельности становится процесс совместного с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, общении, образе жизни. Педагогическая поддержка дополняет процесс обучения и воспитания, усиливает их эффективность. Так, если для обучения и воспитания важно, чтобы ребенок научился владеть культурой, то для педагогической поддержки имеет значение то, как ребенок научился владеть собой, научился заботиться о себе. По существу, педагогическая поддержка обеспечивает ребенку встречу с процессами, которые организуют взрослые для его блага – процесс обучения и процесс воспитания. И данная встреча есть взаимопроникновение двух систем макро (с ее культурой, нормами и ценностями – то, что принято называть общественно необходимым) и микро (самого человека как личности). Если макросистему представляет для ребенка педагогическая деятельность, связанная с его воспитанием и обучением на основе ценностей микросистемы, то педагогическая поддержка обеспечивает ему право создавать и строить свою систему на основе осознания собственных ценностей. Согласно определению словаря С.И.Ожегова, "поддержка" – это "помощь", "содействие", то есть то, что необходимо в становлении ребенка как личности и как гражданина своей страны. Педагогическая деятельность, базирующаяся на принципе педагогической поддержки, становится действительно личностно-ориентированной и способствует раскрытию способностей и творческого потенциала детей и их дальнейшему развитию.

Дополнительное образование все больше привлекает внимание родителей и самих учеников, прежде всего, потому, что детям предлагаются разнообразные услуги для развития дарований и способностей.

Учреждения дополнительного образования детей тесно сотрудничают с общеобразовательными школами и

стремятся к органичному сочетанию организации досуга детей и подростков с различными формами деятельности. В последние годы учреждения дополнительного образования интенсивно внедряют разнообразные программы работы с детьми. Основная цель учреждений дополнительного образования детей – воспитание через творчество общечеловеческих ценностных ориентаций.

Обратимся к практическому опыту деятельности творческой школы дополнительного образования детей, действующей с 2012 года на базе Арктического государственного института культуры и искусства.

Ее основными задачами являются:

- ◆ создание оптимальных условий для интеллектуального и творческого развития детей;
- ◆ удовлетворение интересов, склонностей и дарований ребенка;
- ◆ профессиональное самоопределение;
- ◆ организация содержательного досуга, отдыха и развлечений.

Каждый человек в детстве обладает большими возможностями для развития творческих способностей. Развитие эстетических чувств детей, художественного восприятия, образных представлений воображения достигается на занятиях студий "Школы АГИКИ". Направление деятельности "Школы АГИКИ" – это образовательные услуги по различным программам дополнительного образования: студия современного танца, художественная студия, вокальная студия, обучение игре на инструментах. Одним из новейших направлений дополнительного образования детей в АГИКИ является театральная студия. Программа театральной студии включает в себя несколько направлений-разделов, по которым ведутся занятия:

Ритмопластика

Комплексные ритмические, музыкальные пластические игры и упражнения, обеспечивающие развитие естественных психомоторных способностей детей, свободы и выразительности телодвижений; обретение ощущения гармонии своего тела с окружающим миром. Развитие умения произвольно реагировать на команду или музыкальный сигнал, готовности действовать согласованно, включаясь в действие одновременно или последовательно; развитие координации движений; обучение запоминанию заданных поз и образной их передаче; развитие способности искренне верить в любую воображаемую ситуацию; обучение созданию образов животных с помощью выразительных пластических движений.

Культура и техника речи

Игры и упражнения, направленные на развитие дыхания и свободы речевого аппарата.

Развитие речевого дыхания и правильной артикуляции, четкой дикции. Разнообразной интонации, логики речи; обучение сочинению небольших рассказов и сказок, подбору простейших рифм; произнесению скороговорок и стихов; тренировка четкого произношения согласных в конце слова; пополнение словарного запаса.

Основы театральной культуры

Элементарные понятия, профессиональная терминология театрального искусства.

Актерское мастерство

Обучение сочинению этюдов; развитие навыка действий с воображаемыми предметами; обучение нахождению ключевых слов в отдельных фразах и предложениях и выделению их голосом; развитие умения пользоваться интонациями, выражающими разнообразные эмоциональные состояния (грустно, радостно, сердито, удивительно, восхитительно); пополнение словарного запаса, образного строя речи.

Сценическое движение

Умение владеть своим телом и ориентироваться в движении. Легкость в перемещении, организация пространства сценического движения, свободная ориентация в сценическом пространстве. Умение исполнять сценические "симулятивные" действия (падения, подкаты, фрагменты сценического боя и т.д.) в совокупности с актерским мастерством.

Формы занятий: лекция–беседа; дискуссия; тренинги; репетиция; показ театральной постановки (миниатюра, спектакль); участие в массовых мероприятиях.

Формы контроля: рефлексивная беседа; открытый показ спектакля (1 раз в год для учащихся и родителей); творческий отчет.

Умения и навыки детей по окончании курса:

Ребенок должен знать:

- ◆ Основные театральные термины.
- ◆ Основные постановочные единицы: миниатюры, этюды, пьеса.
- ◆ Наизусть стихотворения русских и зарубежных авторов.
- ◆ 8–10 скороговорок.
- ◆ Театральные игры, техники восстановления дыхания.

Ребенок должен уметь.

- ◆ произвольно напрягать и расслаблять отдельные группы мышц,
- ◆ ориентироваться в пространстве, равномерно размещаясь на площадке,
- ◆ двигаться в заданном ритме, по сигналу педаго-

га соединяясь в пары,

- ◆ создавать пластические импровизации под музыку разного характера,
- ◆ запоминать заданные педагогом мизансцены,
- ◆ свободно и естественно выполнять на сцене простые физические действия,
- ◆ сочинять индивидуальные или групповые этюды на заданную тему,
- ◆ произносить на одном дыхании длинную фразу или четверостишие,
- ◆ произносить одну и ту же фразу или скороговорку с разными интонациями,
- ◆ читать наизусть стихотворный текст, правильно произнося слова и расставляя логические ударения,
- ◆ строить диалог с партнером на заданную тему,
- ◆ подбирать рифму к заданному слову,
- ◆ составлять диалог между сказочными героями.

Еще одной новой формой организации дополнительного образования в АГИКИ является летняя творческая школа, т.к. летние каникулы – самое лучшее время для саморазвития и творчества. Программа летней творческой "Школы АГИКИ" направлена на всестороннее развитие личности ребенка, включает занятия по актерскому мастерству, современной хореографии, живописи и игре на хомусе и т.д. Занятия ведут квалифицированные специалисты в сфере культуры и искусства. Проводятся встречи и мастер–классы от профессоров и известных личностей республики, интересная культурно–досуговая программа, совместные культурные выходы.

На сегодняшний день, можно сделать вывод о том, что программы обучения имеют высокую эффективность, т.к. ученики Школы имеют определенные достижения в изобразительном искусстве, киноискусстве и тележурналистике. Так, 3 августа 2016г. в эфир телеканала "Россия–24" в программе "4TEEN" вышел сюжет об Арктическом государственном институте культуры и искусств. Сюжет был подготовлен учениками летней творческой школы "Артист&АГИКИ".

В этом году кинофестиваль любительских фильмов "Счастливая республика", посвященный XX Играм Манчаары в Верхневилейском районе открылся показом короткометражного фильма "Желание", снятого учащимися "Школы АГИКИ" в рамках летней творческой киношколы.

Учащиеся художественной студии "Школы АГИКИ" являются победителями и призерами Международных, Всероссийских, республиканских конкурсов по изобразительному искусству, участвуют в выставках. Выпускники студии поступают не только в Арктический государственный институт культуры и искусств, но и в ведущие российские творческие вузы, успешно сдав вступительные испытания по живописи, рисунку и композиции.

Педагогический коллектив и специалисты сферы культуры и искусства, задействованные в Школе, компетентно и ответственно осуществляют педагогическую поддержку всех своих участников и свою главную задачу усматривают в том, чтобы обеспечить детям возможность художественно-эстетического развития, освоения навыков самостоятельного творчества, познания традиционной культуры и ремесел народов Арктики и обеспечение целенаправленной подготовки детей старшего возраста к поступлению в образовательные учреждения, реализующие основные профессиональные образовательные программы в области культуры и искусств.

Безусловно, существуют и другие формы дополнительного образования в республике: кружки, спортивные секции, клубы по интересам, где дети изучают историческое и культурное наследие народов Республики Саха (Якутия), с помощью педагогов исследуют национальные традиции и участвуют в проектах, в том числе, телепроектах, в которых представляют результаты своих исследований, например, национальную одежду, еду, обряды, традиционные спортивные состязания коренных народов республики. Под руководством опытных педагогов-специалистов в области театра дети участвуют в сказочных театральных представлениях и праздничных концертах.

Подводя итог сказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что дополнительное образование является прямым продолжением основного образования. Оно решает практически те же задачи, но его преимущество заключается в том, что оно не связано границами учебного времени, оно более гибкое и предоставляет ребенку свободу для творческой деятельности.

Приобретая навыки самостоятельного труда в любом виде деятельности, он переносит эти навыки на процесс обучения, более осознанно подходит к выполнению заданий и упражнений на уроках, активнее участвует во внеурочных мероприятиях: классных часах, школьных конференциях, соревнованиях.

Ценность дополнительного образования детей состоит в создании условий для социокультурной образовательной среды и организации индивидуально-ориентированной помощи детям в реализации их интересов и потребностей. В процессе совместной деятельности педагогов и детей дети учатся культуре ведения диалога; в процессе общения раскрывается их внутренний мир, в котором дети живут, мечтают, радуются. Умение строить диалог с ребенком – неперемнное условие эффективной работы педагогов дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Вариативное образование как ресурс развития ребенка в современном мире // Материалы межрегиональной научно-практической конференции Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству. – 2014. – С. 13–16.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации: коллективная монография. – 2015. – С. 13–28.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
4. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей/Е.В.Евладова, Л.Г.Логинова, Н.М.Михайлова.– М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – С.94–117
5. Куприянов, Б.В. Современные вызовы и судьба ДОД / Б.В. Куприянов // Дополнительное образование и воспитание. – 2011. – № 09. – С. 3 – 5.
6. Самойленко, Э.В. Педагогические возможности учреждений ДОД как микрофакторов социализации. / Э.В. Самойленко // Дополнительное образование и воспитание. – 2009. – № 02. – С. 3 – 4.

© В.А. Тарасова, О.Н. Пинигина, [tarasovasilisa@mail.ru], Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

THE GENESIS OF THE PROBLEMS OF PEDAGOGICAL PROCESS MANAGEMENT ADVANCED PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS

M. Usynin

Annotation

The article considers the actual problem of pedagogical process management advanced professional training regarding the need to substantiate the possibility of achieving a high level of ability and willingness to carry out professional management functions on the theoretical and methodological level and insufficient development of conceptual–categorical apparatus and genetic analysis of formation of pedagogical management. The article focuses on the contents of the historiographical periods and the logic of development of pedagogical management of the training process of the building stages of psycho–pedagogical research focused on understanding trends in bachelors of management. It is established that the Genesis of the research problem represented by a sequence of three periods: "origin", "organization and design", "constructivism advanced level of training (education)".

Keywords: genetic analysis, pedagogical management, the process of advanced training.

Усынин Максим Валерьевич

*Соискатель, первый проректор,
ЧОУ ВО "Русско–Британский Институт
Управления", г. Челябинск*

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема педагогического управления процессом опережающей профессиональной подготовки, заключающаяся в необходимости обоснования возможности достижения высокого уровня способности и готовности осуществлять профессиональные управленческие функции на теоретико–методологическом уровне и недостаточной разработанностью понятийно–категориального аппарата и генетического анализа становления проблемы педагогического управления. В рамках статьи основное внимание сосредоточено на содержании историографических периодов и логике становления проблемы педагогического управления процессом профессиональной подготовки построения этапов психолого–педагогических исследований, ориентированных на опережающую подготовку бакалавров сферы управления. Установлено, что генезис исследуемой проблемы представлен последовательностью трёх периодов: "рождение", "систематизация и проектирование", "конструктивизм опережающего уровня подготовки (образования)".

Ключевые слова:

Генетический анализ, педагогическое управление, процесс опережающей профессиональной подготовки.

Для анализа современного состояния исследуемой проблемы, необходимо решить, две важнейшие задачи: во–первых, изучить имеющийся научный и практический опыт по ее решению, т.е. проанализировать уже существующие точки зрения ученых на педагогическое управление вообще, и педагогическое управление процессом опережающей профессиональной подготовки, в частности, во–вторых, упорядочить понятийно–категориальный аппарат с целью определения исходных позиций. Первой задачей исследования мы определили анализ современного состояния и степень разработанности исследуемой проблемы в педагогической теории и практике, чему и посвящена данная статья.

В современном обществе отчетливо проявляется интерес к проблемам становления готовности к различным видам профессиональной деятельности. Управление вносит порядок в деятельность организации в целом, согласует действия исполнителей и менеджеров и направ-

ляет их на получение желаемого результата. Данное утверждение справедливо и в отношении образовательных организаций. Об увеличении значения и роли во всей нашей общественной жизни организационно–управленческой деятельности утверждал Г. П. Щедровицкий [20, с. 92].

Особое значение для выпускников высшей школы приобретает способность и готовность к организационно–управленческой деятельности, понимаемой как организационно–управленческая компетентность, что нашло отражение в требованиях образовательных стандартов и профессиональных стандартов. Так в статье 65.1. Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" указано: "Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в

интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации" [19, с. 96].

Отсюда возникает необходимость в рассмотрении означенных позиций в генетическом (историографическом) контексте. На основе применения распространенного в методологии науки генетического подхода к выделению этапов овладения общественной практикой тем или иным объектом познания [21] отметим наличие трех основных периодов исследования: первый характеризуется разрозненностью, скудностью знаний о данном явлении, противоречивостью использования научной терминологии; второй – осуществлением научных исследований отдельных его сторон в рамках одной области; третий – комплексными исследованиями всего явления и распространением полученных знаний о нем на смежные научные отрасли.

Следовательно, актуализировалась задача по анализу историографии и современного состояния, а также степени разработанности исследуемой проблемы педагогического управления процессом профессиональной подготовки бакалавров в педагогической теории и практике.

Мы полагаем, что генетический анализ исследуемой проблемы целесообразно выполнить с основанием для периодизации на базе социально-исторических предпосылок, отражающих особенности социально-педагогической ситуации, теоретических достижений по решению исследуемой проблемы и практики ее решения (табл. 1).

Первый период - "зарождение"
(с 1950-х до 1990-х гг.).

На наш взгляд, в наиболее концентрированном виде сущность педагогического управления в этот период отражена в работе В. А. Якунина "Обучение как процесс управления: психологические аспекты" [22].

Педагогическое управление рассматривается как специфическое явление, в основном на уровне организации и проведения занятий, характеризуется скудностью знаний о данном феномене, противоречивостью использования научной терминологии, неразработанностью принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом.

В этом периоде отметим, что в наиболее общем кибернетическом смысле, Н. Винер (1948 г. "Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине") утверждал, что управленческое воздействие предполагает воздействие субъекта управления на объект управления с целью перевода его в новое желательное состояние. Процесс представляет собой смену состояния системы, следовательно, управление, осуществляемое в социальной системе, предполагает воздействие субъекта управления на объект управления с целью перевода последнего в новое желательное состояние.

Таким образом, в первый период проблема в сформулированном нами виде еще не осознавалась научно-пе-

Таблица 1.

Генезис проблемы педагогического управления процессом опережающей профессиональной подготовки.

Период	Содержание проблемы в данный период
Первый период - "зарождение" (с 1950-х до 1990-х гг.)	Возникновение и становление философских, социологических, экономических и психологических представлений о педагогическом управлении как специфическом явлении, в основном на уровне подготовки и организации проведения занятий. Проблема педагогического управления в сформулированном виде еще не осознавалась научно-педагогическим сообществом.
Второй период - "систематизация и проектирование" (с 1990-х до середины 2000-х гг.)	Начало систематического изучения отдельных аспектов педагогического управления как разновидности социального управления в различных образовательных организациях. Вызрели предпосылки оформления целостной теории педагогического управления на компетентностной основе и с использованием метода проектов.
Третий период - "конструктивизм опережающего уровня подготовки (образования)" (с середины 2000-х гг. по настоящее время)	Востребованы подходы к управлению образовательными системами (системный, процессный, ситуационный, программно-целевой, компетентностный, проектный), ориентированные на конструктивные процедуры принятия управленческих решений. Обозначена тенденция ориентации вектора управления процессом профессиональной подготовки в условиях постиндустриального общества на конечный полезный результат - качество подготовки (образования) опережающего уровня с согласованием требований образовательного и профессионального стандартов. Определены исторические предпосылки становления проблемы педагогического управления.

дагогическим сообществом. Высшая школа и государство решали иные практические задачи, которые пока не привели к диалектическому синтезу таких составляющих как "управление", "организационно-управленческая деятельность", "педагогическое управление образовательным процессом", "педагогическое управление процессом профессиональной подготовки".

Второй период - "систематизация и проектирование" (с 1990-х до 2000-х гг.).

Педагогическое управление (синонимы: педагогический менеджмент, образовательный менеджмент) как самостоятельный предмет стало активно исследоваться с 90-х г. XX века.

Авторы исследований сосредоточивали свое внимание по следующим направлениям:

- ◆ основополагающие теоретические положения в области педагогического управления, которые разрабатывались К. Я. Вазиной [2]; М. А. Гончаровым [4], Д. Ф. Ильясовым и Г. Н. Сериковым [7], Ю. Н. Петровым [17], В. П. Симоновым [18], Г. П. Щедровицким [20], В. А. Якуниным [22], и др.;

- ◆ управление образовательным учреждением (в настоящее время образовательной организацией) и его основными структурными подразделениями: (А. Я. Найн [12], Д. А. Новиков [14, 15] и др.);

- ◆ педагогическое управление (процессом подготовки) образовательным процессом (К. Я. Вазина [2]; Л. В. Львов [11], В. П. Симонов [18], Ю. Н. Петров [17] и др.);

В данный период сложилось относительное единство понимания основного термина "педагогическое управление (педагогический менеджмент)", понимаемого как:

- ◆ комплекс (М. А. Гончаров, А. П. Егоршин и Н. Д. Никандров) принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на повышение его эффективности [4, с. 9];

- ◆ комплекс (В. П. Симонов) принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом [18, с. 56];

- ◆ теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом, основанные на совокупности философских, педагогических, социальных, психологических, экономических и управленческих понятий, законов и закономерностей [18, с. 12].

Общим во всех трактовках является наличие в содержании понятия характеризующих признаков: комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, что представляет интерес для нашего исследования, т.к. отражает его предмет. Таким образом, в рамках ис-

следования мы, разделяя мнение М. А. Гончарова, под педагогическим управлением понимаем комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на повышение его эффективности [18, с. 9].

Третий период - "конструктивизм опережающего уровня подготовки (образования)" (с 2000-х гг. по настоящее время).

Анализируя сущность кризиса образования в контексте перехода к постиндустриальной культуре, И. Е. Видт выделяет противоречия между образовательной моделью, служившей индустриальной культуре и необходимостью новой модели, свойственной постиндустриальному обществу.

Так, традиционная педагогика (как общая, так и профессиональная), ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, базировалась на принципе усреднения знаний. Этот принцип не мог соответствовать запросам новой культурной эпохи, новому обществу, для которого характерно следующее:

- ◆ диверсификация форм и способов познавательной деятельности, где закономерен прирост знания, опережающий темпы развития, и совершенствование методов и содержания образования;

- ◆ смена целевых ориентиров образования: осознание необходимости развития рефлексии в противовес развитию интеллекта;

- ◆ переход от репродуктивного образования (формирующего сознание, подверженное социальным манипуляциям) к субъект-субъектному принципу обучения [3, с. 4].

Е.Ю. Игнатьева вполне справедливо полагает, что появление федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в новой версии стало своеобразной реакцией на существенное изменение ситуации в системе образования. Эти изменения являются глубокими и системными, затрагивают все компоненты образовательного процесса и связи между ними, поскольку изменился объект стандартизации (не содержание образования, а результаты), определяющий логику проектирования процесса обучения, а также целевые ориентиры образования (вместо традиционных и привычных ЗУН – компетентность). Автор считает, что это предполагает иные условия достижения и оценки образовательных результатов. Конечно, это полезно как с точки зрения систематизации современной теории управления образовательными системами (организациями) и приведения ее в русло общей теории управления, так и педагогам-практикам для реального использования возможностей этого инструментария анализа и синтеза в процедуре принятия управленческих решений.

Отсюда становится очевидной востребованность подходов к управлению образовательными системами, ориентированных на конструктивные процедуры принятия управленческих решений [14, с. 7]. Очевидно, что теория обязана ответить на этот вызов со стороны практики. В качестве таковых подходов нами рассматриваются системный, процессный, ситуационный, программно-целевой, компетентностный, проектный.

Отметим наиболее значимые направления и авторов исследований на третьем этапе генезиса проблемы:

1. теории профессионального обучения и развития человека в постиндустриальном обществе (И. Е. Видт [3], В. И. Загвязинский [5], Э. Ф. Зеер и Д. П. Заводчиков [1], А. М. Новиков [13]);

2. рассмотрении цели совершенствования образования в ракурсе создания эффективной системы педагогического управления, обеспечивающей взаимодействие государства и общества в интересах динамичного развития и высокого качества образования и ориентации на удовлетворение запросов личности и общества (А. М. Новиков [13], Д. А. Новиков [14,], Ю. Н. Петров [17] и др.);

3. особенностях педагогического управления образовательными организациями высшего образования (раскрыты в трудах Е. Ю. Игнатъевой, А. Я. Найна [12] и др.);

4. подготовке педагогов профессионального обучения и менеджеров образования с приоритетным использованием качественных параметров результата (работы Е.А. Гнатышиной [8], А. Ю. Петрова [17], Е. В. Яковлева [21] и др.);

5. особенностях подготовки будущих менеджеров к организационно-управленческой деятельности на основе проектных технологий (А. П. Зинченко [58], Г. П. Щедровицкий [20] и др.);

6. теоретических основах управления опережающим уровнем подготовки (образования) (А. П. Зинченко [6], С. Н. Лысенкова [9], Л.В. Львов [11], Д. А. Новиков [14,15], П. Н. Новиков [16], Г. П. Щедровицкий [20]).

В качестве рабочего определения "педагогическое управление процессом опережающей профессиональной подготовки", мы, разделяя мнение Л.В. Львова [10, с.45]. принимаем "целенаправленное воздействие руководителя и органов управления на менеджеров структурных и функциональных подразделений, педагогов и обучающихся для координации их деятельности по выполнению социального заказа и потребностей выпускников в качественном образовании путем перевода образовательной системы в режим развития".

Анализ современных достижений в теории и практике проблемы управления образовательными системами позволил нам позиционировать следующее.

1. Историография проблемы педагогического управления процессом опережающей профессиональной

подготовки может быть представлена последовательно-стью трёх периодов:

◆ *первый период* – "зарождение" (с 1950-х до 1990-х гг.);

◆ *второй период* – "систематизация и проектирование" (с 1990-х до 2000-х гг.);

◆ *третий период* – "конструктивизм опережающего уровня подготовки (образования)" (с 2000-х гг. по настоящее время).

2. В конце третьего этапа сложились теоретико-педагогические предпосылки дальнейшего развития исследуемой проблемы педагогического управления процессом опережающей профессиональной подготовки:

а) в российской высшей школе начало формироваться новое направление научных исследований – управление различными аспектами деятельности в вузе;

б) получил значительное, хотя и неоднозначное развитие терминологический аппарат изучаемой проблемы;

в) накапливается практический опыт в области формирования организационно-управленческой компетентности как в системе высшего профессионального образования, так и в корпоративных университетах и программах;

г) ведущими зарубежными и отечественными вузами ведутся широкие научные исследования по созданию современных моделей компетентностно- и проектно-ориентированного обучения с учетом требований образовательных и профессиональных стандартов;

д) наш взгляд российскими учеными продолжают очень удачные попытки создания основ теории управления различными аспектами деятельности.

3. На фоне выполненных работ проведенный нами генетический анализ теоретических исследований и практической педагогической деятельности выявил сложившийся в данный момент ряд противоречий проблемы педагогического управления процессом опережающей профессиональной подготовки бакалавров, требующих научного разрешения:

◆ *социально-педагогическое противоречие* между потребностью социума и государства в выпускниках вузов, способных и готовых к самостоятельному решению управленческих задач и недостаточным уровнем развития компетентности в организационно-управленческой деятельности у руководителей образования с учетом факторов внешней и внутренней среды, характеризующей высокой степенью неопределенности;

◆ *теоретико-методологическое противоречие* между необходимостью в определении сущности, содержания и структуры педагогического управления процессом профессиональной подготовки вуза и недостаточной теоретико-методологической разработанностью вопросов его моделирования, а также обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность управ-

ления в реализации целевых установок опережающего уровня;

◆ *методико-практическое противоречие* между уровнем готовности к продуктивному взаимодействию в

ходе учебно-проектной деятельности педагогов и обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и повышающегося уровня интеграции и недостаточным методическим обеспечением данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования в постиндустриальном обществе: коллективная монография / под ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова. – Екатеринбург: РГППУ, – 2014. – 145 с.
2. Вашина, К. Я. Технология развивающего управления и непрерывное профессиональное саморазвитие / К. Я. Вашина, А. Ю. Петров – Н. Новгород: ВИПИ, 1996. – 296 с.
3. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореферат. дис. ... докт. пед. наук / И. Е. Видт. – Тюмень. 2003. – 50. с.
4. Гончаров, М. А. Основы менеджмента в образовании: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – М.: Кнорус, 2006. – 480 с.
5. Загвязинский, В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации / В. И. Загвязинский // Образование и наука. – 2012. – № 4 (93). – С. 3–16.
6. Зинченко, А. П. Общая управленческая подготовка: монография / А. П. Зинченко. – Тольятти: ТАУ, 2006. – 160 с.
7. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Теория управления образованием: Учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
8. Менеджмент: современные проблемы управления: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Л.М. Базавлущкая, Н.Ю. Корнеева, А.М. Рудакова, П.Г. Рябчук, Н.В. Уварина. – Челябинск : Цицеро, 2017. – 268 с.
9. Лысенкова, С. Н. Метод опережающего обучения. Книга для учителя. Из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
10. Львов, Л.В. Прогнозируемый темп формирования компетентности как инструмент педагогического управления опережающим уровнем образования / Л.В. Львов // Образование и наука. 2017. Т.19, №4. С. 38–57.
11. Львов Л.В. Проблемы моделирования профессионально-образовательной деятельности опережающего уровня // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. №1. С. 75–88.
12. Найн, А. Я. Рефлексивное управление профессионально-педагогическим образовательным учреждением: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: Челяб. рабочий, – 2006. – 368 с.
13. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
14. Новиков, Д. А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) / Д. А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2001. – 83 с.
15. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.
16. Новиков, П.Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук / П.Н. Новиков. – М., 1997 – 418 с.
17. Петров, А. Ю. Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования : монография / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. – Нижний Новгород : Нижегород. инс-т развития образования. 2016. – 217 с.
18. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. пособие / В. П. Симонов. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с.
19. Федеральный закон от 29. 12. 2012 г. №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – Новосибирск : Норматика, 2013. – 128 с.
20. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.
21. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: РБИУ, 2010. – 316 с.
22. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.

© М.В. Усынин, (m.v.usynin@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

Традиции. Инновации. Успех!

И И МИБО

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ РЕСУРСОВ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON THE BASIS OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE

S. Jushkov

Annotation

The process of transition to teaching all students on individual plans carried now. This will require a significant increase in the proportion of independent work. Accordingly, the volume will be redistributed classroom and extracurricular load. Of course, a large number of specially selected and generated information so increased requirements for qualification of teachers, who have to manage independent work. Deal facilitated by the fact that today's students – the "network generation", ie able to work in a global network. Discusses the need for classification of educational systems. Along with the usual models of learning: traditional, electronic, mixed distance there is an open model. Such a formulation of the problem necessitates the use of active and relevant content. Solution to this global problem is impossible without proper utilization of public education systems. For this purpose, an educational resource, the internet must have, interactivity, portability and adaptability. Analyzes the contents of the various types of educational materials open learning systems: lectures in plain text format, presentation, video lectures, tests, practical work.

Keywords: independent work of students, educational resource, type of training materials training systems, placing content on the Internet, interactive educational resource, portability of educational resources, adaptability educational resource.

Юшков Сергей Анатольевич

*Доцент, Самарский
государственный университет
путей сообщения, г. Самара*

Аннотация

Сейчас осуществляется увеличивается доля самостоятельной работы. Соответственно будут перераспределены объемы аудиторной и внеаудиторной нагрузки. Естественно, требуется большое количество специально подобранной и сформированной информации, поэтому повышаются требования к квалификации преподавателей, которые должны управлять самостоятельной работой. Дело облегчается тем, что нынешние студенты – "сетевое поколение", т.е. умеют работать в глобальной сети. Рассматриваются модели обучения: традиционная, электронная, смешанная, дистанционная, их использование и информационных системах. При этом необходимо использования активного и актуального контента. Для этого образовательный ресурс, размещенный в Интернет должен обладать, интерактивностью, переносимостью и адаптивностью. Анализируется содержание различных типов учебных материалов обучающих систем: лекции в обычном текстовом формате, презентации, видеолекции, тесты, практикум.

Ключевые слова:

Самостоятельная работа студентов, образовательный ресурс, тип учебных материалов обучающих систем, размещение контента в Интернет, интерактивность образовательного ресурса, переносимость образовательного ресурса, адаптивность образовательного ресурса.

В настоящее время увеличивается доля самостоятельной работы в обучении студентов благодаря развитию информационных технологий. Соответственно перераспределяются объемы аудиторной и внеаудиторной нагрузки. При этом повышаются требования к квалификации преподавателей, поскольку организация самостоятельной работы должна проходить под руководством преподавателя. Прежде всего – поиск и освоение учебного материала, требуемого по программе профессиональной подготовки. Естественно, информации требуется большое количество, т.е. необходимо умение работать в глобальной сети. Дело облегчается тем, что нынешние студенты – "сетевое поколение" для которых инструменты и подходы к познанию изменились. Поэтому главная цель нового подхода к образованию – создание среды, обеспечивающей максимально высокий уровень

знаний и навыков, соответствующих требованиям предъявляемым современным информационным обществом: сотрудничество, коммуникация, социальная ответственность, способность мыслить критически, оперативное и качественное решение проблем.

Обучающийся получает знания для себя. Такая постановка задачи обуславливает необходимость использования активного и актуального контента. Важными свойствами, которыми должен обладать образовательный ресурс, размещенный в Интернет, являются его интерактивность, переносимость и адаптивность. Вместе эти три качества отражают в себе последние представления о том, как должны быть представлены знания в компьютерных сетях с целью их распространения, эффективно коллективного и индивидуального обучения. Интерак-

тивность представляет собой возможность непосредственного взаимодействия пользователя с учебным курсом. Это достигается, помимо всего прочего, за счет применения навигации по объектам представления учебного материала, таким, как, например, слайды или страницы. Интерактивность также может обобщать в себе адаптивность. Переносимость означает возможность использования одного и того же курса в разных компьютерных средах, за счет чего можно достичь максимальной доступности. Это может быть обеспечено благодаря установлению общепризнанных стандартов и их применению в системах дистанционного обучения и в разработке учебных курсов.

Адаптивность – это возможность интерактивного изменения курса по мере его прохождения. Адаптивность достигается только благодаря возможности обратного взаимодействия пользователя с учебным курсом и представляется в виде наводящих вопросов или тестов. Это позволяет системе учебного курса изменить свою "траекторию" и, в зависимости от получаемых результатов, адаптироваться под конкретного пользователя, предоставляя возможность более эффективного обучения.

Учебные материалы обучающих систем можно классифицировать следующим образом:

1 – Лекции в обычном текстовом формате.

Тексты и иллюстрации к ним являются основой большинства электронных курсов. Текст в электронном обучении играет такую же роль, как и лекции в традиционном. К основному тексту курса могут быть добавлены статьи и отчёты, которые позволяют получать дополнительные знания. Текст в электронном курсе может быть представлен в любых существующих для этого форматах. Достоинства иллюстраций и изображений хорошо известны в образовании. Они могут пояснять концепции, процессы и показывать контекст изучаемой темы. В онлайн-новом и смешанном образовании они очень часто служат и для разбивки текста на мелкие части, которые лучше воспринимаются. Но есть проблемы с усвоением и демонстрацией учебного материала. Часто студенты путают знания и просто информацию, с уверенностью, что "под рукой" всегда располагаются массивы доступной информации, которая способна помочь ему ответить на любой сложный вопрос. Традиционно понимаемое "информационное накопление" не приводит непосредственно к знаниям.

2 – Презентации.

В электронном курсе презентации используются как для иллюстрации основного текста, так и в качестве самостоятельного элемента обучения. Снабженные голосовым сопровождением, презентации могут служить аль-

тернативной формой подачи учебного материала, заменяя тексты лекций или видеолекции. Как правило, изложение курса начинается с обзорной презентации по дисциплине и отдельные презентации по каждой теме.

3 – Видеолекции.

В современном электронном курсе видеолекции являются одним из основных элементов обучения и служат альтернативной формой подачи учебного материала, заменяя тексты лекций или презентации. Используются для наглядного представления изучаемых объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения. Видеозаписи лекций могут быть записаны во время живой лекции перед аудиторией или в специализированной студии с последующим монтажом и обработкой. Обычная ошибка – создается иллюзия: если на лекции показывать слайды и умные фильмы – повысится эффективность обучения. Часто прямая виртуальная визуализация даже слишком отвлекает и ослабляет образовательный результат.

4 – Тесты.

С развитием электронного обучения тесты стали наиболее популярной формой контроля полученных знаний. Они предназначены для проверки знаний на уровне воспроизведения, понимания или умения применить знания на практике. Качественно составленный тест поможет получить объективную оценку знаний. *В электронных курсах используется две разновидности тестов:*

- ◆ Тесты для самопроверки. По каждой теме дисциплины может быть один или несколько тестов для самопроверки.

- ◆ Итоговое тестирование.

Особенностью электронного учебного курса является наличие в нем тестовых или экзаменационных заданий, предназначенных для самопроверки полученных знаний по ответам, содержащимся в материалах этого курса.

5 – Практикум.

Характерной особенностью современных образовательных стандартов является их нацеленность на результат обучения. Поэтому для каждого курса должны быть четко прописаны те выходные компетенции (знания, умения, навыки), которые приобретет учащийся после изучения данного курса. В связи с этим большое значение отводится выполнению практических заданий, позволяющих применить полученные знания в решении конкретных задач. Основные требования к заданиям сводятся к следующим:

- ◆ Общая постановка задания должна описывать процесс работы и ожидаемый результат выполнения задания

- ◆ Описание процесса выполнения задания должно включать информацию об основных этапах выполнения задания и требуемых ресурсах (время, ПО, источники, и т.п.)

◆ Описание ожидаемого результата включает общую информацию о том, что должен получить студент в качестве результата.

В электронном учебном курсе, как и в случае с контролем знаний, приводятся результаты, которые должен

получить пользователь при выполнении предъявленных ему заданий.

В целом самостоятельная работа студента необходима для практической подготовки студента (прежде всего – "уметь", "владеть" на основе "знать").

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрончев И.К., Красинская Л.Ф. Подготовка специалистов для транспортной отрасли: проблемы и перспективы // Высшее образование в России.–2013.–№7.–с.10–15.
2. Иопа Н.И. Информатика (для технических направлений): учебное пособие Москва : КноРус, 2016.
3. Лупанов В.Н. Становление и развитие системы открытого образования в России //Известия РГПУ им.Герцена, выпуск 42, том 9.–2007г.с.69–78.
4. Макарова И.С., Юшков С.А. Организация самостоятельной работы студентов на основе обучающих систем. Инновации и инвестиции №3, 2014г.с.156–157.
5. ФГОС высшего профессионального образования по специальности 23.05.06 Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей (уровень специалитета) утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 11 сентября 2016 г.
6. Юшков С.А. Информатика в подготовке специалистов железнодорожного транспорта // Наука и образование транспорту: Материалы VI Международной научно–практической конференции. – Самара: СамГУПС.–с.344–346.

© С.А. Юшков, (jushkoff@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Самарский государственный университет путей сообщения, г. Самара

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗ-ОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Ярлова Татьяна Викторовна

К.п.н., доцент,

Одинцовский филиал МГИМО МИД

России, г. Одинцово

Воробьева Марина Викторовна

К.п.н., доцент,

Одинцовский филиал МГИМО МИД

России, г. Одинцово

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE FACULTY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**T. Yarovova
M. Vorobyova**

Annotation

The article presents the ways and means of improving the qualifications of teaching staff of the University in the field of the theory and practice of organization of teaching activities, describes the main approaches to the organization of the system of additional professional education. The author focus on developing a system of professional development in which you must give every teacher the opportunity to realize own trajectory of the organization of vocational and educational activities, to develop as a researcher in the field of educational activities, tutor, head of project work.

Priorities of forming of personnel policy of higher education institution contact professional development of scientific and pedagogical workers, the basis for compliance to criteria for evaluation of activity of higher education institution is formed. This installation has defined need of creation of system of additional professional education for the sphere of pedagogics and psychology of the higher school. It is most demanded for engineering, legal, economic higher education institutions and also this directions of preparation in structure of the universities where often the faculty is formed by the graduates who don't have profile pedagogical education. In this regard the system of "internal" professional development acts as an effective basis of development of the pedagogical competences, necessary for the organization of educational process, influencing quality of the carried-out activity. This installation fully meets the requirements of creation of system of professional education "during all life" that is an important component of management of process of sociocultural modernization of the higher education.

Keywords: University, teaching staff, training system, competence in teaching activities, the trajectory of professional development.

Аннотация

В статье рассмотрены средства и пути повышения квалификации в сфере теории и практики организации педагогической деятельности профессорско-преподавательским составом ВУЗа, представлены основные подходы к организации системы дополнительного профессионального образования. Автор акцентирует внимание на выстраивании такой системы повышения квалификации, при которой необходимо предоставить каждому преподавателю возможность реализовать собственную траекторию организации профессионально-педагогической деятельности, сформироваться как наставник, руководитель проектной работы, исследователь в области образовательной деятельности.

Приоритеты выстраивания кадровой политики ВУЗа связываются с повышением квалификации научно-педагогических работников. Формируется основа для соответствия критериям оценки деятельности ВУЗа. Эта установка определила потребность создания системы дополнительного профессионального образования в сфере педагогики и психологии высшей школы. Это очень востребовано для юридических, инженерных, экономических ВУЗов, а также данных направлений подготовки в структуре университетов, где профессорско-преподавательский коллектив формируют, в основном, сами выпускники, не имеющие профильного педагогического образования. В связи с этим, система "внутреннего" повышения квалификации становится действенной основой развития необходимой для организации образовательного процесса педагогических компетенций, влияющих на качество выполняемой деятельности. Данная установка соответствует требованиям построения системы профессионального образования "в течение всей жизни", что является важной составляющей управления процессом социокультурной модернизации высшего образования.

Ключевые слова:

ВУЗ, профессорско-преподавательский состав, система повышения квалификации, компетентность в сфере педагогической деятельности, траектория профессионального развития.

Главной идеей в организации системы повышения профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава является обеспечение перехода и адаптация к требованиям новой парадиг-

мы образовательной деятельности, особенностью которой выступает направленная на достижение наилучшего результата в образовании и повышении качества подготовки студентов инновационная проектная работа.

Разработка и реализация инновационной модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ВУЗ-а включает в себя использование современных инновационных практик сопроектирования и самоопределения.

Переход к инновационной модели повышения профессиональной квалификации педагогических кадров осуществляется с учетом реализации следующих подходов: лично-ориентированного, компетентностного, системно-деятельностного, индивидуально-творческого, системного, структурного, рефлексивно-акмеологического, полидисциплинарного.

Переход на новую модель повышения квалификации должен происходить по всему периметру обучения педагогических работников ВУЗ-а: теория (подходы), кредо (идеология), содержание деятельности и педагогические технологии [3; 6; 7].

Следующими позициями представлены основные идеи, заложенные в процессе организации инновационной деятельности в области повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ВУЗ-а:

- ◆ содержание педагогической деятельности выступает в качестве средства, способствующего осмыслению своих профессиональных результатов;
- ◆ приоритет получают развивающие цели, а не содержательные в процессе построения образовательного процесса;
- ◆ создание педагогическими работниками ВУЗ-а собственного научно-образовательного проекта как основное деятельностно-смысловое пространство повышения профессиональной квалификации.

Основные подходы к реализации инновационных программ повышения квалификации педагогических работников ВУЗ-а выглядят следующим образом:

- ◆ образовательные программы строятся на модульной основе и структурно-содержательно сопряжены друг с другом;
- ◆ в результате освоения программы исследуется как сама проблема, так и инновационная деятельность, как форма ее разрешения [4, с.6];
- ◆ каждый субъект педагогического процесса определяет в предложенном культурно-образовательном пространстве собственную траекторию освоения обсуждаемого содержания;
- ◆ представители профессорско-преподавательского состава выступают в роли субъектов научно-образовательного проектирования;
- ◆ результатом обучения по новым программам являются полученные профессионально-педагогические компетенции в сфере педагогической практики и освоение новых видов деятельности [3, с.10].

Важным условием овладения инновационными подходами и освоения преподавателями предметной деятельности, является приобретение комплекса навыков – моделирования, проектирования, прогнозирования, самоопределения и рефлексии, в основе которых заложены следующие подходы:

- ◆ ориентация на активно-деятельностное освоение содержания;
- ◆ диалоговый характер образовательного процесса;
- ◆ возможность следования индивидуальной траектории освоения;
- ◆ приоритет рефлексивного сознания.

Все технологии имеют в основе метод проектов. Использование технологии учебного проекта, наиболее эффективно решает задачу развития рефлексивно-мыслительной культуры преподавателей ВУЗ-а, как полагает практика.

Инновационные образовательные программы адаптивной модели повышения квалификации педагогических кадров направлены на то, чтобы придать процессу повышения квалификации субъектность, сделать его синергетическим. С точки зрения синергетики нужно не "изучение-освоение-усвоение-присвоение" педагогическими работниками современного комплекса наук об образовании, а взаимная адаптация в ходе повседневной профессиональной деятельности.

Синергетичность и субъектность концепции инновационной адаптивной модели повышения квалификации преподавателей ВУЗ-а может быть показана в следующих составляющих:

- ◆ концепция направлена на экспериментальные формы работы, предлагает нетрадиционные формы трансляции педагогического опыта – формы, которые сами требуют экспериментальной апробации. Во многих программах инновационный характер повышения квалификации соответствует и является продолжением инновационного характера образовательной деятельности ВУЗ-а;
- ◆ проблемный характер построения повышения квалификации педагогических работников является как продуктивно-противоречивая и саморазвивающаяся реальность;
- ◆ реализация принципа обратной связи (диалога). Не просто трансляция опыта, а совместное проектирование и реализация проектов в диалогическом взаимодействии с участниками.

Образовательные программы должны быть ориентированы на модульность, на сочетание очных и заочных форм работы, и это, как правило, свидетельствует о глубине, содержательности и ответственности предлагаемых программ [4, с.8].

При проектировании программ повышения квалификации педагогических кадров нами учитываются следующие характеристики обучения [1, с. 70]:

- ◆ соотношение образовательной (теоретической) и практико-ориентированной части в подготовке слушателей курсов повышения квалификации;
- ◆ удельный вес и роль самостоятельной работы в учебном процессе;
- ◆ структура учебных занятий, объем практических занятий, предопределяющих приобретение навыков решения проблем с использованием кейс-технологий, деловых, организационно-деятельностных и организационно-мыслительных игр, групповых формы решения проблем и т.д.;
- ◆ организацию системы контроля сформированных компетенций, умений и знаний и регулирования качества подготовки, формы аттестации обучающихся;
- ◆ учет особенностей практической деятельности слушателей курсов повышения квалификации;
- ◆ дифференциация слушателей курсов по образовательным потребностям.

В ходе организации повышения квалификации педагогических кадров нами практикуются следующие показавшие свою эффективность формы работы со слушателями: систематическая учеба без отрыва от работы; стажировка путем госте-ролевого метода; педагогический семинар; проблемный семинар; свободные частно-проблемные группы рефлексии.

В процессе повышения квалификации у слушателей вырабатывается система оценки действенности и эффективности их профессиональной деятельности. Они тренируются в педагогическом полилоге как средство обретения педагогической командой технологией рефлексии своей профессиональной деятельности.

Таким образом, в качестве обязательного условия реализации адаптивного подхода к повышению квалификации педагогических кадров выступает ориентация не на эталоны, нормы и профиограммы, которые есть в требованиях к аттестации, а на достижение преподавателями ВУЗ-а профессиональной успешности в зоне их ближайшего развития с ориентацией на достижение целей в области актуального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белогуров А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества // Монография. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 115 с.
2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: Учебное пособие. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.
3. Орлов А.А., Орлова Л.А. Анализ особенностей педагогической деятельности как теоретико-методологический фундамент проектирования системы оценивания процессов формирования профессиональных компетенций выпускника педагогического ВУЗа // Оценивание новых результатов образовательного процесса в ВУЗе в контексте компетентностного подхода. – М.: Директ-Медиа, 2015. – С.10–22.
4. Хлебунова С. Ф. Модернизация системы повышения квалификации как инновационный ресурс повышения качества регионального образования // Информатика и образование. – 2012. – № 7. – С.6–8.
5. Hardy K. The teacher as counselor in the teaching-learning process. *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou*, No. 46–47, 1998, p. 33–63
6. Ori, Y.; Barnea, N. n-service chemistry teachers' training: the impact of introducing computer technology on teachers' attitudes and classroom implementation. *International Journal of Science Education*, No. 19(5), 1997, p. 577–592.
7. Swan, D.; Leydon, M. Teacher induction. Standing Committee of Teacher Unions and University Education Departments; Dublin, 1997, 73 p.

© Т.В. Яровая, М.В. Воробьева, (yarovovatatiana@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫМИ СЕТЯМИ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ СМИ ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

Ван Вэйся

*Аспирант, Санкт-Петербургский
государственный университет*

**SOCIAL NETWORKS
IN THE PRACTICE OF TV MEDIA WORK
(on the example of CCTV-Russian
channel)**

Wang Weixia

Annotation

Acute questions of broadcasting abroad foreign language television of China. On the example of the channel, CCTV-Russian used social networks to go abroad. The social network was launched highly competitive products for the international channels and delivered targeted programs that provide a turn to a new era.

Keywords: broadcasting abroad, use of social networks, dissemination of information.

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы трансляции за рубежом китайских иноязычных телеканалов (на примере канала CCTV-Русский, использовавший социальные сети, для выхода на зарубежное медийное пространство). В социальные сети были запущены высоко конкурентные продукты для международных каналов и доставлены целенаправленные программы, обеспечивающие поворот к новой эре.

Ключевые слова:

Трансляция за рубежом, использование социальными сетями, распространение информации.

Целью данной статьи является анализ направленной работы телевизионных каналов с социальными сетями на примере канала "Китайское Центральное Телевидение" (CCTV[1]). В течение последних десяти лет CCTV начало продвижение собственного медийного продукта в поистине всемирном масштабе. Это выразилось в открытии целого ряда международных каналов на различных языках мира, среди которых – каналы на китайском и английском языках, а также испанский, французский, арабский и русский международные каналы, охватывающие весь мир. Китайское телевидение активно выходит за рубеж, привлекая большое внимание аудитории международного телевизионного общения. Только в первой половине 2005г. международный канал на английском языке получил 1,333 миллиона писем из 159 зарубежных стран и регионов на пяти континентах. Важной предпосылкой для достижения этой цели является то, что само производство телевизионных программ по плану должно размещаться за пределами территории КНР. Расширение зарубежного влияния и создание средств массовой информации мирового класса является приоритетной целью Китайского Центрального Телевидения.

Несмотря на то, что CCTV транслируется в 171 стране мира [2], конкуренция в области международных коммуникаций чрезвычайно высока. Многие международные каналы в различных регионах планеты вступили в отношения конкуренции за внимание телевизионной ау-

дитории. Сопутствующие этому процессу затраты поднимались все выше и выше, в результате чего стоимость посадки за рубежом увеличивалась с каждым годом.

Некоторые страны и регионы придерживаются довольно осторожной, можно сказать, бдительной политики в отношении предложений трансляции китайских телевизионных средств массовой информации. Многочисленные препятствия являются общими для многих стран, и некоторые трудности преодолеть чрезвычайно непросто. Более того, не всякая инсталляция в медийное пространство является эффективной. [3] Даже если китайский канал инсталлируется в местную телевизионную сеть, в некоторых странах его открывают только для двух или трех миллионов пользователей. Еще один принципиальный вопрос заключается в том, какое количество этих пользователей действительно смотрят телевизор. Особенно важно это в связи с вопросом эффективного использования социальных сетей в телевизионных средствах Китая для повышения их коммуникационных возможностей.

В 2013 году, с целью информационной поддержки своего зарубежного вещания на русском языке, канал CCTV-Русский [4] вошел в социальную сеть "ВКонтакте", наиболее популярную в русскоязычном интернете. В качестве цели канал преследовал изучение мнения аудитории с помощью "вопросов и ответов", и, создав соответствующую группу [5], начал прямое об-

щение с аудиторией. Чтобы еще более повысить популярность канала, через социальные сети были представлены такие программы, как "Учись вместе с нами", "Китайская кухня" и другие. Таким образом, стратегия рекламы телевидения через интернет открыла новые возможности развития традиционных средств массовой информации. В социальные сети были запущены высококонкурентная продукция международных каналов и размещены направленные на конкретную аудиторию программы.

Перенос традиционного способа телевидения в социальные сети имеет целый ряд преимуществ:

1. Способ избежать трудностей инсталляции в ТВ-среде. С появлением Интернета в цифровом мире практически исчезла концепция национальных границ. Кроме того, благодаря мощной поддержке коммерческого капитала ради достижения максимальных преимуществ, социальные сети разных стран имеют возможность завоёвывать аудиторию во всех уголках мира. Сегодня колоссальное число людей во всём мире являются пользователями интернета. Наличие одного лишь устройства с доступом в Интернет даёт возможность загрузить видео телевизионной программы. В результате любой человек в любом месте мира, имеющий доступ в Интернет, имеет также теоретическую возможность смотреть китайские передачи. Очень низкая себестоимость, без многих раундов переговоров, снимает массу ограничений инсталляции международного канала в иноязычную почву;

2. Поиск целевой аудитории, обратная связь с аудиторией, позволяющая производить мониторинг её запросов. Как известно, аудитория телеканалов на иностранных языках заинтересована в просмотре какой-либо информации в первую очередь о собственном культурном пространстве. Благодаря социальной сети есть возможность сначала определить эту часть населения. Социальные сети содержат целый ряд целевых групп, объединяющих пользователей со сходными интересами. В случае с социальной сетью "ВКонтакте" примерами таких групп являются: "Гохуа – Китайская живопись и каллиграфия" (более 12 тыс. участников), "Китайская современная музыка" (более 11 тыс. участников), "Шанхай по-русски" (более 3 тыс. подписчиков), SadPanda.CN – коллективный блог о Китае (более 9 тыс. подписчиков), "Русский клуб в Харбине" (более 2 тыс. подписчиков) и др. Также существуют группы по изучению китайского языка, путешествиям по Китаю и т.д. Подобных групп в сети "ВКонтакте" множество, а пользователи этих групп – в большинстве случаев люди, интересующиеся Китаем, они могут являться потенциальной аудиторией CCTV. Возможность пользователей социальных сетей делиться просмотренным контентом также способствует росту аудитории канала. Чтобы привлечь внимание аудитории, в процессе производства передач его ход публикуется в

сети. В результате аудитория становится не только зрителем, но и участником процесса производства телевизионных программ;

3. Улучшение качества программ. Развитие информационных технологий способствовало преодолению зависимости телевидения от естественных ограничений времени, пространства, трудовых и финансовых ресурсов. В прошлом из-за таких ограничений невозможно было напрямую оценить потребности зарубежной аудитории, не было возможности в любое время связаться с аудиторией для взаимодействия с ней, также не было возможности точно оценить предпочтения аудитории, провести её информационный мониторинг. В целях повышения актуальности программ и зрительского интереса к ним, телевизионные каналы, в т.ч. и CCTV, часто осуществляют загрузку предварительных промо-роликов своих материалов. Почти все иностранцы, которых живут в Китае, осведомлены о стране, некоторые являются специалистами-китаистами. Они используют свои знания для оценки работы, однако, фактически они не представляют собой тематическую аудиторию. Так подавляющее большинство потенциальных иностранных зрителей CCTV не понимают китайский язык, не были в Китае, не имеют друзей в Китае и редко что-либо понимают в отношении Китая. Поэтому предварительно оценить эффективность той или иной передачи крайне трудно. Однако, когда в социальные сети и в соответствующие тематические группы отправляются ролики программ, появляется возможность оценить и повысить их релевантность. Таким образом каналы обходятся без существенных финансовых затрат, и каждый зритель также получает возможность реально оценить наше шоу. Информация, собранная из комментариев к ролику, обладает ценностью для повышения качества программ;

4. Мониторинг комплекса интересов аудитории. Темы для освещения телеканалами нередко поднимаются исходя из мониторинга социальных сетей. Форумы и группы в социальных сетях создают темы для обсуждения, и каналы не только не должны игнорировать эти темы, но и могут способствовать их освещению. Аналогичным образом, социальные сети дают обширное поле для поиска интересных людей, которые могут быть привлечены к сотрудничеству в создании программ. Примером здесь может служить программа "Жизнь в Китае", посвящённая проживающим в стране иностранцам. Через социальные сети информацию об иностранцах, проживающих в Китае, найти несложно, информация эта нередко имеется в достаточном для нас объеме, известны профессия, пол, возраст, хобби и даже характер этих людей. Более того, некоторые иностранцы действительно хотят выразить свои идеи и мнения через средства массовой информации, но зачастую они не знают верного пути. Социальные сети помогают решению для этой проблемы.

Таким образом, интенсивное развитие социальных сетей может служить и служит серьёзным базисом для повышения эффективности работы телевизионных ка-

налов, и нахождения в постоянном режиме соответствия их продукции возрастающим запросам аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Китайское центральное телевидение CCTV [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%AD%E5%A4%AE%E7%94%B5%E8%A7%86%E5%8F%B0/5559?fr=aladdin>
2. Чжао Цзюань. Тактика и методы посадки за границу CCTV-9 // Исследование телевидения. № 11. 2011 с. 60–62. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wenku.baidu.com/view/86939f270066f5335a812156.html> (дата обращения: 10. 11. 2017) на китайском языке.
3. Цзя Цинтао. Телевизионные СМИ в социальных сетях // Внешняя связь. 2014. с. 49–51. на китайском языке.
4. Официальный сайт Телеканал CCTV-Русский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russian.cctv.com/> (дата обращения: 10. 11. 2017)
5. Группа "Вопросы и ответы" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/otvetcgtn> (дата обращения: 10. 11. 2017)
6. Бойко Е. И. Современные СМИ в сети интернет и их влияние на мировую культуру. // Управленческое консультирование № 6. 2017. с. 163–169. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-smi-v-seti-internet-i-ih-vliyanie-na-mirovuyu-kulturu> (дата обращения: 11. 11. 2017)
7. Немчинова Е. Ю. Интернет–технологии в журналистике. с. 41–47. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/traditsionnye-smi-v-sotsialnyh-setyah-popytki-vzaimodeystviya> (дата обращения: 11. 11. 2017)
8. Браславец Л. А. Социальные сети как средство массовой информации: к постановке проблемы // Вестник ВГУ. Сер.: Филология. Журналистика. 2009. №1. с. 125–132.
9. Лу Цзинлун. Развитие международного телевизионного канала Китая на фоне социализации информации. 2010 с. 100 –105. (на китайском языке)
10. Ван Гэннянь. О стратегии развития заграничных приземлений международных телеканалов. 2005. с. 80–85. (на китайском языке).

© Ван Вэйся, (wangweixia@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

ON THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL DISCOURSE

S. Zavernina

Annotation

Статья посвящена проблеме профессионального педагогического дискурса. В статье раскрыто содержание понятий "дискурс", "институциональный дискурс", "педагогический дискурс", изложены концептуально значимые признаки педагогического дискурса, описаны концепты, специфика и свойства изучаемого феномена.

Keywords: Дискурс, институциональный дискурс, педагогический дискурс, текст.

Завернина Светлана Владимировна
Аспирант,
Дальневосточный Федеральный
Университет, г. Владивосток

Аннотация

Статья посвящена проблеме профессионального педагогического дискурса. В статье раскрыто содержание понятий "дискурс", "институциональный дискурс", "педагогический дискурс", изложены концептуально значимые признаки педагогического дискурса, описаны концепты, специфика и свойства изучаемого феномена.

Ключевые слова:

Дискурс, институциональный дискурс, педагогический дискурс, текст.

Изучение вопросов профессионального педагогического дискурса связано с изменением роли и места образования в современном обществе, с появлением новых ценностно-смысловых и концептуальных моделей современного образования. Понимание понятия "педагогический дискурс" трактуется неоднозначно, опирается на различные теоретические подходы к определению термина "дискурс", изучение которого проводится на стыке различных научных дисциплин. В понятие дискурса вкладываются различные значения. С точки зрения лингвистики дискурс определяется как текст, который актуализируется в определенных условиях с наличием экстралингвистических параметров; в социологии, политологии и социальной семиотике дискурс определяется как процесс общения, который осуществляется в определенных дискурсивных практиках; в логике, философии, в теории коммуникации дискурс трактуется как вид речевой коммуникации.

По мнению В.Е. Чернявской дискурс рассматривается с одной стороны, как "конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и в устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве" [9, с. 14]; с другой – как "совокупность тематически соотнесенных текстов" [9, с. 16]. Исследователи обращают внимание на динамический характер дискурса, что позволяет разграничить понятия "дискурс" и традиционное представление о содержании понятия "текст", кото-

рый определяется как целостное, связанное, законченное произведение речи, готовый продукт речевой деятельности, характеризуется статичностью. Определяя текст как результат коммуникативной деятельности, П.Б. Паршин [7] в структуру дискурса включает одновременно два компонента, первым из которых является динамический процесс языковой деятельности в социальном контексте, а вторым – результат этой деятельности, то есть текст. Таким образом, с позиции автора дискурс понимается широко – и как речевая деятельность, и как текст.

С точки зрения теории лингвистики речи, согласно В.И. Карасику, "дискурс – это процесс живого вербализуемого общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи", с точки зрения социолингвистики "дискурс – это общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе" [4, с.232–233]. С точки зрения теории коммуникации определение дискурса дает Е.В. Колосовская, согласно которой дискурс является "образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, выраженных уместными в данной ситуации языковыми средствами" [5, с. 310]. С этих позиций выделяют два типа дискурса: персональный, то есть личностно-ориентированный, в котором говорящий выступает как личность, и институциональный, то есть статусно-ориентированный, в котором говорящий выступает как представитель опре-

деленной социальной группы, в которой общение опосредовано статусно-ролевыми отношениями. По мнению М.Ю. Олешкова [6], институциональный дискурс является специализированной клишированной разновидностью общения между людьми, которое опосредовано нормами данного социального института.

Одним из видов институционального дискурса является педагогический дискурс, представляющий собой общение в рамках определенных статусно-ролевых отношений. Учеными выделены системообразующие признаки институционального дискурса. По мнению М.И. Солнышкиной [8] к ним относятся цель, участники, ценности, стратегии, жанры. У М.Ю. Олешкова [6] находим более подробный список признаков институционального дискурса: статусно квалифицированные участники; локализованный хронотоп; конвенционально организованная в рамках данного социального института цель; ритуально зафиксированные ценности; интенционально "закрепленные" стратегии, то есть последовательности речевых действий в типовых ситуациях; ограниченная номенклатура жанров и жестко обусловленный арсенал прецедентных имен, высказываний, текстов и ситуаций. Признаками институционального дискурса В.И. Карасик [4] называет цель общения, представительскую коммуникативную функцию его участников и фиксированные типовые обстоятельства общения. В педагогическом дискурсе в роли участников выступают учитель и ученик, студент и преподаватель; хронотоп представляют школа, класс, аудитория и пр.; цель – социализация нового члена общества; ценности выводятся из совокупности моральных ценностей, разделяемых обществом; жанры – урок, лекция, семинар, экзамен, беседа и т.п. Характеризуя педагогический дискурс, отметим, что он осуществляется в условиях определенного социального института, то есть учебного заведения. По содержанию педагогический дискурс является личностно-ориентированным, поскольку его цель, методы и средства связаны с обучением, воспитанием и развитием личности ребенка в образовательном процессе. Педагогический дискурс определяется статусно-ролевыми отношениями участников общения и имеет определенную цель, которая заключается в обучении, воспитании, развитии и социализации нового члена общества.

Раскрывая особенности педагогического дискурса в высшем учебном заведении, Т.В. Ежова [2] рассматривает его как вид дискурса, который создается субъектами образовательного процесса вуза в коммуникативно-речевом взаимодействии, опосредованном целями, ценностными установками, знаниями и рефлексией его участниками. Педагогический дискурс, по мнению автора, направлен на поиск и выбор индивидуально-личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности, отражается в познавательной и речевой деятельности, в учебных текстах. Институционально обусловленные

нормы педагогического общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений определяют институциональную специфику педагогического дискурса. В педагогическом дискурсе проявляются индивидуально-стилевые особенности его участников, определяя его как личностно-ориентированный тип дискурса.

Рассматривая педагогический дискурс и как речевую, и как коммуникативную деятельность, и как текст, в центре внимания исследователей находятся, с одной стороны, письменный учебный дискурс, с другой – устный педагогический дискурс. В письменном педагогическом дискурсе изучаются когнитивные стратегии и тактики, характерные для учебных текстов, в устном педагогическом дискурсе – речевые этикетные жанры, речевые жанры в тексте урока, особенности речевого поведения и стили педагогического общения, социально-коммуникативные качества участников педагогического дискурса и многое другое.

Проектирование педагогического дискурса предполагает выделение его свойств.

Изложим свойства педагогического дискурса, выделенные Т.В. Ежовой [2]:

- ◆ социальность (дискурс как социальное явление);
- ◆ полисубъектность, которое отражает участие в проектировании педагогического дискурса многих субъектов образовательного процесса;
- ◆ диалогичность (диалогический характер дискурса);
- ◆ персонализация (личностно-ориентированный характер взаимодействия учителя и ученика, студента и преподавателя, опосредованный целями, ценностями, мотивами и потребностями);
- ◆ ценностная ориентированность;
- ◆ целостность (единство и скоординированность структурных элементов дискурса);
- ◆ полиинформативность (передача и получение различных видов профессиональной информации);
- ◆ полифункциональность (многообразие мотивационной, ценностно-ориентационной, информационной, познавательной, культуросозидательной, коммуникативной, прагматической, интерпретативной функций);
- ◆ когерентность (структурно-содержательная связность компонентов дискурса);
- ◆ динамичность (изменчивость дискурса под воздействием различных факторов и условий);
- ◆ прагматичность (целенаправленность взаимодействия);
- ◆ недискретность (неопределенность дискурса как открытой динамической системы);
- ◆ контекстуальность (лингвистические и коммуникативные качества дискурса);
- ◆ ситуативная обусловленность (учет социально-культурных и личностно значимых условий коммуникативной ситуации).

Ключевым для педагогического дискурса, по словам В.И. Карасика [4], является концепт "образование". По мнению Е.Г. Кабаченко, специфические особенности педагогического дискурса проявляется "в целой системе базисных концептов...в качестве центральных выделяют семь концептов: "знание", "образование", "оценка", "урок", "ученик", "учитель", "школа", репрезентирующих базовые компоненты структуры педагогического дискурса" [3, с. 43]. Выбор концептов, по мнению автора, продиктован логикой и структурой образовательного процесса: основные участники педагогической деятельности – учитель и ученик; основными элементами педагогического пространства являются урок и его предметное содержание – знание, которое оценивается посредством оценок.

Статусное неравноправие субъектов педагогического дискурса – учителя и ученика, преподавателя и студента – определяет его институциональность. Изучая речевые стратегии учителя, Н.А. Антонова отмечает, что основными стратегиями педагогического дискурса являются им-

перативная, информативная и коммуникативно-регулирующая при ведущей роли императивной стратегии. Комплекс речевых тактик, имеющих свои средства языкового воплощения, образуют речевые стратегии учителя на уроке. Речевое поведение учителя на уроке имеет свои особенности: отличается стереотипностью, в речи преобладают стереотипные учительские вопросы и побуждения, клишированный характер реплик и эксплицитно выраженные средства адресации [1, с. 5].

Таким образом, дискурс употребляется, с одной стороны, для обозначения текущей речевой и коммуникативной деятельности, с другой – для обозначения связного текста, что определяет основные подходы к определению сущности и основных характеристик дискурса. Педагогический дискурс раскрывается как вид институционального общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Педагогический дискурс имеет регулятивную направленность, по форме относится к институциональному типу дискурса, по содержанию – к личностно ориентированному типу дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: речевое поведение учителя на уроке: автореф. диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Саратов, 2007. – 28 с.
2. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. – Оренбург, 2009. – 449 с.
3. Кабаченко Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: диссертация... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2007. – 239 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Колосовская Е.В. Дискурсивная компетенция как фактор успешного диалога с иноязычным информационно-коммуникативным пространством// Иностраный язык в национальном исследовательском университете: новые задачи и ценностные ориентации. – Нижний Новгород, 2011. – С. 310.
6. Олешков М.Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) // Социокультурные проблемы в образовании. – М., 2006. – С. 62–71.
7. Паршин П. Б. Теоретические перевороты и методологический мятёж в лингвистике XX века / П. Б. Паршин // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 19–42.
8. Солнышкина М.И., Кузьмина О.Д. Дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения // Сопоставительная филология и межкультурная коммуникация на современном этапе. – Казань, 2009. – С. 340–343.
9. Чернявская В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во СПб гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 11–22.

© С.В. Завернина, (zav.vlad.svet@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КОНЦА XX ВЕКА В ИСПАНИИ: ИЗМЕНЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ И ВОСПРИЯТИЕ ЖАНРА (на материале переводов Венедикта Ерофеева)

THE RUSSIAN LITERATURE OF THE LATE XX CENTURY: CHANGES OR THE MODALITY AND GENRE PERCEPTION (on the material of translations of Venedict Yerofeyev)

G. Ilyushin

Annotation

The article deals with the Spanish translations of the prose poem by V. Yerofeyev "Moscow-Petushki". It is spoken about the particularities of the author's style and the genre or the text in the perception of Spanish readers. The article gives a detailed analysis of the principal lexico-stylistic changes that had affected the text while it was being translated into Spanish. Much attention is given to the combination of different stylistic registers, orthographic features and emotive lexis.

Keywords: linguistics, translation studies, Romance languages, modality, Russian literature, postmodernism, Venedict Yerofeyev.

Илюшин Григорий Евгеньевич

Аспирант,

Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова

Аннотация

В данной статье рассматриваются издания поэмы В. Ерофеева "Москва-Петушки" в испанском переводе. Проанализированы особенности восприятия жанра произведения и черт ерофеевского идиостиля испанским читателем и критиком. Выявлены и прокомментированы основные лексикостилистические изменения, которые претерпел текст при переводе на испанский язык. Особое внимание уделяется смешенным регистрам, орфографическим приёмам, эмотивной лексике.

Ключевые слова:

Лингвистика, переводоведение, романские языки, модальность, русская литература, постмодернизм, Венедикт Ерофеев.

В последние годы русская литература второй половины двадцатого века набирает популярность в Испании. Издаются и переиздаются переводы, публикуются критические материалы и рецензии, появляются сценические адаптации. Какие-то имена были открыты испанской публике уже вскоре после появления оригинальных текстов.

На основании испанских переводов произведений позднесоветского периода можно проследить ряд тенденций. Так, если ранее на первое место выходило критическое осмысление советской конъюнктуры, то теперь переводчики уделяют большее внимание воспроизведению художественных ресурсов. Однако, отметим, что в ряде случаев переводчики и авторы адаптаций всё же выдвигают идеологическую составляющую на первый план.

Впервые испанский перевод "Москвы-Петушков" был издан вскоре после смерти автора, в 1992 году ("Moscu-Petuschki", Alfaguara, Madrid, 1992). Перевод выполнили Елена Крюкова и Висенте Каскарра. Позднее, в 2010 году издательством Marbot была выпущена новая версия перевода, выполненная теми же переводчиками и претерпевшая незначительные изменения, преимущественно на уровне лексики.

Проблемой для испанского переводчика по-прежнему остаётся двойственная модальность и тесное сосуществование иронического и поэтического начала в текстах. Стирание этой оппозиции берет своё начало ещё со времён перевода произведений Н. В. Гоголя на испанский язык.

Черты языковой картины мира Гоголя не воспроизводятся переводчиками. Как указывает Ю. Л. Оболенская, в испанских переводах утрачивается полифония гоголевской прозы, предполагающая сопряжение нескольких самостоятельных точек зрения. Аналогичным образом от испанского читателя оказывается скрыт комизм текстов Гоголя, "который проявляется при столкновении контрастных смыслов и значений внутри речевого высказывания" [Оболенская, 2012, 173] и характеризуется двойной модальностью.

Аналогичная ситуация складывается и с переводами произведений русской литературы XX века. В первую очередь, здесь закономерно будет упомянуть поэму Венедикта Ерофеева "Москва-Петушки", которая во многом наследует традицию гоголевских "Мёртвых душ" как на уровне жанрового своеобразия, так и на уровне диалогического художественного мышления. Примечатель-

но, что вопрос жанровой атрибуции гоголевской поэмы неоднозначен – в испанской традиции её как правило определяют как "novela", а такие поэтические параметры как ритм и структура попросту игнорируются.

Что касается жанра "Москвы–Петушков", то вопрос жанровой атрибуции произведения вызывает полемику и среди отечественных исследователей. Сам Ерофеев – как и Гоголь – классифицирует своё произведение как поэму. Само заглавие уже отсылает читателя к жанру сентиментального путешествия, а подзаголовок – к "Мёртвым душам", "лирико-эпическому травелогу" [Власов, 2001, 123]. В испанской традиции "Москва–Петушки" обычно аналогичным образом называется романом (*novela*). Так, в одной из рецензий читаем:

"...Este "largo poema en prosa", como lo califican algunos (aunque yo discrepo y lo califico como novela)..." [Unlibroaldia, 2011]

В главе "43-й километр–Храпуново" сам герой задаётся вопросом, в каком жанре он доедет до Петушков: *"Черт знает, в каком жанре я доеду до Петушков... От самой Москвы все были философские эссе и мемуары, все были стихотворения в прозе, как у Ивана Тургенева... Теперь начинается детективная повесть..."*

Исследователи находят разную мотивировку авторского обозначения жанра и его обоснование в самом тексте. Так, Ю.Б. Орлицкий предлагает рассматривать "Москву–Петушки" "как произведение, для которого влияние стихового начала имеет принципиальный характер". [Орлицкий, 2000]. Исследователь указывает на большое количество отсылок к поэзии и немалочисленные случаи метризации текста, приводя ряд ритмических структур в самом тексте поэмы. Отмечается также, что метрический фон закреплён за рядом тем: например, ритмически насыщенным оказывается повествование героя о любви.

На синтез жанров указывает Н.И. Ищук–Фадеева: "Не имеющие аналогов в жанровой карте "записки" то ли из "подполья" сознания, то ли "из мертвого (сумасшедшего) дома", в самом тексте осознаются автором как сплав мемуаров, философского эссе, стихотворений в прозе в духе Ивана Тургенева и детектива" [Ищук–Фадеева, 2000].

Примечательно, что несмотря на большое количество работ, посвящённых "Москве–Петушкам", мы не располагаем отдельными разысканиями в области жанровой специфики произведения: если исследователи и касаются этого вопроса, то не задаются целью сосредоточиться на его изучении.

Помимо оппозиции ирония–поэзия, одной из основополагающих черт ерофеевского идиостиля становится смешение различных регистров и лексических пластов.

Если на уровне аллюзий мы обнаруживаем отсылки к самым разным текстам, то на уровне стиля как такового мы аналогичным образом неизбежно встречаемся со смешением регистров: библейские реминисценции, например, соседствуют с отсылками к газетным текстам и заголовкам, а комические приёмы не нивелируют трагический пафос произведения. Это позволяет исследователям рассуждать о полистилистичности текста поэмы. Так, В. Курицын в своей работе "Русский Литературный постмодернизм" предлагает рассматривать поэму Ерофеева как "полистилистический" опыт – создание такого художественного поля, где мирно бы уживались евангельский, соцреалистический, народно-общинный мифы, а так же "школьный" миф о мировой истории". [Курицын, 2000]

Текст поэмы амбивалентен и целиком построен на комбинировании низкого и возвышенного – люмпенского антуража и чрезвычайной изысканности стиля.

Одним из характерных стилистических приёмов Ерофеева является сочетание единиц разного, оксюмороны (уместно будет вспомнить контраст названий коктейлей в главе "Электроугли–43-й километр" и их сути).

Что касается смешения регистров, то тут речь идёт как об использовании лексических единиц разных уровней, так и о создании комического эффекта за счёт снижения патетики или поэтизации низменного.

Рассмотрим следующий контекст:

Давай, давай всю нашу жизнь будем вместе! Я увезу тебя в Лобню, я облеку тебя в пурпур и крученый виссон, я подработаю на телефонных коробках, а ты будешь обонять что-нибудь – лилии, допустим, будешь обонять. Поедем!

" – ¡Vámonos, vámonos a vivir juntos para toda la vida! Te llevaré conmigo a Lobnia, te cubriré de púrpura y de visón trenzado, rebañaré algún dinerillo de las cabinas telefónicas y podrás oler algo bueno: por ejemplo, lirios del valle. ¡Vámonos!"

Так, Лобня – топоним, явно далёкий от романтических штампов, однако для испанского читателя это едва ли очевидно. В контексте "Лобня" и "телефонные коробки" возвышаются и поэтизируются.

Нередко стилистическая окраска в испанском тексте пропадает, переводчики чаще всего стремятся перевести эмоционально окрашенную единицу нейтрально, метафоры передать экспликативно, фрагмент, для которого характерен сниженный или – напротив – нарочито высокий регистр, также перевести нейтрально. Как правило, в литературном переводе приоритетной задачей является достижения аналогичного эстетического воздействия и сохранение идейно-художественного содержания текс-

та, а не следование максимально возможной смысловой точности. Ради этого меняется синтаксис, структура предложения, функциональные эквиваленты превалируют над дословно воспроизведёнными единицами.

Речь идёт не только о стилистических доминантах, но и об отдельных вкраплениях. Так, например, в главе "Воиново-Усад" встречаем образец военного дискурса:

"...А он (совсем неожиданно) вытянулся передо мной в струнку и рывкнул: "Никак нет!"..."

Формула "никак нет" должным образом структурирует дискурс, а в переводе в качестве аналогичного маркера выступает стереотипное обращение "mi teniente":

*"Y él (de manera totalmente inesperada) se tensó ante mi como una cuerda y vociferó:
"¡¡ En modo alguno, mi teniente!"..."*

Однако нередко можно выявить случаи несовпадения стилистических особенностей оригинала и перевода: "утрата образности, отказ от передачи игры слов, перевод нейтрального слова более экспрессивным или наоборот" [Комиссаров, 2013, 118].

Поскольку известно, что нейтральный стилистический регистр испанского языка выше, нежели в случае русского языка, такая переводческая стратегия усугубляет невыразительность и напряжённость текста:

*"Скинули с бригадирства" - "Despidieron de capataz"
"Сердце исходило слезами, но немотствовали уста" - "El corazón derramaba lagrimas, pero los labios callaban"*

Иногда комбинация разных регистров происходит даже внутри одного предложения:

"Подохну, убитый роком" - "Muero a manos del destino"

Несовпадение регистра в оригинале и переводе может исказить и содержательную сторону произведения, так, например слово вышибала, встречающееся в эпизоде "Москва. Ресторан Курского вокзала", в словаре Ушакова снабжено пометами "вульгаризм" и "просторечное", и обеспечивает читателю определённое представление об этом персонаже. В переводе же встречаем нейтральную единицу "portero".

Вульгаризмы и сниженная лексика вообще часто подменяются нейтральными аналогами:

*"Это, значит, в переводе с древнежидовского..." -
"...del hebreo antiguo"
"Слышал <...>, как она бренчит на арфе" -
"Le había oído tocar el arpa"*

Отдельного рассмотрения заслуживают вопросы орфографии, характерных черт, обусловленных особенностями самого языка или авторским замыслом. Иржи Левый, рассуждая о творческом воспроизведении художес-

твенной действительности и стилистики творчества, отмечает следующее: "Переводчик грешит против самостоятельности перевыражения и тогда, когда, например, обходит своеобразие произношения или правописания подлинника, воспроизводя только познавательные элементы мысли" [Левый, 1974, 89].

Рассмотрим следующий контекст:

"Потом: слово "черт" надо принудить снова писать через "о", а какую-нибудь букву вообще упразднить, только надо подумать, какую."

В переводе 1990 года этот фрагмент переведён следующим образом:

"Luego: obligar a escribir otra vez la palabra "diablo" con "o", suprimiendo totalmente alguna otra letra; lo unico que hace falta es pensar en cual de ellas."

Такой буквальный перевод (не снабжённый никаким примечанием) не позволяет читателю ни распознать отсылку к некой орфографической норме, ни понять, как именно должно в испанской орфографии писать слово "diablo" "через "о"".

Однако в редакции 2010 года этот недочёт исправлен, и авторская идея передана вполне удачно следующим образом:

"Luego: obligar a escribir otra vez la palabra "Diablo" con "D" mayuscula, o suprimir totalmente alguna otra letra; lo unico que hace falta es pensar en cual de ellas."

Что касается вопросов орфографии исходного текста, она разнится от издания к изданию в том числе по следующей причине: в ряде случаев обценные лексемы частично заменяются точками (иногда из цензурных соображений, иногда в соответствии с художественным замыслом). В изданиях, свободных от цензуры, остаются лишь "точки", которые можно считать художественно ценными, и перевод не всегда адекватно это воспроизводит: "Не могу же я, как вы: встать с постели, сказать во всеулышание: "ну, ребята, я ...ать пошел!" или "ну, ребята, я ...ать пошел!" в переводе же читаем "voy a cagar", "voy a tear".

Противоположный эффект создаётся в контексте:

"На запотевшем стекле чьим-то пальцем было написано: "... - и вот в эти просветы я увидел..."

"...Un dedo había dibujado lo siguiente en el vaho del cristal: "... Por los intervalos que había entre los puntos distinguí..."

Даже если табуированная лексема здесь передаётся при помощи точек, очевидно, что подразумевается вполне конкретное слово.

Из перевода следует, что Веничка видит на стекле не буквы, а три точки:

*Un dedo había dibujado lo siguiente en el vaho del cristal: "...
...podía verse el mismo dibujo: "...
...analizando los signos "...
están dibujados los tres puntos.*

Любопытно, что наряду с табуированной лексикой, "точками" предаются и некоторые другие единицы:

"...Но, с другой стороны, они ведь и в И... [Ильича] из нагана стреляли!..."

Подобный орфографический ход оказывается концептуально значимым, однако в переводе не сохранён, а в театральной адаптации и вовсе передана только содержательная сторона:

"¿por qué disparar con un revólver contra Ilich?"

"...dispararon contra Lenin"

Одна из характерных переводческих стратегий – рационализация, к которой прибегают в тех случаях, когда неочевидная для восприятия единица выражается в переводе экспликативно. Здесь можно условно выделить два типа сложностей для читательского восприятия: 1) сложности, обусловленные различием языковых картин мира и культурного фона носителя языка оригинала и языка перевода, 2) авторские решения, малопонятные даже носителю языка оригинала и представителю соответствующей культуры.

К первым можно отнести контексты следующего порядка:

"У одного - Гималаи, Тироль, бакинские промыслы или даже верх кремлевской стены" - "<...> Campos de petroleo de Baku<...>"

Как указывает Власов, речь идёт о контурах нефтедобывающих вышек в районе Баку, что, вероятнее всего, очевидно для русского читателя, и в меньшей степени – для испанского, поэтому переводческое решение здесь кажется вполне оправданным.

Второй тип можно проиллюстрировать следующим примером из посвящения, предваряющего текст поэмы:

*Вадиму Тихонову,
моему любимому первенцу,
посвящает автор
эти трагические листы*

Для носителя русского языка очевидно, что первенец – это первый ребёнок или нечто появившееся первым в числе аналогичных. Очевидно читателю и то, что в этом контексте слово употреблено не в прямом значении, а, как указывают комментаторы, обозначает одного из первых читателей поэмы. Именно так это и было "отредактировано" в переводе:

*Dedico esta trágica página
a mi querido Vadim Tijonov,
el primero en comprenderme.*

Такие исправления объясняются тем, что переводчики избегают воспроизведения подобных малопонятных

единиц, которые могут быть восприняты читателем как переводческая ошибка.

Другой случай переводческой рационализации заставляет поступаться игрой слов:

"...чего он все стоит и стоит? И так у каждого столба. Кроме Есино..."

Речь идёт о поезде, а остановки у каждого столба – это то, что, как отмечает Э. Власов, свойственно собакам, но не поездам, но в просторечии "электрички иногда именуется собаками – именно из-за частых остановок" [Власов, 2001, 503].

В переводе эта малопонятная игра слов нейтрализуется:

"...¿Por qué seguirá parado?"

Y así en cada estación.

Salvo en Esino..."

Подчас мы – напротив – сталкиваемся в переводе с той или иной информацией, которой не было в оригинале: либо в виде некоего уточнения/конкретизации при переводе той или иной единицы, либо в виде непосредственно добавленной информации. Такого рода досказывание недосказанного или додумывание неподразумевавшегося нередко представляется не лучшей переводческой стратегией, когда оно привносит в текст новые смыслы или преждевременно обнажает семантические связи произведения, от чего предостерегает переводчика Иржи Левый: "зная всё течение и развязку конфликта, ясно представляя себе характеры, переводчик подчас забывает о том, что автор раскрывает все это читателю не сразу, что он до срока намеренно таит свое отношение к персонажу или отношения между персонажами и что, только не осознав общий замысел автора, можно прежде времени сообщать все это читателю" [Левый, 64]. Однако подобная экспликация имплицитного не всегда оказывается вредна. Так, рассмотрим некоторые примеры:

«Затосковал» — "Empecé a necesitar un trago"

Вместо относительно буквального воспроизведения глагола (например, me puse triste) переводчики решили конкретизировать природу тоски героя, что, учитывая общую семантику произведения, вводится в контекст достаточно органично.

Аналогичный, но уже в меньшей степени оправданный пример встречаем в главе "43-й километр – Храпуново":

"О, как давно я здесь не был! С тех пор, как вышел в Никольском..."

"¡La de tiempo que hacía que no había estado ahí dentro!
Desde Nikólskoe, cuando me bebí..."

♦ в этом случае в переводе появляется единица, которой в оригинале не было. В тексте анализируемого перевода такие случаи многочисленны, но присутствуют.

Одним из важных художественных ресурсов для "Москвы–Петушков" становятся разного рода ругательства и обценная лексика. Как отмечает Андрей Зорин, в поэме "угадан и воплощен тот процесс национальной люмпенизации, который решительно стирал перегородки между общественными группами". Таким образом, мат и алкоголь оказывается точкой схождения народа и интеллигенции. В обращении к подобным мотивам также усматривается связь с бахтинским карнавалом: обращение автора к низовой культуре. Известно, что сам Бахтин высоко оценивал поэму Ерофеева.

Примечательно, что в разных редакциях поэмы мы можем найти ряд расхождений, в частности, и в передаче обценной лексики. Так, табуированная лексика обычно сохраняется "как есть", однако в некоторых изданиях можно найти эвфемизмы (наподобие "фуёво") или пропуск лексем и его замена точками, хотя иногда, как уже было отмечено, такие точки могут быть концептуально значимы.

Встречаются, однако, и малопонятные переводческие решения, как, например, в случае с той самой единицей, которая в некоторых редакциях представлена без цензуры, а где-то – в эвфемизированном виде:

"Идет, как нишет. А нишет, как Лева.

А Лева нишет фуёво"

"Camina como escribe y escribe como Liova.

Y Liova escribe trakatrova"

Слово "trakatrova" образовано от разговорной единицы traca–traca, служащей для обозначения пустопорожних разговоров. Ему придаётся вид квази–русского слова за счёт форманта –ova, выбор которого мотивируется также желанием сохранить рифму, представленную в тексте оригинала.

Проведённый лингвостилистический анализ позволил выявить ряд характерных особенностей переводов поэмы. Что касается лексического уровня, то, рассматривая перевод Крюковой и Каскарры, можно констатировать преобладание затранскрибированных единиц, обычно снабжающихся сносками. Надо отметить, что если примечания при единицах–реалиях обеспечивают их корректное понимание, то единицы иного рода (игра слов, каламбуры) сносками не снабжаются, и попыток воспроизвести игру слов переводчики не предпринимают, что приводит к практически полной утрате этого пласта авторского стиля в переводе. Аналогичным образом не дешифруются и интертекстуальные вкрапления.

Схожие по значению устойчивые сочетания, переводимые при помощи аналогичной испанской фразеологической единицы, системно подменяются каким–то определённым инвариантом, а игра слов, построенная на обыгрывании лексических отношений её компонентов, не сохраняется.

Также нужно отметить частые случаи некорректной передачи единиц разных регистров, которая является, прежде всего, следствием нейтрализации экспрессивных единиц, подмены разговорно–сниженной лексики и вульгаризмов неокрашенными лексемами, экспликация фразеологических сочетаний. Стилистическая однородность текста перевода также не позволяет сохранить речевую характеристику персонажей.

Наличие нескольких изданий, театральной адаптации, текст которой опубликован, и ряда рецензий свидетельствует о большом интересе к поэме "Москва–Петушки" среди испанских читателей и исследователей. В испанских критических материалах она называется "Культурным произведением", отмечается, что она, как и её автор–"феномен" "не похожа ни на что из того, что было написано до неё и после неё".

ЛИТЕРАТУРА

1. Власов Э. Бессмертная поэма Венедикта Ерофеева "Москва–Петушки". М. 2001.
2. Ищук–Фадеева Н.И. В. Ерофеев. "Москва–Петушки": Тошнота как экзистенциалистская категория// Материалы Третьей международной конференции ТГУ (<http://www.moskva-petushki.ru/articles/3mkttg/>)
3. Ерофеев В.В. Москва–Петушки. М. 1998.
4. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М. 2013.
5. Курицын В.Н. Русский литературный постмодернизм. (<http://www.guelman.ru/slava/postmod/>)
6. Оболенская Ю.Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. М. 2012.
7. Орлицкий Ю.Б. "Москва–Петушки" как ритмическое целое// Материалы Третьей международной конференции ТГУ (<http://www.moskva-petushki.ru/articles/3mkttg/>)
8. Erofeiev, Venedikt. Moscu–Petushki. Madrid. 1992.
9. Erofeiev, Venedikt. Moscu–Petushki. Barcelona. 2010.
10. <http://unlibroaldia.blogspot.com/2011/01/venedikt-erofeev-moscu-petushki.html>

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ПЕРЕВОДЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КОНЦА XX ВЕКА НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК

PROBLEMS OF INTERTEXTUALITY AND PHILOLOGICAL CONTEXT IN THE TRANSLATION OF RUSSIAN LITERATURE OF THE LATE XX CENTURY INTO SPANISH

G. Ilyushin

Annotation

The article gives an analysis of the culture-specific and intertextual elements translation. It is spoken in detail about the types of the intertextual elements which are considered as the basic characteristic of the Venedikt Yerofeyev's prose. Much attention is given to the sources of cultural references. The examples provided demonstrate the principal translation strategies which had been used to reproduce the culturally relevant units.

Keywords: linguistics, translation studies, Romance languages, intertextuality, Russian literature, reminiscences, Venedikt Yerofeyev.

Илюшин Григорий Евгеньевич

Аспирант,

Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности перевода безэквивалентных единиц разного уровня и воспроизведение интертекстуальных элементов. Подробно проанализирована типология интертекстуальных вкраплений как основополагающего элемента проза Венедикта Ерофеева. Приводятся основные источники аллюзий. На примерах из текста рассмотрены основные переводческие стратегии, использовавшиеся для перевода культурно значимых единиц.

Ключевые слова:

Лингвистика, переводоведение, романские языки, интертекстуальность, русская литература, аллюзии, Венедикт Ерофеев.

Одним из центральных переводоведческих вопросов, относящихся к лексическому уровню языка, является перевод безэквивалентной лексики. Верещагин Е. М. и Костомаров В. Г. определяют этот пласт следующим образом: "Слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т. е. к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующим в культуре Б, а также слова, не имеющие перевода на другой язык одним словом, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат" [Верещагин, Костомаров, 1980].

Таким образом, проблема перевода безэквивалентной лексики обуславливается тем, что переводчик-иностранец, как правило, не знаком с фактами культуры и быта, принадлежащим к языку, с которого осуществляется перевод. Тем не менее, круг понятий, знакомых автору и потенциально неизвестных переводчику, не ограничиваются только лексическими элементами, которые принято объединять под понятием "безэквивалентная лексика" (реалии разных типов, имена собственные, фразеологизмы). Помимо "потенциально непонятных" носителю дру-

гого языка лексических единиц, в художественных текстах мы встречаем также ассоциативные отсылки на стилистическом уровне и интертекстуальные элементы.

Так, в случае перевода поэмы Венедикта Ерофеева "Москва-Петушки" задачу переводчика осложняет то, что текст изобилует аллюзиями, кроме того, сложность для перевода представляют многочисленные фразеологизмы, авторские каламбуры, метафоры, игра слов – ключевые элементы, определяющие идиостиль автора и формирующие в глазах читателя образ лирического повествователя.

Проблема интертекстуальности текста в её соотносённости с вопросами теории перевода рассматривалась многими лингвистами. Так, В. Я. Задорнова оперирует понятием "филологический контекст" [Задорнова, 1984], "для проникновения в который требуется фоновое знание филологического характера, например, знание литературных текстов, оказавших то или иное влияние на текст оригинала". Предлагается различать узкий и широкий филологический контекст: для понимания узкого контекста достаточно ознакомиться с самим произведением. Широкий же – собственно филологический – предпо-

лагает знание истории литературы и языка, а также культурного контекста. Похожие идеи встречаем у Н.А. Фатеевой, которая наряду с интертекстуальностью использует понятие автотекстуальности – феномена, предполагающего понимание текста через установление связей внутри него.

При выявлении разных типов интертекстуальных элементов, представленных в анализируемом тексте, будем опираться на классификацию, предложенную Н.А. Фатеевой [Фатеева, 2007].

В контексте данного исследования для нас также релевантен пласт отсылок к явлениям советской действительности, который для Ерофеева будет одним из источников авторской иронии.

Если отсылки к "Фаусту" Гёте и шекспировским сюжетам наверняка успешно распознаются испанским читателем, то огромный пласт аллюзий на прецедентные тексты русской литературы, включая очевидные для русского читателя упоминания "твари дрожащей" или цитирования избитых афоризмов остаётся недоступным для декодирования.

Поэма многоуровневая и открыта для разных трактовок, и наряду с социально-политической проблематикой важно обилие аллюзий на классическую литературу и воплощение евангельских мотивов.

Рассуждая о литературных источниках поэмы, Юрий Левин условно выделяет два полюса [Левин, 1996]:

- ◆ Библия
- ◆ Советская пропагандистская публицистика

Примечательно, что ко второй относятся не только лозунги и характерные клише, но и хрестоматийные произведения русского соцреализма и даже освоенные пропагандой цитаты из русской классики. Между этими двумя "полюсами" оказывается русская поэзия, литература сентиментализма (о чём позволяет говорить сам жанр путешествия, пусть и постмодернистски переосмысленный), русская проза XIX века.

В тексте представлены интертекстуальные элементы разных типов, первый из которых представлен цитатами с атрибуцией или без неё. Цитаты с атрибуцией заключаются в кавычки и снабжаются ссылкой на воспроизводимый текст.

Нередко цитаты не снабжаются атрибуцией. Специфика "Москвы-Петушков" такова, что неатрибуированная цитата становится одним из основных стилистических ресурсов и становится, согласно наблюдению Ю. Левина "первичным средством коммуникации". Видоизменяясь и иронически переосмысливаясь, цитаты становятся одним из ключевых комических приёмов.

Так, цитата из Боратынского:

"Есть бытие, но именем каким его назвать - ни сон оно, ни бденье"

"La existencia es algo real. Pero, ¿qué nombre se le podría dar? No es ni sueño ni vigilia".

иронически переосмысливается и проецируется на состояние опьянения.

Атрибуированные цитаты, наименее сложные для воспроизведения и восприятия, немногочисленны, однако всё же встречаются в тексте поэмы:

"Но теперь - довольно простоты", как сказал драматург Островский. И - финита ля комедия. Не всякая простота - святая. И не всякая комедия - божественная..."

"Pero ahora "Se acabó la ingenuidad", como dijo el dramaturgo Ostrovski. Y, finita la comedia. No toda ingenuidad es santa... No toda comedia es divina..."

Здесь цитата из Островского является частью цепочки из семантически связанных элементов: литературных отсылок и фразеологических единиц, и в сознании читателя, не распознающего отсылку к комедии Островского "На всякого мудреца довольно простоты", эта связь не устанавливается.

Неатрибуированные цитаты становятся важным ресурсом для авторских сравнений, когда любой, подчас бытовой феномен характеризуется при помощи цитаты, а также условно сравнивается с фактом искусства. Рассмотрим контекст, где эти два приёма использованы в сочетании друг с другом:

"...Это так! Чепуха! Полет шмеля это, забавы взрослых шалунов, а никакие не прецеденты!..."

Очевидно, что "Полёт шмеля" – отсылка к произведению Римского-Корсакова, а "забавы взрослых шалунов" – цитата из Евгения Онегина.

*«¡Eso no era nada! ¡Eran tonterías!
¡Eran vuelos de abejorro, juegos de gramujillas adultos,
pero nada de precedentes!»*

Отсылка к пушкинскому тексту неизбежно теряется, в то время как "Полёт шмеля" в испанской традиции известен как "El vuelo del moscardon" контексты с названием "El vuelo del abejorro", однако, также встречаются, тем не менее, слово Vuelo всегда представлено в единственном числе и перед moscardon/abejorro присутствует определённый артикль.

Аллюзивные заимствования, в отличие от цитации, характеризуются воспроизведением не всех элементов исходного высказывания, а только их части, которой достаточно для распознавания источника.

Как отмечает Н. А. Фатеева, принципиальное отличие механизма использования аллюзии от цитации состоит в

том, что в случае цитации *"автор преимущественно эксплуатирует реконструктивную интертекстуальность, регистрируя общность "своего" и "чужого" текстов" а в случая с аллюзией появляется "конструктивная интертекстуальность, цель которой организовать заимствованные элементы таким образом, чтобы они оказывались узлами сцепления семантико-композиционной структуры нового текста* [Фатеева, ук. соч., 129].

Аллюзия может воспроизводить и совокупность стилистических параметров прецедентного текста. Так, отмечается, что стиль, форма диалогизированного монолога и общность мотивов отсылает к творчеству Достоевского, и в ряде случаев исследователи отмечают сходство с тем или иным конкретным произведением, так, например, повествование "как будто от лица героя "Сна смешного человека"" в главе "Кусково-Новогиреево", куда вплетаются блоковские мотивы:

"А потом (слушайте), а потом, когда они узнали, отчего умер Пушкин, я дал им почитать "Соловьиный сад", поэму Александра Блока. Там в центре поэмы, если, конечно, отбросить в сторону все эти благоуханные плечи и неозаренные туманы и розовые башни в дымных ризах..."

Примечательно, что "благоуханные плечи" и "неозаренные туманы" действительно встречаются у Блока, однако не в поэме "Соловьиный сад" – эта сложная цитация объемлет сам стиль Блока.

Стилистические отсылки к текстам Гоголя на уровне структуры могут комбинироваться с дословной цитацией тургеневских текстов:

"Девальвация, безработица, пауперизм... <...> вот какие глаза в мире чистогана... <...> Зато у моего народа - какие глаза! Они постоянно навькаете, но - никакого напряжения в них. Полное отсутствие всякого смысла - но зато какая мощь! (какая духовная мощь!) эти глаза не продадут. Ничего не продадут и ничего не купят. Что бы не случилось с моей страной, во дни сомнений, во дни тягостных раздумий, в годину любых испытаний и бедствий - эти глаза не сморгнут. Им все божья роса..."

*"Corrupción, inflación, paro, pobreza!
<...> así son los ojos en
el mundo del dinero contante y sonante
<...> En cambio, ¡qué ojos tiene mi pueblo!
Fuera de las órbitas constantemente,
pero sin que haya en ellos ninguna tensión.
Aunque esos ojos no expresen discernimiento,
en cambio, ¡qué poder! (¡Qué poder espiritual!)
Esos ojos nunca venderán nada.
Nunca venderán ni comprarán nada.
Pase lo que pase en mi país.
En los momentos de duda, de graves reflexiones,
ante la prueba o la desgracia, esos ojos no parpadearán.
Para ellos, todo es rocío de Dios..."*

Примечательно, что штампы, обличающие капитализм, в переводе дополнены единицей *inflacion*, что призвано актуализировать текст в восприятии испанца.

Ироническое переосмысление и актуализация цитат из классической литературы осуществляется за счёт видоизменения цитат и привнесения новых смыслов. В приведённом выше контексте разрушение патетики достигается при помощи введения в контекст разговорных единиц: *"глазом не сморгнуть", "всё божья роса"*.

Аналогичное ироническое переключение тональности видим и в случае модификации цитаты из Николая Островского:

"Жизнь дается человеку один раз, и прожить ее надо так, чтобы не ошибиться в рецептах"

"Solo se vive una vez y hay que vivir la vida de tal manera que no se equivoque en las recetas".

В поэме есть случаи "интертекстуального пересказа", когда стиль повествования героя должен заведомо контрастировать со стилем автора. Так, например, герой рассказывает о своей любви "по-тургеневски", и включается уже пародийный модус:

"...у Ивана Тургенева все это немножко не так, у него все собирается к камину, в цилиндрах, и держат жабо на отлете..."

Как уже отмечалось, текст богат культурными аллюзиями, которые в большинстве своём распознаются носителем русского языка, но могут оказаться непонятны испанскому читателю. Так, например, рассказывая об "индивидуальных графиках" в главе "Новогиреево-Реутово", автор упоминает известные произведения искусства:

"...У третьего - биение гордого сердца, песня о буреветнике и девятый вал. И все это - если видеть только внешнюю форму линий..."

"Песня о буреветнике" и "Девятый вал" переведены буквально – "Cancion del petrel" и "La novena gran ola", вероятно, было бы целесообразно снабдить текст примечанием, указывая на отсылки к Горькому и Айвазовскому.

Отдельного внимания заслуживает феномен автоцитации и связи внутри произведения. В поэме присутствует ряд выражений-лейтмотивов, очерчивающих структуру произведения или дополняющих образ персонажей: периодически мы встречаем в тексте отсылки к чему-то ранее упоминавшемуся в поэме. Подобные отсылки могут быть в большей или меньшей степени значимыми и легко распознаются, если воспроизведут нечто сказанное выше дословно или близко к тексту.

Анализ перевода показывает, что подобные отсылки внутри произведения чаще всего игнорируются, "забываются" переводчиками и становятся малодоступны для распознавания читателем. Аналогичным образом утрачивается и масса культурных отсылок. В ряде случаев едва ли представляется возможным сохранить их с наимень-

шими потерями в силу чрезвычайной насыщенности про- изведения. Текст поэмы во всём своём богатстве непрост

даже для восприятия носителем языка, что подтвержда- ется наличием комментариев и критических трудов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М. 1980.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. 2001.
3. Ерофеев В. В. Москва–Петушки. М. 1998.
4. Задорнова В. Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. М. 1984.
5. Левин, Ю. Комментарий к поэме "Москва–Петушки" Венедикта Ерофеева. М. 1996.
6. Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов: контрапункт интертекстуальности. М. 2007.
7. Erofeiev, Venedikt. Moscu–Petushki. Madrid. 1992.
8. Erofeiev, Venedikt. Moscu–Petushki. Barcelona. 2010.

© Г.Е. Илюшин, (ilyushin.gr@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



**МИН
ГЕО
СИБИРЬ**

23-24 мая 2018
КРАСНОЯРСК • МДВЦ • «СИБИРЬ»



РЕКЛАМА

**XI МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ГОРНО-ГЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ**

Форум, Конференции, Семинары, Круглые столы,
Мастер-классы, Выставка МИНГЕО ЭКСПО 2018,
Инвестиционная ярмарка горных проектов

Приглашаем принять участие в работе Форума МИНГЕО СИБИРЬ 2018

В ПРОГРАММЕ ФОРУМА 2018

<ul style="list-style-type: none"> • Мировой горно-геологический бизнес • Инновации в горном деле • Разработка месторождений, Промышленная безопасность • Люди и сообщество • Геология, поиски и разведка, ресурсы и запасы, новые технологии и инновационные решения • Экономика ГМК, Биржи и Инвестиционные предложения 	<ul style="list-style-type: none"> • Экология • Автоматизация и Машиностроение в ГМК • Лаборатории и Оборудование • Золото и Драгоценные металлы • Уран и Редкие земли • Алмазы и Драгоценные камни • Уголь и Металлы • Геотуризм и Геопамятники СИБИРИ
---	---

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ СИЛЬНЫХ ПОЗИЦИЙ ТЕКСТА (начало и концовка)

ANTHROPOCENTRISM OF STRONG POSITIONS OF TEXT (beginning and ending)

N. Kudashova

Annotation

The article considers the author's first and last mention of the character in such strong positions of the text as its beginning and end. In particular, it is noted that the initial presentation of the character to the reader is extremely important, since it can largely determine the reader's opinion about it. Since the author introduces the character through a portrait or in some other way, the appeal to the portrait reveals some special features of the author in relation to the person in general. The article deals with portraits presented in the works "Dog Years" and "Tin Drum" by G. Grass, "Matilda" by L. Frank, "Farewell" by I.R. Becher, "Hunting for marmots" by W. Becher and "The Schellenberg Brothers" by B. Kellerman. On the basis of the analysis carried out by the author, it is noted that all authors as verbal individuals (or linguistic persons) in their totality testify to the characteristic features of the textual origin of the German-language artistic text.

Keywords: anthropocentrism; literary portrait; background portraits; piece of art; text analysis.

Кудашова Нина Николаевна

К.филол.н., доцент,

*Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова*

Аннотация

В статье рассматривается первое и последнее упоминание автором персонажа в таких сильных позициях текста, как его начало и конец. В частности, отмечается, что начальное представление персонажа читателю исключительно важно, так как оно может во многом определить читательское мнение о нем. Поскольку автор вводит персонаж через портрет или каким-либо другим способом, то обращение к портрету выявляет какие-то особые черты автора в отношении к человеку вообще. В статье рассматриваются портреты, представленные в произведениях "Собачий год" и "Жестяной барабан" Г. Грасса, "Матильда" Л. Франка, "Прощание" И.Р. Бехера, "Охота на сурков" У. Бехера и "Братья Шелленберг" Б. Келлермана. На основе проведенного анализа автором отмечается, что все авторы как речевые индивидуальности (или языковые личности) в своей совокупности свидетельствуют о характерных особенностях текстового начала немецкоязычного художественного текста.

Ключевые слова:

Антропоцентризм; литературный портрет; фоновые портреты; художественное произведение; анализ текста.

В данной статье рассматривается самое первое и самое последнее упоминание автором персонажа в таких сильных позициях текста, как его начало и конец. Следует сразу же подчеркнуть, что стабильных определений начала и конца текста не существует. В ряде случаев в качестве таковых выступают первый или последний одно-двустрочный абзац, эллиптическая реплика персонажа как осколок диалога [1, с. 132].

Начальное представление персонажа читателю исключительно важно, так как он может во многом определить читательское мнение о нем. Это явление было определено как впечатление "первовидения" [2, с. 9].

Очень часто персонаж вводится в текст через упоминание его внешности, т.е. через портрет. Как известно, литературно-художественный портрет всегда рассматривался как самостоятельная и самодостаточная единица, выступающая в тексте как зарисовка внешности персонажа. При этом отмечались самые разнообразные признаки портрета, из которых в контексте данной статьи важно отметить лишь некоторые.

Например, то, что с течением времени портрет перестает занимать отдельный (и при этом достаточно протяженный по объему) фрагмент текста, состоящий из подробных перечислений тех или иных сторон внешнего облика человека и начинает рассеиваться по всему текстовому полотну, включая в себя то одну, то другую деталь внешности. Такие детали внешности были квалифицированы как портретные штрихи, часто имеющие вид характерологических деталей или авторского комментария к диалогу или действию [1, с. 136]. Однако констатация данного факта есть, по сути, только начало изучения портрета в художественном тексте, потому что сразу же возникает масса вопросов, например: почему сменилась манера подачи портрета, какие штрихи (позитивные, отрицательные, нейтральные, бросающиеся в глаза с первого взгляда, более или менее осмысленные автором и т.д.), в каком объеме и как часто?

Несомненно, ответ на эти вопросы находится в компетенции когнитивной лингвистики, которая должна попытаться ответить на вопрос о том, почему, судя по всему, общество теряет интерес к внешности человека, и по-

чему литературный текст, как следствие, отражает это в той форме, в какой мы и находим таковой портрет. Нельзя не отметить также, что красивая внешность практически не отмечается и что со страниц художественных произведений фактически исчезла фраза он(а) был(а) хорош(а) собой, столь частотная в XIX веке. Такое изменение отношения к изображению внешности человека в тексте литературного произведения весьма знаменательно и также свидетельствует о каком-то моменте антропоцентрического характера. Продолжением этой тенденции (теперь уже в чисто языковом русле) можно назвать изменение в конструировании текстовой ткани, позволяющее поставить вопрос о том, почему автор время от времени вспоминает внешность персонажа и как такие воспоминания вставляются в общую канву текста. Необходимы ли такие портретные включения структурой создаваемого текста или они фиксируют автора, выявляя, как он бы увидел детали внешности живого человека в сходной ситуации?

В лингвистике и литературоведении отмечалась также и устойчивая зависимость литературного портрета от различных социально-исторических условий и обстоятельств, связанных с изменением идеала красоты и принципов литературного портретирования. К примеру, в романтической литературе XVII–XIX веков было принято представлять два типа женщины: женщина-ангел и женщина-демон. В сущности, к ним сводилось у романтиков все многообразие женских портретов. Именно такие женские образы мы можем найти, например, у В. Скотта.

Характерными чертами женщин-ангелов были голубые глаза, небесно-чистый взгляд, светлая, нежная кожа и белокурые волосы. Кроме этого, блондинка символизировала хранительницу домашнего очага, создание положительное, смиренное и преданное. Образ женщины-демона ассоциировался с брюнетками, каковыми оказывались страстные, резкие, загадочные, соблазнительные и вероломные героини. В реалистических произведениях, в отличие от романтических, отсутствует какая бы то ни было связь героя с его внешним обликом, но вместо этого преобладает принцип индивидуализации портретного описания [3, с. 23].

Портрет рассматривался и как концептуальное образование, направленное на воспринимающего его читателя. При этом отмечалось, что внешность человека рисуется в виде сложного концептуального представления, формирующегося по внешне проявляющимся и зрительно воспринимаемым физическим, психоэмоциональным и интеллектуальным признакам, которым обыденное сознание приписывает определенное содержание – результат исторически сложившегося эмпирического опыта, позволяющего воспринимающему судить об объекте с известной долей достоверности. Внешность, являясь феноменом обыденного сознания, представляет собой

сложную когнитивно-эмоциональную структуру, совокупность определенных представлений и ассоциаций, исторически сформировавшихся и потому достаточно устойчивых и распространенных, отображающих познавательный, социальный и культурный опыт национально-культурной общности, в том числе его эстетические, эмоциональные и прагматические области и соответствующие оценки [2, с. 7–8].

Множественность подходов можно пополнить ещё одним ракурсом рассмотрения персонажного портрета, на этот раз с точки зрения того, как его включение в текст влияет на текстопостроительный фактор. В этом смысле также очевидны исторически сложившиеся и национально-культурные приоритеты, но центр внимания переносится на автора, который и сам является антропоцентром. Его индивидуальное видение персонажа сильно разнится от видений других авторов, которые все вместе, пишущие на немецком языке, тем не менее, творят один немецкоязычный макротекст, по которому можно судить о том, как в нем зафиксирован облик человека. Макротекст состоит из индивидуальностей, ставших писателями и разделивших взгляд на человека, свойственный немецкоязычному сообществу и так или иначе известный всем авторам. Их принятие и следование этому взгляду или новаторство в изображении человека останутся навсегда принадлежностью немецкоязычного способа отражения человека в художественном тексте и даже шире, в немецкой литературе.

В свете сказанного рассмотрим, как же автор вводит персонаж в самом начале крупного текстового образования – романа, а именно через портрет или каким-либо другим способом. Думается, однако, что обращение к портрету выявляет какие-то особые черты автора в отношении к человеку вообще. Психология использует понятие психотипа, но только в отношении исследуемого объекта (например, психотип женщины). В литературной коммуникации существует триада (автор-персонаж-читатель – последний элемент также исследователь), и поэтому понятие психотипа применимо к любому элементу триады. Как же проявляет себя психотип автора при представлении персонажа читателю? Сделаем, таким образом, акцент на антропоцентрическом подтексте сильной позиции текста – начале.

Г. Грасс в "Собачьих годах" обходится без портретирования, но начинает свой роман весьма своеобразным антропоцентрическим мотивом, обращаясь к каким-то невидимым рассказчикам: "Рассказывай ты. Нет, лучше вы расскажите. Или ты будешь рассказывать?" ... Со второго абзаца люди становятся видимыми и первым представляется летописец Брауксель "чье перо выводит эти строки...". Далее упоминается безликая масса людей, работающих на руднике или на шахте, которой командует данный Брауксель: "где ... в поте лица своего трудятся сто

тридцать четыре рабочих и служащих, вкалывая на откаточных штреках и промежуточных горизонтах, в забоях и квершлагах..." [4, с. 331–368].

Следует сразу же подчеркнуть, что две антропоцентрические категории "человек" и "люди" обладают в тексте каждой своей значимостью. Однако в абсолютном начале текста очень часто присутствует портрет. Иногда с него начинается текст романа. Это то, что можно назвать абсолютным портретным началом. В остальном портрет уместается в первой главе или части – как бы она ни называлась.

У Л. Франка в "Матильде" мы находим именно абсолютное портретное начало романа: "Тоненькая, как былинка, вся устремленная ввысь тринадцатилетняя девочка, идущая по узкой тропке через луг, напоминала одну из героинь красной книги сказок, с которой она была неразлучна. Лицо девочки в мягком обрамлении рыжеватых волос казалось белее, чем грубая полотняная блуза, шейка подымалась из выреза подобно стебельку. У девочки были бледные губы, но, глядя на её крохотные веснушки и на серые, словно скалы, глаза, можно было предположить, что когда-нибудь эти губы станут яркими, как сама жизнь" [5, с. 37–38]. В портретное описание внедряется модальность: трогательный облик выдает симпатию автора. Можно спросить, почему именно такие особенности (цвет глаз, волос и т.д.) даются персонажу. Возможно, потому, что они нравятся автору.

Таким образом, он заявил здесь себя в подтекстовом слое текстовой модальности. Модальность остается постоянной составляющей портрета главной героини, выражая полное любовное отношение автора: "Под сверкающей короной, запрокинув голову, стояла нагая Матильда, неподвижная как каменное изваяние: её кожа была покрыта капельками воды, искрившимися, словно драгоценные камни". Любовное отношение сочетается с тщательным подбором цветовой гаммы: "Матильда надела костюм её родных долин: корсаж, заостренный книзу, как крылышки майского жука, черную до щиколоток юбку и поверх неё темно-зеленый шелковый фартук, рыжеватые волосы девочка прикрыла черной кружевной наколкой – почти вдовьим убором, придававшим её фарфоровому личику серьезность" [5, с. 61–74].

Текстопостроительная значимость литературного портрета заключается в том, чтобы дать представление читателю о внешнем облике героя, так как нам всегда интересно знать, как выглядит человек, с которым нас сводит судьба, пусть даже с литературным персонажем. Такой интерес у читателя распространяется и на автора, в связи с чем в типографских изданиях литературных текстов, как правило, имеется портрет автора. Начиная текст с портрета, автор неосознанно актуализирует естественное человеческое стремление увидеть внешний облик

представляемого ему человека (персонажа).

В первой главе "Матильды" содержится целый ряд побочных портретов других лиц. Примечательно, что такого рода портретные зарисовки в художественном тексте оставались без внимания исследователей, между тем как их участие в продуцировании категории текстовой антропоцентричности не вызывает сомнения и может быть объяснено желанием авторов "заселить" текстовое пространство романа людьми, дав хотя бы скудные сведения о их внешнем облике: (1) "Дочка деревенского нотариуса, с развевающимися косами, словно обруч с крылышками, слетела с горы по сверкавшей на солнце дороге – прямехонько к яблоне, это была сухая как палка белобрыдая девчушка, с белыми бровями и ресницами"; (3) "Дочка нотариуса ... прежде чем приступить к делу, она отбросила на спину льняные косы, толстые, как канаты". (4) "Длинноногая дочка нотариуса прыгнула за ствол ближайшего дерева..." [5, с. 9–38].

Авторская индивидуальность в портретировании персонажей в границах антропоцентрической макротекстовой парадигмы оказывается самым заметным фактором. У И.Р. Бехера в "Прощании" [6] портретирование сведено до минимума, и в этом плане он являет собой полный контраст Л. Франку. Текст начинается и довольно долго продолжается без портретирования. Но упоминается портрет дедушки на стене (1). Он будет упомянут и несколько позже в следующем подразделе текста (2), и уже в другой оценке персонажа-мальчика, как будто бы портрет живой: (1) "Овальная борода дедушки и наглухо застегнутый стоячий воротник были, казалось, этого доброго старого времени, которое вот-вот канет в вечность. Отсвет елочных огней делал лицо деда теплым и блестящим"; (2) "На лице дедушки уже не было того теплого отблеска, что согревал его вчера; дедушка равнодушно смотрел прямо перед собой. Слово новое время ничем ему не угрожало. Золотая рама, в которую был заключен портрет, вызывающе поблескивала" [6, с. 60–81].

К портрету относится и изображение костюма. У И.Р. Бехера они в отличие от Л. Франка предельно фрагментарны (1), а иногда полностью функциональны (2) в том смысле, что детали костюма служат подчас текстопостроительными вехами, так как двигают сюжет дальше, хотя бы и в мелких деталях: (1) "...мама отогнула поднятый воротник на моем пальто, – а то вид очень неаккуратный!". (2) "Христину (кухарку) толкали туда и сюда и, наконец, загнали совсем назад, так что на фотографии вышла только бархатная лента в ее волосах да робкая улыбка"; (3) "Христина в своем кухонном фартуке, стоявшая позади всех, плакала" [6, с. 101–129]. Нельзя не заметить, что в этом фрагменте важной информацией является не фартук, а то, что она плакала, так как все испытывали исключительноное умиление по поводу встречи нового года и нового века – 1900. Но почему же все-таки фартук упо-

мянут? Объяснение сводится к тому, что автор не может воспроизводить жизнь без ее мельчайших и самых незначительных проявлений, и в этом он фиксирует себя как антропоцентр. Фартук не выходит из поля зрения автора и дальше: (4) "Мама увидела фартук на Христине и сделала ей знак. Христина торопливо сняла фартук" [6, там же].

Все эти указания на внешность и детали костюма делаются автором бессознательно, так как их значимость для текста, его концепта не имеет значения. Но что же тогда вызывает их появление в тексте? Имитация жизни, в которой каждый автор проявляет себя по-разному, но все-таки имитирует ее, и эта имитация – тоже часть антропоцентрической информации, неосознанного воспроизведения человеческих черточек, составляющих реальность бытия и реалистической литературы. Все эти моменты по праву можно отнести к сфере языковой личности и ее антропоцентрической значимости.

Ульрих Бехер в тексте романа "Охота на сурков" [7] совершенно необычным способом соединяет портретные черты персонажа с текстопостроительной стратегией повествования. Детали костюма перемежаются с описанием событий и внутренней речью героя: "Мой дальноразглядный глаз разглядел валун на прибрежной тропе, скалу, край которой выдавался над едва различимой гладью воды, словно трамплин, и светлеющее пятно, возможно, ее шафрановое трикотажное платье, она захватила с собой и голубое, но сегодня вечером, когда она "по-английски" покинула виллу "Акла-Сильва", на ней было шафрановое" [7, с. 205–209]. Шафрановое и голубое платья Ксаны для главного героя оказываются неким образом, в плен которого он попадает, размышляя о поступках жены [7, с. 216–233]:

1. "Ясно: Ксана нажала ручку и вышла через калитку в одном платье, шафрановом, трикотажном... – или на ней было голубое? Нет, шафрановое... Без пальто, без пальто... Куда же она направилась?"

2. "Врач, осматривая ее, решительно потребовал, чтобы она приподняла ночную рубашку... Полуобнаженная... Ксана сидела, поджав под одеялом ноги... потом медленно заведя обнаженную руку, она натянула на себя рубашку. Подумать только – шафрановую, того же цвета, что и платье, в котором она притулилась на скале".

Далее, наконец, следует подробнейший портрет Ксаны, жены главного героя примерно на полторы страницы текста, привести который полностью не представляется возможным. Примечательно, что, давая портрет, автор постоянно ссылается на другие личности, и от этого портрет смотрится в контексте чужих оценок и мнений. Одновременно он оказывается и личностно перегруженным, что также можно отнести на счет текстового антропоцентризма романа. В портрете бывают также обобщенные черты, а бывают "особые приметы" типа этих цек. Воз-

можно, автор что-то подобное когда-либо наблюдал, запомнил и употребил уже из собственной памяти как факт, однажды привлечший его внимание.

В тексте романа Гюнтера Грасса "Жестяной барабан" [8] портретов нет. Есть только упоминания отдельных деталей внешности, и то в тесной связи с линией повествования. Например, (самое начало) "Не скрою: я являюсь пациентом специального лечебного учреждения, мой санитар следит за мной, он практически не спускает с меня глаз, ибо в двери есть смотровое отверстие, а глаз моего санитаря – он того карего цвета, который не способен видеть насквозь голубоглазого меня" [8, с. 7–9]. Автор, не склонный к портретированию персонажей, не обходится без фоновых портретов, сочетающихся с описанием действий персонажей: "Трое мужчин неслись между телеграфных столбов, трое пролетали к трубе, потом обежали ее спереди, а один, с виду короткий и широкоплечий, повернул, разбежался по новой и перемахнул через штабеля кирпичей, а двое других, тощие и длинные, не без труда, однако тоже перемахнули через кирпичи...". Здесь внешность фоновых персонажей фигурирует только как ярлык – или опознавательный знак. Тот же прием используется и далее: "Она небрежно сдула с кожи землю и золу, целиком засунула картофелину в рот ... и начала двигать челюстями, когда один выскочил из овражка, над черными усами дико сверкнули глаза" [8, с. 29–37].

Особенности вербализации средствами немецкого и русского языка проступают в следующем примере, являющемся носителем фоновой информации портретной зарисовки: "blaurote Hande Они... подержали над огнем лиловые руки, пока не получили от моей бабки... каждый по лопнувшей картофелине на палочке..." [8, с. 40–42]. Строго говоря, blaurot не вполне тождествен русскому лиловый, но в буквальной передаче "иссиня-красный" была бы нарушена смысловая связь. С другой стороны, если бы развернуть это прилагательное в более пространственный фрагмент информации, сказав, что они замерзли, то портрет в тексте просто перестал бы существовать.

В романе Бернгарда Келлермана "Братья Шелленберг" в самом первом абзаце текста мы находим своеобразный портрет-ярлык, который даже у автора приводится в кавычках: "Там работала в одном из универсальных магазинов его любовница Кристина, "черный дьявол с глазками дикого жеребца", так прозвал ее художник Качинский..." [9, с. 3–5]. Художник Качинский также является персонажем романа, хотя читатель этого еще не знает и может полагать, что это кто-то из реальных художников. Подобный прием портретирования персонажа со ссылкой на мнение другого персонажа встречается нечасто, и может рассматриваться как новаторский. К тому же такое привлечение другого персонажа увеличивает антропоцентрическую информацию данного текстового фрагмента.

Несколько далее автор дает несколько фоновых портретов: "...толстая дама в рыжеватой шубе, которая была похожа на жирного хомяка, да несколько девушек-подростков, одетых в ярко-красные гольфы" [9, 29–30]. Приведенные фоновые портреты, как и все фоновые портреты вообще, примечательны тем, что они совершенно не влияют ни на концептуальную, ни на подтекстовую информацию текста, но с точки зрения фактуальной информации их роль сводится, видимо, к имитации автором жизненных ситуаций, а также к увеличению антропоцентрического потенциала текста.

Сразу же после фоновых портретов следует портрет девушки, примечательный тем, что он соединяет черты нескольких портретных типов. Во-первых, он претендует на традиционный автономный портрет, когда внешность персонажа приводится в границах одного текстового фрагмента, во-вторых, он содержит описание действий персонажа, и, в – третьих, в итоге он окажется фоновым: "У кассы стояла девушка; платье на ней было в белую и синюю полосу, в руке она держала записку и говорила с кассиршей. Ноги и руки – несколько худые, спина узкая, но бедра широкие. На затылке – копна кудрей, черных, иссиня-черных, отливающих при каждом движении, развеваящихся и непрестанно волнующих..." [9, с. 30–32]. Еще одна характерная черта портрета – это его оценка под влиянием чувства главного героя, раздосадованного тем, что это была не Кристина.

Заключая обзор характеристик портрета, помещаемого автором в начало (а иногда и в абсолютное начало текста), заметим следующее. С точки зрения макротекста здесь важно подчеркнуть то, что все авторы как речевые индивидуальности (или языковые личности) в своей совокупности свидетельствуют о характерных особенно-

стях текстового начала немецкоязычного художественного текста. Они могут идти по пути выработанных к этому времени художественных приемов, а могут проявлять новаторство, возможно, впервые появившееся именно в континууме немецкоязычного художественного макротекста. Выявить новаторские черты в широком литературоведческом контексте непросто, для этого требуется специальное исследование, но, с другой стороны, новаторство заметно и на фоне традиционных приемов литературного портретирования. Портреты Г. Грасса и У. Бехера, несомненно, в числе новаторских.

Что касается концовок текста, то в плане антропоцентрической информации они исключительно однообразны, что позволяет сделать заключение о их доминирующем типе в текстопостроении романов XX века. Практически текст всегда заканчивается описанием каких-либо действий персонажа. На балконе стояла Христина и размахивала черно-бело-красным флагом (И.Р. Бехер "Прощание"). Здесь необходимы фоновые знания об этом флаге. Черно-бело-красный флаг (нем. Schwarz-Wei?-Rot Flagge) является официальным флагом Северогерманского союза с 1867 года и Германского государства с 1871 по 1919 и с 1933 по 1935 год. Его упоминание явно свидетельствует о подтекстовой информации, что даже кухарка Христина, не расстающаяся со своим фартуком, не остается равнодушной к политике. Помимо этого в концовке могут приводиться рассуждения персонажа, например, (Г. Грасс "Жестяной барабан") Оскара Мацерата, выражающего негативное отношение к окружающему миру в форме непрерывного постукивания палочками по поверхности барабана, подаренного ему материю в детстве. Автор как бы оставляет читателя с живыми героями-персонажами, не порывая их связь друг с другом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М.: "Просвещение", 1988. – 192 с.
2. Богуславский В.М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка. – М.: "Космополис", 1994. – 238 с.
3. Буренина Н.В., Вовкотруб Н.П. Динамика текста портретного описания в диахроническом аспекте // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации. – 2005. – Выпуск 4. – С. 23–25.
4. Грасс Г. Собачьи годы: Роман / пер. с нем. М. Рудницкого. – СПб.: "Амфора", 2000. – 762 с.
5. Франк Л. Матильда: Роман / пер. с нем. Л. Черной. – М.: "Художественная литература", 1962. – 343 с.
6. Бехер И.Р. Прощание: Роман / пер. И. Горкина и И. Горкиной // Избранное. – М.: "Художественная литература", 1974. – 547 с.
7. Бехер У. Охота на сурков: Роман / пер. с нем. И. Каринцевой и Л. Черной. – М.: "Прогресс", 1976. – 667 с.
8. Грасс Г. Жестяной барабан: Роман / пер. с нем. С. Фридлянд. – СПб.: "Азбука", 2000. – 736 с.
9. Келлерман Б. Братья Шелленберг: Роман / пер. с нем. И.Б. Мандельштама, под ред. Р.М. Солодовник. – М.: "Правда". – 352 с.

СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ "НАРОД СЛАКИ - КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО" В РОМАНЕ МАЛЬКОЛЬМА БРЭДБЕРИ "ОБМЕННЫЕ КУРСЫ" И ЕГО ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ

SEMANTICS AND COGNITIVE ANALYSIS OF METAPHORICAL MODEL "NATION OF SLAKA IS A COMMUNIST SOCIETY" IN NOVEL "RATES OF EXCHANGE" BY MALCOLM BRADBURY AND ITS TRANSLATIONS INTO RUSSIAN AND GERMAN

*I. Kurbanov
K. Baranova*

Annotation

The aim of the article is to reveal author's worldview and to show his relation towards the notion "NATION OF SLAKA IS A COMMUNIST SOCIETY". We are to show the pragmatics of the notion in the studying novel. The aim of the research is achieved due to the semantics and cognitive analysis which is based on the metaphor modeling approach. As the result of the metaphor modeling we can conclude that the author expresses his surprise and bewilderment to the communist society of Slaka due to the fact that the people and their habits differ from those they have in Great Britain. The pragmatics of the notion is to show the readers the difference between two cultures and how it influences people's behavior.

Keywords: Metaphor, metaphor modeling, cognitive science, cognitive analysis, denotative area, nominative field.

Курбанов Ибрагим Алиевич

К.филол.н., профессор,

БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Сургутский государственный университет

Баранова Кристина Романовна

Аспирант,

БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Сургутский государственный университет

Аннотация

Цель научной статьи – раскрыть авторскую картину миру и показать авторское отношение к понятию "НАРОД СЛАКИ-КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО". Задачей является выявление прагматического посыла автора в рассматриваемом произведении. Цель достигается при помощи семантико-когнитивного анализа, который проводится на основе метафорического моделирования и выявления фрейм-слотовой структуры той или иной метафоры. Проведя метафорическое моделирование, отметим, что автор выражает недоумение и интерес к коммунистическому обществу, не похожему на общество его собственной страны. Прагматический посыл данного феномена – показать читателям колоссальную разницу между двумя общественными укладами и как той или иной уклад влияет на все сферы жизни людей.

Ключевые слова:

Метафора, метафорическое моделирование, когнитивистика, когнитивный анализ, сфера-источник, номинативное поле.

Язык пронизывает все структуры общества, все области человеческой жизни. Язык выполняет большое количество функций, но самое главное, что без языка не возможна наша познавательная деятельность. Мы формируем и выражаем мысли на определенном языке, он также определяет нашу народную принадлежность. Все наши знания о мире структурированы в языке. Весь окружающий мир заключен для нас в рамки того или иного языка.

Цель нашего исследования в данной статье – показать то, как при помощи метафорического моделирования раскрывается авторская картина мира, его отношение к сформулированной нами метафорической модели и как эта модель объективируется в романе при помощи

определенных средств выразительности языка, в данном случае, метафор, а также выявить прагматический аспект, исследуемого нами феномена.

Процесс познания мира, человеческий интеллект, мышление интересовали ученых еще с античных времен. Наука, которая занималась данными проблемами, получила название "гносеология" и являлась разделом философии. Однако лингвистов также заинтересовала область мышления, благодаря чему на свет появилась наука "когнитивная лингвистика".

Появление когнитивной науки в середине XX века ознаменовало новый этап развития гуманитарных научных исследований. Когнитивистика представляет собой междисциплинарное научное направление, объединяющее теорию познания, нейрофизиологию, психологию, фило-

софию, когнитивную лингвистику и теорию искусственного интеллекта.

Основная теория когнитивистики заключается в том, что процесс человеческого мышления регулируется определенными мыслительными структурами, состоящими из моделей, концептов, сценариев и других единиц. Данной областью знания занимается ряд ученых, а именно: Н. Д. Арутюнова, Н. Н. Болдырев, Е. С. Кубрякова, И. А. Стернин, А. Вежбицка, Дж. Лакофф, М. Тернер, Ч. Филлмор. Они создают теоретическую и практическую базу когнитивной лингвистики, изучают вопросы о том, как хранятся наши знания о мире, как они структурированы в языке в процессе коммуникации [1].

Когнитивная лингвистика – активно развивающееся лингвистическое направление, во многом определяющее лицо современной мировой лингвистической науки. Вместе с тем, это направление сравнительно новое, молодое, и в нем много дискуссионных моментов, как в теоретических вопросах, так и в исследовательской практике, в методах исследования.

Проблемы языка и мышления рассматриваются учеными еще в XIX в., в частности в трудах В. Гумбольдта, который выдвинул идею связи языка и национального сознания. Дальнейшее развитие эти идеи получили в трудах психолингвистов (Э. Сепир, Л. Уорф). Однако как научное направление, со своей теоретической базой когнитивная лингвистика зародилась в США, во второй половине 70-х г.г. Данное направление называли также "когнитивной грамматикой". В отечественной лингвистике с появлением первых работ, выполненных в русле когнитивистики, появился термин "когнитивная семантика". основополагающими работами по когнитивной лингвистике, появившимися в 80-х гг. XX века являются "Основания когнитивной грамматики" Р. Лангакера (1987), "Женщины, огонь и опасные предметы" Дж. Лакоффа (1989) и "Тело в мышлении" М. Джонсона (1989).

В центре внимания когнитивной лингвистики, как научного направления находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации и трансформировании информации [2].

В настоящее время когнитивная лингвистика активно развивается в связи, с чем в науке существует большое количество лингвистических подходов. В нашем исследовании мы отдаем предпочтение лингвокогнитивному подходу. Мы согласны с мнением о том, что концепт выступает носителем ментальной информации и служит связующим элементом между личностью и социумом. В нашем диссертационном исследовании рассматривается отдельная взятая личность, а именно, личность автора – Малькольма Брэдбери.

Сэр Малькольм Брэдбери (1932 – 2000) – британский писатель, литературный критик, лауреат Букеровской премии, один из наиболее ярких английских писателей XX века.

Творческая натура М. Брэдбери поражает своей многогранностью: его перу принадлежат несколько крупных

романов, пьес, телесценариев, эссе, а также множество работ литературоведческого характера. Начало его творческой деятельности относится к 1950 году, когда потребность в обновлении литературы как бы напрашивалась сама собой [3].

Будучи великолепным критиком, Малькольму Брэдбери в своих романах прекрасно удалось высмеять различные пороки современного времени, а именно: алчность, недалекость, человеческий конформизм и др. Делал это писатель мастерски, при помощи хорошо завуалированных острот, которые выражаются различными средствами художественной выразительности такими как: ирония, олицетворение, сравнение и метафоры.

В данной статье мы остановимся на метафорах, благодаря которым раскрывается часть авторской картины мира и проявляется авторское отношение к тому или иному событию в романе.

Роман "Обменные курсы" или "Rates of Exchange" был опубликован в 1983 году и является одним из самых ироничных и экстравагантных книг романов английской литературы XX века. Гениальный памфлет, который критики сравнивали с "Путешествиями Гулливера" Свифта и "Скотным двором" и "1984" Оруэлла. Роман, который "Sunday Times" назвала "работой абсолютного Мастера", "Daily Telegraph" – "искрометно смешным и умным литературным фарсом", а "Guardian" – "одним из забавнейших произведений нашего времени". Приключения скучного английского филолога в вымышленной стране Восточной Европы. В романе точно и остроумно раскрывается загадочная славянская душа и ее восприятие глазами педантичного англичанина профессора Петворта.

В романе "Обменные курсы" для проведения когнитивно-семантического анализа мы выделили понятие "народ" (nation). Для выделения номинативного поля данного существительного используются метафоры, при помощи которых наиболее широко раскрывается авторское отношение к данному феномену.

Для определения сферы-источника [4] понятия "народ" (nation) обратимся к словарю Longman, который дает существительному "nation" следующие определения:

1. *Нация - страна, в особенности социальное и экономическое положение людей, проживающих в ней.*

2. *Нация - большая группа людей, имеющих одинаковую расовую принадлежность и говорящих на одном и том же языке (собств. пер).*

Словарь Longman также предлагает несколько коллокаций, часто употребляемых с существительным "нация". В первую очередь – это адъективные словосочетания: *a great/ powerful nation - великая, могучая нация, an independent/ sovereign nation - независимая/ суверенная нация, a rich/ wealthy nation - богатая нация, a poor nation - бедная нация и др.* Далее в словарной статье приводятся глагольные словосочетания: *lead a nation - вести нацию, face a nation - затрагивать нацию, unite a nation - объединять нацию, divide a nation - разделить нацию, shock a nation - шокировать нацию (собств. пер)* [5].

Заметим, что понятие "нация" подразумевает под собой определенный народ или страну. Коллокации, приведенные в словарной статье, говорят нам о том, что слово обладает положительной коннотацией и ассоциируется с чем-то общим, глобальным, мощным (*a powerful nation*) и в тоже время независимым (*an independent nation*). Однако на ряду со словосочетаниями, имеющих положительную коннотацию, существуют словосочетания и с отрицательными значениями, например: *a poor nation, divide a nation* и др, которые говорят нам о всеобщей обеспокоенности за свою нацию в неблагоприятные периоды для той или иной страны.

Рассмотрим, как объективируется понятие "народ/нация" в романе М. Брэдбери "Обменные курсы". Заметим, что в романе автор дает характеристику не своей стране, не своему народу, а подробно, с некой иронией описывает "несуществующую" страну "Слака", которая объединила в себе черты многих стран восточной Европы того времени (1983 г). В романе также угадываются черты СССР.

Выделим метафорическую модель "НАРОД СЛАКИ - КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО". Согласно большой советской энциклопедии, коммунизм (от лат. Communis – общий) – бесклассовый общественный строй с единой общенародной собственностью на средства производства. Высокоорганизованное общество свободных и сознательных тружеников...труд на благо общества [6]. В СССР и в ряде других европейских и африканских стран коммунизм пришел на смену капитализму сначала после революции 1917 года, а затем после второй мировой войны произошло становление новой коммунистической формации – социализма. Все перечисленные черты коммунизма и его прямое отношения к населению страны "Слака", подробно описываются уже с первых страниц романа М. Брэдбери "Обменные курсы". Выделенная нами метафорическая модель "НАРОД СЛАКИ - КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО" находит свое отражение в метафорах и их переводах на русский и немецкий языки. "...small dark nation of plain and marsh mountain and factory known in all the history books as the bloody battlefield of central eastern Europe" (p. 1) [7] – "...крупнейшим центром маленькой страны равнин и болот, гор и фабрик, которую историки называют кровавым полем сражений" (с. 2) [8] / "...kleinen geheimnisvollen Landes aus Ebenen und Sumpfen, Bergen und Fabriken, das in allen Geschichtsbuchern als das blutige Schlachtfeld des zentralen Osteuropa bekannt ist" (s. 10) [9]. В данной метафоре, как и в ее переводах на русский и немецкий языки проявляется тот факт, что коммунистическая страна имеет богатую и не простую историю, что доказывает метафора *the bloody battlefield* – кровавое поле сражений/ *das blutige Schlachtfeld*. Согласно А.П. Чудинову данная метафора относится к милитарным.

Военная метафора – яркий признак отечественных политических текстов едва ли не всего советского периода существования нашей страны, причем активизация

подобных образов чаще всего происходит в наиболее сложные для России периоды [4].

В данной метафоре целесообразно выделить сценарий: война – подготовка, наступление, сражение, поражение, победа. Слотом в данной метафоре будет выступать – поле сражения.

Отметим, что для перевода данной метафоры переводчики, как на русский, так и на немецкий язык пользовались калькированием.

Рассмотрим следующую метафору, при помощи которой М. Брэдбери дает описание жителям загадочного города Слака. "And so its culture is a melting pot, its language a pot-pourri, its people a salad..." (p.2) [7] – "Поэтому ее культура - слав, язык - сборная солянка, население - винегрет..." (с.2) [8]/ "Und daher ist seine Kultur ein Schmelztiegel, seine Sprache ein Potpourri, sein Volk ein bunter Salat..." (s. 11) [9].

Данный отрывок текста включает в себя сразу несколько метафор, остановимся на каждой из них. Прежде всего, автор описывает культуру народа, как "culture is a melting pot" – культура - слав/ ist seine Kultur ein Schmelztiegel, тем самым подчеркивая культурное разнообразие страны Слака.

Отметим, что при переводе данной метафоры с английского на русский язык переводчик воспользовался функциональной заменой, при переводе с ОЯ на немецкий язык переводчик нашел идентичную метафору в ПЯ.

Следующая метафора, которая описывает своеобразие языка страны, куда прибыл герой романа "language a pot-pourri" - язык - сборная солянка/ seine Sprache ein Potpourri. Для перевода с ОЯ на русский язык переводчик нашел аналогичную метафору в русском языке (сборная солянка – мешанина, разнообразие), для перевода с ОЯ на немецкий язык используется калька.

Метафора "its people a salad" - население - винегрет /sein Volk ein bunter Salat также подчеркивает разнообразие и пестроту населения Слаки. Для перевода с ОЯ на русский язык переводчик использует прием расширения, заменяя общее понятие "a salad" лексемой с более узким значением "винегрет". Интересно, что при переводе на немецкий язык использовалась калька, однако в ПЯ переводчик усилил значение существительного "Salat" прилагательным "bunter" – пестрый, цветной.

Анализируемая нами метафора относится к изобразительным. В свою очередь изобразительная метафора помогает сделать сообщение более образным, ярким, наглядным, эстетически значимым.

Из данной метафоры целесообразно выделить гештальт – мешанина, смесь, разнообразие, сборная солянка.

Коммунизм – дисциплина, всеобщий порядок. В коммунистической стране порядку подчинено все: культура, народ и даже язык. Для описания языка автор романа приводит следующую метафору: "These people do not talk much, but when they talk, they talk assertively, poking each other with fingers; the accents are guttural, the words are sharp" (p.29) [7]. - "Эти люди говорят мало, но уж если говорят, то напористо, тыча друг в друга пальцами; слова резкие, выговор гортанный" (с.15) [8] / "Diese Menschen sprechen nicht viel, aber wenn sie

sprechen, sprechen sie mit Nachdruck und stoßen einander mit den Fingern an; die Aussprache ist guttural, die Worte sind scharf" [9].

Для перевода описания языка на котором говорят жители города Слака как в немецком, так и в русском языке использовалось добавление "the accents" – "слова/выговор"/ *"die Aussprache/ die Worte"*, однако сами прилагательные, описывающие речь граждан переведены калькированием в обоих вариантах.

В данной метафоре можно выделить фреймово-словтовую модель, где фрейм – речь, слоты – выговор, произношение, акцент.

В романе "Обменные курсы" автор неоднократно описывает внешний вид людей, так будоражащий и поражающий сознание бедного профессора Петворта. Рассмотрим несколько метафор: *"In the chairs sit his fellow-travelers, a group unlike the great display outside: men in brown suits, with flat, grainy faces, elderly ladies in black dresses with small cardboard boxes, several quiet children, a silent stoical baby"* (p.25) [7] – *"Дальше сидят его будущие попутчики, совершенно не похожие на остальных пассажиров Хитроу: мужчины в коричневых костюмах, с плоскими, корявыми лицами, старухи в черных платьях и с маленькими картонными коробками на коленях, несколько тихих детей, стоически молчащий младенец"*. [с.13] [8]/ *"Auf den Stuhlen sitzen seine Mitreisenden, eine Gruppe, die der großen Schaustellung draußen nicht gleicht: Manner in braunen Anzügen mit platten, großporigen Gesichtern, ältere Damen in schwarzen Kleidern mit kleinen Pappkartons, mehrere ruhige Kinder, ein stilles gleichmütiges Baby"*. [s. 39] [9]

При переводе метафоры *"with flat, grainy faces"* – *"с плоскими корявыми лицами"* на русский язык переводчик использует калькирование и синонимичный перевод, подбирая более сильный по значению эквивалент, в свою очередь в немецком языке использована калька.

В данной метафоре выделим прототипическую модель, в которой прототип члена коммунистического общества, типичными членами данного общества являются описанные автором: *"...мужчины в коричневых костюмах, с плоскими, корявыми лицами, старухи в черных платьях и с маленькими картонными коробками на коленях, несколько тихих детей, стоически молчащий младенец"* [7].

Данной метафорой автор подчеркивает своеобразие коммунистического режима, который проявляется буквально во всем, но в первую очередь в представителях коммунистического общества – в народе, в людях и даже в младенце, который, по описанию автора, "стоически молчал".

Само проявление коммунизма, как политического режима заключается в поведении народа, то есть находит подтверждение тот факт, что во времена коммунистического строя граждане стран жили с четко устоявшейся идеологией. Не смотря на все разнообразие и загадочность исторического развития коммунистической страны, большинство людей очень дисциплинированы и скромны, что проявляется в метафорах, описывающих их одежду, поведение, страну в целом. Даже язык населения города Слака автор описывает так, будто он подчинен всеобщему порядку и строгости.

Таким образом, на нескольких ярких примерах, при помощи метафорического моделирования нам удалось продемонстрировать не только авторскую картину мира в романе и отношение автора к коммунистическому строю, но и увидеть прагматический посыл подобных описаний.

Автор, описывая загадочный и "несуществующий" город Слака, прежде всего, хотел показать колоссальную разницу не только между политическим строем, но и между культурой европейского государства (Англии) и государства с коммунистическим режимом. Автор не критикует и не насмехается над страной не похожей на его собственную, а лишь подчеркивает разницу и описывает искреннее удивление своего главного героя.

Метафорическое моделирование помогает нам заглянуть в роман "изнутри" и увидеть подтекст, имплицитную информацию, изначально заложенную автором романа. Анализируя метафоры, мы видим, как автора поражает эта дисциплина и сдержанность, характерная для жителей города "Слака". Проводя параллели с реально существующими коммунистическими государствами, мы начинаем видеть прошлое своей собственной страны глазами удивленного иностранца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова. – М. : "Флинта", 2007. – 296 с.
2. Демьянков В. З., Кубряковой Е.С., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Когнитивная лингвистика: краткий словарь когнитивных терминов / В.З. Демьянков. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
3. Сысоева Ю.Н. Полиструктурность художественной формы романа Малькольма Брэдбери "Профессор Криминале" дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2005.
4. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) [Электронный ресурс] / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm#160>
5. Wells J.C. Longman. Dictionary of English Language and Culture / J.C. Wells. – Pearson, 2011. – 960 p.
6. Зворыкин А. А., Шаумян Л. С. / А.А. Зворыкин. – М. : Издательство "Советская энциклопедия", 1971. – 1567 с.
7. Bradbury M. Rates of exchange / M. Bradbury. – L. : Penguin Books, 1983. – 310 p.
8. Брэдбери М.С. Обменные курсы / М.С. Брэдбери. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2005. – 400 с.
9. Bradbury M. Wechselkurse / M. Bradbury. – В. : Aufbau Taschenbuch Verlag, 1993. – 432 s.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОГО ДИСКУРСА

Мамаева Анна Владимировна

*Ст. преподаватель,
Петербургский государственный
университет путей сообщения
Императора Александра I*

COMMUNICATIVE BASIS OF ENGINEERING DISCOURSE

A. Mamaeva

Annotation

The article is concerned the engineering communication as a separate discourse structure. Engineering discourse is a set of necessary engineer in one or another field of knowledge, fixed by language means. The article concludes that it is necessary to consider engineering communication as an autonomous communicative culture, which differs from other scientific cultures. For a given culture there are specific types of organization of knowledge within the image of the world of an engineer, as a result of which this communicative culture has certain specific speech organizations. Acquirement of Russian engineering discourse means mastering not only the sum of engineering knowledge in a particular industry, but also the ways of expressing them in Russian. These methods include certain genres and styles of speech, special terminology and lexico-grammatical composition.

Keywords: Linguistic persona, engineering, professional communications, engineering discourse, engineering mindset.

Аннотация

Статья посвящена инженерной коммуникации как отдельной дискурсивной структуре. Инженерный дискурс представляет собой совокупность необходимую инженеру в той или иной области знаний, зафиксированную языковыми средствами. Делается вывод о том, что необходимо рассматривать инженерную коммуникацию как автономную коммуникативную культуру, которая отличается от других научных культур. Для данной культуры свойственны специфические типы организации знаний в рамках образа мира инженера, вследствие чего эта коммуникативная культура имеет определенные конкретные речевые организации. Овладение русским инженерным дискурсом означает овладение не только суммой инженерных знаний в определенной отрасли, но и способами их выражения на русском языке. К данным способам следует отнести определенные жанры и стили речи, специальную терминологию и лексико-грамматическое оформление.

Ключевые слова:

Языковая личность, деятельность инженера, профессиональная коммуникация, инженерный дискурс, инженерный менталитет.

В отечественной лингвистике выделение инженерной коммуникации в отдельную дискурсивную структуру практически не изучалось (исключение составляют работы И.Б.Авдеевой и Г.М.Левинной по методике преподавания русского языка как иностранного). Причины носят как онтологический, так и гносеологический характер.

Причины эти связаны с определением сущности профессии инженера в России и других странах. Даже социальный статус и престиж профессии инженера различаются в традиционных культурах стран. В западном понимании профессия инженера базируется на конкретном значении английского слова "engines" – машина, механизм, а не на абстрактном значении "ingenuity" – изобретательность, творчество. В российской традиции сущность инженерной профессии определяется как выдумка, творчество, знание. В то же время в российской литературе о технике рассматривается подход к инженерной деятельности, как разновидности научного знания. Преобладание такой тенденции связано с многолетним господством в СССР точки зрения: наука, а не инжиниринг, является главной производительной силой в техническом

прогнесе. Это утверждение находит своё подтверждение в лингвистическом подходе, выделяющем в системе стилей русского литературного языка научный стиль.

Языковая деятельность инженера вписывается в выделяемый рядом исследователей научно-технический подстиль научного стиля речи (Кожина, Митрофанова, Котюрова, Азимов). Российский научный подход заключается в том, что научный стиль и научная речь реализуют особую форму общественного сознания, особый тип мышления – объективный, научный, опирающийся на систему конкретных знаний о человеке, об обществе и материальном мире. Природа каждой научной сферы, отрасли или конкретной науки предполагает свою собственную картину мира, диктует особый отбор языковых средств, определённые типы текстов независимо от объёма описания, от типа мышления или метода исследования. Научная речь характеризуется единым набором признаков: точностью, абстрактностью, логичностью и объективностью [1]. Результатом такого подхода стало отсутствие обоснованного подхода к инженерной деятельности не как к научной, а как к производственной; а вследствие этого, невнимание к особенностям ее языко-

вого оформления и некоторая ущербность подготовки инженеров в России. Это, в свою очередь, оказало негативное влияние на состояние производственной сферы и инженерного дела в стране. Российская наука славится разработанностью фундаментального знания, но практически не доводит научные открытия до технологических разработок.

Причина преобладания широкого научного подхода – в особенностях национальной русской ментальности. "В России все в потенциале. Мы все время рассуждаем об идеальных вещах, в то время как на Западе занимаются применением – в техническом, в инженерном смысле... В России нет инфраструктуры использования науки" [2]. Необходимо создать "инфраструктуру использования науки" – увидеть, в какой момент инженер отрывается от "пуповины" науки и переходит из научного процесса в процесс трансформации научного знания в технологию. Вся техническая реальность в настоящее время основана на жёсткой системе технической документации. Основная передачи технологии есть передача документации: сначала то, что делают, надо описать, а потом правильно понять, что написано, и воспроизвести, и только тогда этот цикл можно именовать технологией.

Из вышеизложенного можно сделать вывод – чтобы научиться создавать технологии, необходимо выделить, освоить (а при необходимости – выработать) язык технологии, а затем обучить ему российского инженера. Это тем более актуально в современных условиях, когда инженерное дело выходит за рамки отдельных национальных производственных систем и культур и приобретает глобальный характер. Именно глобальный взгляд на инженерную деятельность демонстрирует ущербность российского подхода к инженерному делу только с позиций научной составляющей, а к языку инженерии с позиций научного стиля речи. Вопрос о выделении особого инженерного дискурса впервые в российской науке поднимается в методике преподавания русского языка как иностранного (см. работы: Авдеевой, Левиной, Васильевой). Термин "инженерный дискурс" появляется впервые в работах И.Б. Авдеевой, где он понимается как "некое информационное поле, базирующееся на научной картине мира и включающее денотативное содержание инженерной деятельности, отраженное в сознании профессионала и обусловленное реалиями инженерной деятельности" [3]. "Инженерный дискурс" – совокупность необходимых инженеру в той или иной области знаний, зафиксированных языковыми средствами. Выделяются дискурсы отдельных фрагментов инженерного знания – инженерных дисциплин, например, сопромата. Прочтение слова "дискурс" в работах И.Б. Авдеевой сопряжено с понятием текст и употребляется в терминологической связке "инженерные дискурсы/ тексты". Дискурс существует прежде всего в виде особых, присущих ему текстах. В толковании дискурса как фрагмента инженерного знания с присутствием ему формами текстового выражения, И.Б. Авдеева [3] следует за пониманием дискурса как "языка в

языке" Ю.С. Степановым [4] и называет инженерный дискурс составным элементом более широкого понятия – инженерной коммуникации. Инженерная коммуникация, по мнению И.Б. Авдеевой, является автономной речевой культурой. Выделяется она на основе совокупности критериев: когнитивных (менталитет), прагматических (действие) и лингвистических (тексты). В структуре инженерной коммуникации три компонента: "инженерный дискурс", "инженерный текст" и "инженерная действительность". Основной акцент исследований сделан на выявление когнитивных механизмов, лежащих в основе инженерного менталитета, поскольку, по мнению исследователя, инженерный дискурс основан на ментальных предпочтениях инженера.

Инженерный дискурс, воспроизведённый как в устной, так и в письменной форме, прежде всего, характеризуется связностью. Категория связности до сих пор остается дискуссионной в лингвистике текста, так как не существует единой точки зрения на ее природу.

Инженерная психолингвистика, исследуя в том числе и инженерный дискурс, изучает проблемы, связанные с опознанием речевого или графического сигнала и принятием решений на этом уровне; с синтезом речи и с созданием разного рода автоматических систем, обеспечивающих диалог с человеком-пользователем; со смысловым восприятием (пониманием) речи и преобразованием текстовой информации в другие формы (компрессия, перекодирование и т.п.). Одним из первых в советской психолингвистике был цикл исследований И.М. Луцких [5] по роли синтаксической структуры предложения в восприятии радиоречи на фоне помех. А также проблемы, связанные с речевыми характеристиками личности, индивидуальными особенностями человека и психолингвистическими критериями, используемыми для определения тех или иных психических состояний. И здесь также очень важна проблема связности.

Исследование только одной стороны связности (формальной) также является необоснованным, так как связный текст по внешним показателям не всегда является цельным, и тогда понять смысл передаваемого в нем сообщения не представляется возможным [6]. На это положение указывают многие ученые. В частности, А.А. Леонтьев [7, 8, 9] и Л.Н. Мурзин [10] отмечают, что связность обычно является условием цельности, но цельность не может полностью определяться через связность.

Связность инженерного дискурса основана на перво-степенной задаче, которую выполняет акт коммуникации: передача и распознавание смысла в профессиональной инженерной деятельности между инженерами или между инженером и не-инженером. На это фундаментальное положение указывал Г.В. Колшанский [11]: проблема коммуникативной функции языка, связанной с передачей определенного мыслительного содержания в языковых единицах, всегда базировалась на том исходном пункте, что язык во всех своих формах предназначен именно для обмена мыслями.

Связность инженерного дискурса может быть рассмотрена в рамках "герменевтического круга". Впервые данный принцип применительно к русскому инженерному дискурсу использовала И.Б. Авдеева [3]. Она отмечает, что категория связности в инженерном дискурсе носит специфический характер, заключающийся в том, что отдельные фразы и фрагменты речи можно понять только при соотнесении их с предложением и с более крупными частями, смысловыми блоками, которые выступают в виде нового целого по отношению к предыдущим частям, ибо только в рамках целого они приобретают свое функциональное значение.

Итак, чтобы понять то, каким образом "отдельные части" инженерного дискурса соотносятся с "целым" и наоборот, нужно выявить специфические связующие средства, характеризующие инженерные дискурсы. "Частями" в инженерном дискурсе могут выступать как отдельные слова, словосочетания, предложения, абзацы (лингвистические средства), так и электрические схемы, изображения устройства, формулы (паралингвистические средства).

Связность инженерного дискурса представляет собой определенный набор текстовых связей, обеспечивающих связность текста на локальном уровне, то есть, на уровне межфразового единства, и глобальном уровне, то есть, на уровне текста. Это отличает инженерный дискурс от других типов дискурса.

Воспроизводить инженерные дискурсы и тексты может только носитель "инженерного образа мира", счита-

ют исследователи. Следовательно, необходимо рассматривать инженерную коммуникацию как автономную коммуникативную культуру, которая отличается от других научных культур. Для данной культуры свойственны специфические типы организации знаний в рамках "образа мира" инженера, вследствие чего эта коммуникативная культура имеет определенные конкретные речевые организации.

Продолжая рассматривать особенности понимания инженерной профессии в России, русский инженерный дискурс представляет собой сумму выраженных вербально, графически и в виде формул естественнонаучных, математических и собственно инженерных знаний, общих для всего человечества. Как справедливо отмечает Г.М. Левина, "инженерный дискурс имеет свои национальные особенности как в референциальной части (принятые в стране системы измерения, традиционно используемые марки конструкционных материалов, алгоритмы решения технических задач и внедрения этих решений в производство, традиции структурирования научного изложения, набор учебных дисциплин для получения той или иной специальности и т.д.), так и на языковом и речевом уровнях" [12]. Овладение русским инженерным дискурсом означает овладение не только суммой инженерных знаний в определенной отрасли, но и способами их выражения на русском языке. К данным способам следует отнести определенные жанры и стили речи, специальную терминологию и лексико-грамматическое оформление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожина М.Н. Некоторые аспекты речевых жанров в нехудожественных текстах // Стереотипичность и творчество в тексте. – Пермь, 1999. – С. 6–22.
2. Ваганов Е.А. Нам приходится менять парадигму представлений о вузе // Новости сибирской науки/ <http://www.sib-science.info/ru/heis/evgeniy-vaganov-vazhen-rezultat-a-vse-ostalno-02102016>.
3. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368с.
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995.
5. Луцких И.М. Экспериментальное исследование психолингвистической значимости грамматической структуры высказывания//Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). М., 1968.
6. Кардович И.К. Связность в научно-технических текстах. Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. – М., 1990. – 24с.
7. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад. – М.: Министерство общего и профессионального образования РФ, 1998. – 24 с.
8. Дридзем Т.М., Леонтьев А.А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – 263с.
9. Шапиро Д.И., Леонтьев А.А. Расплывчатые категории в задачах принятия решений (психолингвистический аспект)//Общение: теоретические и прагматические проблемы. М., 1978
10. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991. – 171с.
11. Колшанский Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики//Вопросы языкознания. –№6. – 1979. – с.51–62.
12. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М.: Янус-К, 2003. – 204 с.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА СЕРГЕЯ АКСАКОВА В КИТАЕ

THE STUDY OF SERGEY AKSAKOV'S CREATION IN CHINA

Mu Azhen

Annotation

In the article particular attention is paid to the writer and the evaluation of his works by the Chinese scientists. The author has analyzed the main works of S.T. Aksakov, translated into Chinese. On the basis of the analysis were found the characteristic features of the writer–realist. The Author tends to trace the process of development of a new direction "Aksakovedenie" in China.

Keywords: S. Aksakov, Aksakovedenie, family chronicle, nature, history of Russian literature, China.

Аннотация

В данной статье особое внимание уделено творчеству Аксакова, а также оценке произведений китайскими учеными. Автор проанализировал основные произведения С.Т. Аксакова, переведенных на китайский язык. На основе проведенного анализа выявлены характерные особенности творчества писателя–реалиста. Автор стремится проследить процесс развития нового направления "Аксаковедение" в Китае.

Ключевые слова:

С. Аксаков, Аксаковедение, семейная хроника, природа, история русской литературы, Китай.

Сергей Тимофеевич Аксаков является довольно известным писателем в России, тем временем, в Китае его имя для многих мало знакомо. Однако, эта ситуация немного изменилась за последние годы, и это проявляется в появляющихся переводах его произведений и в изучении творчества С. Аксакова.

Говоря об изучении произведений С. Аксакова в Китае, следует обратить внимание на следующие особенности.

1. Изучение творчества С. Аксакова в Китае тесно связано с переводом его произведений. Долгое время переводчики являлись главными исследователями. Они выражали мнения в предисловии или послесловии своих переводов произведений С. Аксакова.

На сегодняшний день главные произведения писателя уже были переведены на китайский язык. Первый перевод произведения С. Аксакова на китайском языке появился в 1981 году, когда вышла в свет трилогия, включая "Семейную хронику", "Детские годы Багрова–внука" и "Воспоминания". Перевод сделал китайский переводчик Тан Чжень. Нужно отметить тот факт, что Тан Чжень перевел эти произведения не с оригинала, а с их английского перевода J.D. Duff (Д. Дафф) "A Russian Gentleman" (1917), "Years of Childhood" (1928), "A Russian Schoolboy" (1924). В 1986 году вновь вышел перевод "Семейной хроники". На этот раз произведение перевел Ван Бучэн. Перевод был выполнен с оригинала "Собрания сочинений Аксакова", опубликованные в четырех томах. В целом,

перевод Ван Бучэна считается лучшим, поскольку близок по стилю к оригиналу произведения. К сожалению, пока еще не появился перевод книг с русского оригинала "Детские годы Багрова–внука" и "Воспоминания".

В своих книгах вышеупомянутые переводчики не только перевели произведения С. Аксакова, но и написали статьи, содержащие биографию, творческий путь, а также анализ тематики, персонажей, творческой идеи и т.д. В предисловии книги Тан Чжень написал, что "в этой трилогии Сергей Аксаков описал полную историческую картину помещичьей семьи, развитие которой происходит длиной в семьдесят пять лет. Писатель ярко изобразил лицемерные и злые отношения между родственниками в этой патриархальной помещичьей семье" [1, с. 7]. На самом деле, переводчик не видел теплые семейные отношения в книге, которые являются главной темой произведения. Он так подчеркнул злые отношения между родственниками, чтобы доказать недостатки крепостного права. По его мнению, писатель выразил сочувствие бедной судьбе крестьян, но сам, являясь помещиком, не мог бросить любовь к патриархальной помещичьей жизни, таким образом, не смог найти социальные корни и не смог объяснить существенные причины бедности крепостных. Тем временем, в послесловии своего перевода Ван Бучэн поддержал и продолжил развивать взгляд Тан Чжэня: мемуарная трилогия С. Аксакова показала семейную картину трех поколений одной помещичьей семьи. Это произведение отличается сильной анти–крепостной окраской, хотя сам автор в политике и в своем ми–

ровозрению является консерватором, не желая становиться противником крепостного права. Кроме того, переводчик подчеркнул, что "художественный успех "Семейной хроники", прежде всего, проявляется в успешном создании образов дедушки Степана Багрова и матери Софьи Николаевны, которые безусловно могут быть причислены к художественной галереи классических образов русской литературы 19 века". [2, с. 260]

* *Здесь переводчик имеет в виду отношение Михаила Максимовича и семьи Багрова.*

Благодаря переводам и статьям Тан Чжэня и Ван Бучэна, китайские читатели и ученые смогли познакомиться с произведениями С. Аксакова и получить общее представление о творчестве писателя. С этой точки зрения, два переводчика сделали большой вклад в изучение С. Аксакова в Китае. Однако, их работы принадлежат изучению внешнего текста, точнее, социальной критики. Так как в статьях больше внимания уделялось отношению помещика и крестьян и писателя к крепостному праву, а не к самому тексту. Это во многом ослабело художественные аспекты изучения.

Почти с 20 века большое внимание переводчиков привлекают произведения С. Аксакова. Например, в 1999 году переводчик Ван Чжунлян перевел несколько других его проз и издал книгу под названием "Буран: собрание прозы С. Аксакова". В предисловии под темой "Аксаков и его проза о рыбалке и охоте" переводчик Ван Чжунлян отметил, что именно под влиянием "Буран" А.С. Пушкин в своей повести "Капитанская дочка" добавил подобную сцену о метели. Переводчика восхитили чуткая пронизательность и глубокая художественность произведений Аксакова. Ван Чжунлян пишет, что его "описание природы имеет настоящую актуальность, полностью отличается от витиеватости и буквоедства при изображении природы в поэзиях и прозах 30 годов 19 века." [3]. Ван Чжунлян дал С. Аксакову высокую оценку за реальное отражение жизни в его произведениях, его глубокую любовь к народу, за его прекрасное описание природы, за его редкий язык и обильные слова, за его живое описание и критику патриархальной помещичьей жизни. "Все это позволяет причислить С. Аксакова к числу знаменитых писателей-реалистов России 19 века, который оставил свое имя в истории мировой литературы". [3] Ван Чжунлян принес прозу писателя о рыбалке и охоте в кругозор китайцев. Кроме того, его оценка С. Аксакова и анализ описания природы писателя отличаются точностью и объективностью.

В 2002 году из охотничьей трилогии С. Аксакова "Записки об ужении рыбы", "Записки ружейного охотника оренбургской губернии", "Рассказы и воспоминания охотника о разных охотах" китайские переводчики Фэн Инхуа, Ван Бинбин выбрали некоторые части и вместе

перевели их на китайский язык. Под названием "Записки о рыбалке и об охоте", перевод был издан известным литературным издательством Китая "Сто цветов". Через 11 лет, то есть в 2013 году, данный перевод был включен в "Избранник классических переводов русской литературы". В 2014 году перевод прозы "Лес" С. Аксакова был выбран в качестве первого произведения в каталоге первого тома зарубежных классических проз "Капли на зеленом листе", в котором были собраны выдающиеся прозы писателей со всего мира. Данная книга также была опубликована издательством "Сто цветов". Из этого видно, что творчество и мастерство С. Аксакова получили больше и больше признаний. В предисловии "Записки о рыбалке и об охоте" Фэн Инхуа назвала С. Аксакова "отцом русской литературы о природе", утверждая, что Тургенев в "Записках охотника", Бунин в своих ранних прозах, Пришвин в очерках "В краю непуганых птиц" и рассказах "Лесная капель", Паустовский в произведении "Избушка в лесу", "Шиповник", "Дождливый рассвет" и т.д., все они несознательно приняли глубокие чувства к природе и продолжили художественные традиции С. Аксакова – умение живо отражать природу". [4, с. 1] Фэн Инхуа заметила влияние творчества С. Аксакова на других писателей, это правильно и очень важно, но в ее статье на эту тему не хватает конкретного анализа.

2. В изучении творчества С. Аксакова важной частью являются работы по истории русской литературы, написанные китайскими учеными.

Еще в 1935 году знаменитый китайский писатель и переводчик литературных произведений Ван Чоужань в своей работе "Лекции о западной литературе" дал высокую оценку С. Аксакову: "произведения С. Аксакова оказывают большое влияние на литературу, его вполне можно называть важнейшим писателем нашего времени" [5, с. 63]. Автор даже посвятил целую главу, тогда еще незнакомому китайским читателям, русскому писателю, ставя С. Аксакова в ряд с такими писателями, как И.С. Тургенев и Л.Н. Толстой. Ван Чоужань стал первым человеком в Китае, который осознал высокое мастерство С. Аксакова. К сожалению, революция являлась главной мелодией литературно-художественного творчества того времени. Так что лишнее спокойное повествование С. Аксакова не вызвало внимания в литературном кругу.

Поддерживая мнение Ван Чоужани, известный китайский литератор Чжэн Чжэньдо в своей работе "Краткая история русской литературы" (1998) назвал С. Аксакова "талантливым писателем", отмечая, что "Записки об ужении рыбы", "Записки ружейного охотника оренбургской губернии", "Рассказы и воспоминания охотника о разных охотниках" принесли С. Аксакову большую славу. Затем подряд вышли в свет произведения "Семейная

хроника" и "Детские годы Багрова-внука", которые принесли ему такой большой успех, что в кругу славянофилов С. Аксакова называли русским Шекспиром или русским Гомером. Чжэн Чжэньдо подчеркивает, что "успех С. Аксакова проявляется в том, что он не только в своих мемуарах показал целую эпоху, но и создал настоящий образ человека того времени, что оказало немало влияние на писателей после него. Кроме того, С. Аксаков описывает природу и животных так, что никто не может сравниться с ним." [6, с. 59]

В другой "Краткой истории русской литературы" (2006) профессор Чжэн Тиу утверждает, что описание С. Аксаковым деревенской жизни полно реальности и тепла, его язык прост и искренен. До и после крепостной реформы 1861 году, в русском литературном кругу творить с очевидной целью стало главной тенденцией, а "произведения Аксакова отличались объективным и беспристрастным стилем повествования. Такой стиль занял ему место на тогдашней сцене литературы и удостоил уважения." [7, с. 77]

В "Лекциях о русской литературе: классические писатели и произведения" профессор Цзэн Сыи поставил С. Аксакова на более высокое место, называя его "отличным певцом природы". Среди 13 лекций о выбранных классических писателях, как Жуковского, Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Гоголя, Кольцова, Тургенева, Фета, Достоевского, Островского, Толстого, Чехова и т.д. целая лекция посвящалась С. Аксакову. Рассматривая произведения С. Аксакова, профессор Цзэн приходит к выводу о трех ярких особенностях по творческому методу, содержанию и языку: во-первых, в большинстве произведений С. Аксакова используется форма мемуаров, объективно и реально изображается повседневная жизнь. Это особенно отражается в семейной трилогии писателя. В "Семейной хронике" писатель объективно показал тепло и борьбу в помещичьей семье, милосердие и жестокость помещиков, добро и покорность крестьян. На взгляд профессора Цзэна, "Детские годы Багрова-внука" является самым типичным реальным произведением писателя, потому что оно отражало повседневную детскую жизнь человека, точнее жизнь без интенсивных конфликтов, ведь такая жизнь – реальная жизнь. Кроме того, это произведение отличается острым наблюдением и чрезвычайно тонким описанием детской психологией. Его можно считать одним из самых выдающихся художественных произведений о детстве в русской литературе. В "Воспоминаниях" рассказывается о школах и студенческих годах писателя, объективно описывается жизнь в семье и университете, жизнь в городе и деревне, реально отражается борьба новой и старой литературой, еще жизнь интеллигентов того времени. Во-вторых, писатель очень тщательно наблюдает за природой и умеет показать ее красоту. Чтобы доказать

это, профессор Цзэн взял в пример трилогию С. Аксакова о рыбалке и об охоте. В этой трилогии писатель не только прекрасно описывает пейзаж русской природы, но и четко записывает разных птиц и рыб, их внешние характеристики и жизненные привычки. В природоописании ведётся и фигура поэта С. Аксакова, и натуралиста С. Аксакова. В-третьих, "язык Аксакова простой, понятный, точный, тем не менее, лаконичный, живой, изысканный, яркий, относится к чистому русскому языку". [8, с. 186–190] Это отражается во всех произведениях писателя.

Выводы профессора Цзэна правильно обобщают основные качества произведений С. Аксакова по творческому методу, содержанию и языку. Его работа в значительной мере обогатила изучение С. Аксакова в Китае.

3. Также, помимо литературы, С. Аксакова и его произведения изучают и с других точек зрения. Например, профессор Цзи Минцзюй изучает С. Аксакова с точки зрения семьи, а ученый Чжао Ян с точки зрения славянизма. В статье "Семейный феномен в русском литературном кругу" (2009) профессор Цзи познакомил китайских читателей с "тремя мастерами" в семье Аксакова: отец Сергей Аксаков, сыновья Константин Аксаков и Иван Аксаков. В своей научной работе "Сознание о Родине и национализм в русской литературе: на примере Распутина" (2014) Чжао Ян тоже упомянул данных трех мастеров-Аксаковых и причислил их в число представителей славянской идеологии. Он отметил, что в качестве писателя-славяниста С. Аксаков, несомненно, стоит против крепостного права, но его идея также имеет противоречивый характер: "как дворянин-интеллигент, он несомненно скучал по идиллии под традиционным порядком; как преемник новой идеологии он почувствовал трудящимся, живущим на дне общества. Однако из-за национальной гордости писатель предпочел бы остаться в утопическом воображении об идеальном обществе русского общества. Таким образом, большая человечность, новая мысль, любовь к традиционной жизни, сопротивление западной общественной идеологии – все это сплетается вместе и образует общие качества творения Сергея Аксакова". [9, с. 21–22] Чжао Ян с точки зрения славянизма объяснил мировоззрение творения С. Аксакова. Его анализ отличается глубиной. Что касается того, что С. Аксаков является писателем-славянистом или нет, то по этому вопросу еще существует большой спор и требует дальнейшего обсуждения.

Таким образом, на сегодняшний день творчество С. Аксакова постепенно набирает популярность в Китае. В нашей стране его воспринимают как выдающегося писателя-реалиста. То, как он умел отразить реальную помещичью жизнь, живую природу, а также его чистый русский язык получили общее признание у китайских

ученых. В новом веке С. Аксаков достоин большего внимания и уважения, ведь как писатель, он создал новый тип прозы, сочетая элементы семейной прозы, исторического романа, романа-путешествия, романа-воспитания и т.д. Кожин В.В. сказал, что в "Семейной хронике" как бы содержатся семена или, точнее, завязи будущей русской прозы." [10, с. 90] Объективное описание С. Аксаковым усадебной помещицкой жизни и отношения разных народов являются верным и дорогим материалом и документом для изучения истории того времени. Семейное воспитание и семейное отношение в его произведениях, особенно, отношение супругов и отношение между родителями и детьми даже в нашу эпоху не теряют своего значения. Кроме того, любовь человека к природе, очищение природы тела и души человека, под-

черкнутые С. Аксаковым, как раз соответствуют эголизму, пропагандированному в то время.

Между тем, следует помнить, что между изучением С. Аксакова в Китае и России есть большое различие. В России "Аксаковедение" существует уже на протяжении многих лет, а в Китае исследования о С. Аксакове находятся только в начале своего развития. Еще существуют много неразрешенных вопросов у китайских ученых, например, семейство Аксакова, отношение С. Аксакова и других писателей, прежде всего, С. Аксакова и Гоголя, аксаковский стиль, в том числе стиль его языка, повествования, семейная тематика, его отношение к крепостничеству и религии и т.д. Эти вопросы, возможно, станут будущими направлениями "Аксаковедения" в Китае.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксаков С. Т. Семейная хроника. Тан Чжень-переводчик. М.: Переводная литература Шанхая, 1981. С. 7.
2. Аксаков С. Т. Семейная хроника. Ван Бучэн-переводчик. М.: Издательство зарубежной литературы, 1986. С. 260.
3. Ван Чжунлян. Буря: собрание прозы С. Аксакова. М.: "Образование" провинции Ляо Нии, 1997. Предисловие.
4. Аксаков С. Т. Записки о рыбалке и об охоте. Фэн Инхуа, Ванбинбин-переводчики. М.: Издательство литературы и искусства "Дунь Хуан", 2013. С. 1.
5. Ван Чоужань. Русская литература/Фан Би. Лекции о западной литературе. М.: Издательство "Мир", 1935. С.63.
6. Чжэн Чжэньдо. Краткая история русской литературы. М.: Издательство литературы и искусства "Хуа Шэнь", 1998. С.59.
7. Чжэн Тиу. Краткая история русской литературы. М.: Шанхайское издательство образования иностранных языков, 2006. с.77.
8. Цзэн Сыи. Лекция о русской литературе: классические писатели и произведения. М.: Издательство при пекинском педагогическом университете, 2015. С. 186-190.
9. Чжао Ян. Сознание о родине и национализм в русской литературе: в пример Распутина. М.: Издательство при Нанкинском университете, 2014. С. 21-22.
10. Кожин В.В. Победы и беды России. М.: Алгоритм, 2000. С. 90.

© Му Ачжэнь, (944530282@qq.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ДИХОТОМИЯ ДУХОВНОЕ-ПЛОТСКОЕ И ЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И. ШМЕЛЕВА "ИСТОРИЯ ЛЮБОВНАЯ" И РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА "БЕЗДНА"

Муратова Татьяна Анатольевна
Аспирант, Кубанский
государственный университет

THE DICHOTOMY OF CARNAL-SPIRITUAL,
AND HER ARTISTIC EXPRESSION
ON THE NOVEL I. SHMELEV "HISTORY
LOVE" AND THE STORY LEONID
ANDREYEV'S "THE ABYSS"

T. Muratova

Annotation

The article examines the realization of the Christian idea of a dichotomy by using the comparative analysis of literary worlds by L. Andreev and I. Shmelev. For example, the selected texts is an anthropological characteristic of the characters, establishes their connection with the concept of the two-part nature of man. In both texts seen similar issues, characteristic for the artistic method I. Shmelev and reflected in the works of L. Andreev. Carnal-spiritual is considered as the basis of human personality, forming ethical and moral attitude. The article also outlined the creative Parallels of both authors, as potential topics for further research.

Keywords: sin, genesis, image, anthropological ideal, artistic world, entropy, human nature, symbol, landscape.

Аннотация

В статье исследуется реализация христианского понятия дихотомии при помощи сравнительного анализа литературных миров Л. Андреева и И. Шмелева. На примере выбранных текстов проводится антропологическая характеристика героев, устанавливается их связь с понятием о двусоставной природе человека. В обоих текстах прослеживается схожая проблематика, характерная для художественного метода И. Шмелева и нашедшая отражение в творчестве Л. Андреева. Плотское-духовное рассматривается как основа личности человека, формирующая этическое и нравственное мироощущение. Также в статье намечены творческие параллели обоих авторов, в качестве потенциальной темы для дальнейшего исследования.

Ключевые слова:

Грех, бытие, образ, антропологический идеал, художественный мир, энтропия, человеческая природа, символ, пейзаж.

Говоря о сравнении Леонида Андреева и Ивана Шмелева, их творческого и жизненного пути, нельзя не чувствовать какого-то негласного противопоставления писателей. Образ Андреева выглядит чуть ли не мефистофельским, по сравнению со светлым и проникновенным творцом Шмелевым, воплотившем свое уникальное одухотворенное мировоззрение в таких глубоко религиозных произведениях, как "Лето Господне" и "Богомолье". Несмотря на кажущиеся различия, Андреев с большой симпатией отнёсся к сборнику Шмелева "Суровые дни", написав положительную критическую заметку, где противопоставил чуткое и трогательное авторское видение русского человека "сусальной позолоте прекраснородного народного искусства". Обоюдное непринятие революции 1917 года и вынужденная эмиграция писателей по-разному отразились на творчестве авторов, но глубокий личный кризис пришлось пережить обоим. Между "Солнцем мертвых" И. Шмелева и "Красным смехом" Л. Андреева можно провести соответствующее сравнение, но главное здесь – бессмысленность челове-

ческого самоуничтожения, хаос смерти и сюрреалистический кошмар войны, чрезвычайно схоже ощущаемые писателями. Эти общие мотивы были исследованы в статье О. Дзыги "Художественные решения темы войны в повести Л. Н. Андреева "Красный смех" и рассказе И. С. Шмелева "Это было". Подобные исследования только подтверждают наличие общих творческих параллелей, к сожалению, малоизученных, но представляющих значительный научный интерес, ввиду недостаточной освещенности творчества как Шмелева, так и Андреева. Среди множества гипотетических аспектов литературоведческого анализа наследия писателей можно выделить сравнение произведений в контексте христианской антропологической системы. Взаимоотношения с христианством по-своему особенны для каждого из писателей: они получили отражение в эмигрантском периоде И. Шмелева, поспособствовав созданию нового творческого метода, для Андреева же, вопрос веры был актуален после неудавшейся попытки самоубийства и воплотился в сложных и противоречивых текстах "Иуды Искариота",

"Василия Фивейского" и некоторых рассказах. Объёмность подобной темы даёт хороший потенциал для глобального изучения, однако в рамках нашего небольшого исследования подробно можно рассмотреть лишь часть реализации замысла. Выбранные для сравнительного анализа произведения, на первый взгляд, кажутся противопоставлением двух художественных миров. "Бездна" Андреева, напечатанная в 1902 году вызвала бурную, и большей частью отрицательную реакцию, среди читателей и критиков, тем самым только увеличив популярность рассказа. Роман И. С. Шмелева же, который относится к зрелому периоду творчества, несёт на себе прекрасные критические отзывы: "Историю любовную" сравнивали по лиричности повествования с "Первой любовью" И. Тургенева, а сам Шмелев писал: "За "читабельность" ручаюсь. Полагаю, что читатель будет сердиться, что приходится дробить. Вещь ЛЕГКАЯ. Будто сидишь в кинемо и – всякие представления! На макароны не задаюсь. Вопросов не ставлю и не разрешаю. На небеса в детском аэропланчике не мечусь. А просто – запускаю "монаха" и "змея". "Героев" не имеется, а жители. "Любовей" больше, чем достаточно...". [3]

Но, несмотря на кажущуюся легкость, роман получился глубокий и драматичный, раскрывающий суть человеческой природы и ее несовершенство. За несложным сюжетом кроется многосоставный подтекст, наполненный христианскими аллюзиями, открывающий новые смысловые уровни романа, в том числе и те, на которых "Бездна" уже не кажется безусловным антагонистом "Истории Любовной". Одним из таких уровней можно назвать христианское понятие дихотомии, включающее в себя определение двусоставной природы человека, воплощение которой в образах героев в этих произведениях и представляется интересным для рассмотрения в данной работе.

Само понятие дихотомии в православном христианстве подразумевает собой разделение человека на две части: тело и дух. Дух вмещает в себя вечное, абсолютное: это бессмертная составляющая человеческого существа, предназначенная для совершенствования и обожения, которая обладает свободой воли и представляет человека именно как Образ и Подobie Божие. Тело же – это скорее форма, сотворенная Богом из "праха земного". Именно тело обычно считают склонным ко греху, но все же оно при этом остаётся вместительным Духа и может быть испорченным, ввиду искаженной человеческой природы, обусловленной грехопадением, а не порочным само по себе. Однако, понятие "плоть", как правило, несёт на себе негативные коннотации, как в аскетике, так и в богословских текстах. Например, апостол Павел, говоря о внешней оболочке человека, употребляет слова "плоть" и "тело" в разных значениях. Архимандрит Киприан пишет об этом: "Под "делами плоти" (Гал. V, 19–21). Апостол понимает не только чисто плотские грехи, но и такие, как зависть, распри, ссоры, разногласия, идолослужение." [2] Таким образом, при рассмотрении дихотомии духовное–

плотское в текстах И. Шмелева и Л. Андреева мы будем говорить о реализации в художественном пространстве амартологически искаженного человеческого начала, в его худших, земных проявлениях и истинной внутренней сущности, духа, стремящегося к своей изначальной природе.

Главному герою романа "История любовная" пятнадцать лет, он переживает весну, так остро, чувствительно и трепетно, как это возможно только в подобном возрасте. Тоня, как его ласково называют дома, восторженно ждёт первой любви, более того, он сам ищет ее, идеализируя то горничную Пашу, то загадочную соседку, даже не виденную им. Пространство повествования – сплошной весенний пейзаж, все золотится, переливается и сверкает; новое и неизведанное влечёт героя. Под неизведанным ему представляется романтическое приключение, чистое и идеальное: чувства, преобладающие в первых главах – это невинный стыд, даже скорее смущение, восторг, а вместе с этим и тихая, светлая грусть. В жизни Тони главную роль играет духовное бытие: этическое и эстетическое начала для него превосходят бытовую, земную основу жизни, порой перетекая в юношеский эскапизм. При первом порыве чувств, спровоцированных литературной героиней Тургенева, он идёт в церковь к иконам, "чтобы все было хорошо" [5]. Для него это ощущения одного внутреннего порядка: впечатление от произведения искусства, любовный восторг, религиозные переживания. Сам Тоня отмечает, что он заходит в часовню "как всегда" [5], это заложено в основу его личности, но при этом является добровольным выбором. Перечитывая "Первую любовь", он чувствует волнение при описании поцелуев – здесь в пространство идеальной любви вторгается плотское, хоть ещё не преступное. На смену волнению приходит страх: "Я испугался, что сейчас будет разрыв сердца, как у нашего булочника под Пасху, и стал креститься, призывая Великомученицу Варвару. "Может быть, это предупреждение, за дурные мысли? Господи, отпусти мне грехи мои!" Мне стало легче." [5]. Всякая попытка вторжения земного в идеальную сферу бытия купируется героем как априори греховная. Сам мотив любви в романе также дихотомически разделён: с одной стороны тут любовь Тони, наполненная восторженными стихами, трогательными подарками, взглядами и недомолвками; с другой – грубое жизненное восприятие любви соседом Карихом и дворовыми людьми, "физиологическое" объяснение любви другом Женькой. Антиномия невинность – порочность проходит через все повествование, предваряющее встречу с Серафимой. Это наиболее показательно представлено в отношениях главного героя и горничной, противопоставляемое общению той же горничной Паши с кучером, конторщиком. Тоня чувствует подсознательное отвращение к нарочитому флирту, прямым разговорам и непристойному, на его взгляд, поведению Паши: здесь речь идёт не столько о ревности, сколько о разрушении идеалов, а горничная олицетворяет собой для героя воплощённую музу. Тут же можно говорить о мотиве фа-

тальности, неминуемой гибели—как физической, так и духовной того, кто сблизится с женщиной в ином, греховном смысле. Случай с погибшим из—за такой любви Максимом не оставляет героя, он испытывает тревогу применительно ко всем женщинам, у которых преобладает плотское начало: "...Акушерки ведь — как гетеры! Максимка повесился, а арфистка опять играет! Вот, связался..."[5]. Квинтэссенция телесности, греховности и порочности в романе сосредоточена в молодой девушке Маньке, привлекательной для всех, она—олицетворенное сладострастие. Выданная замуж за слабого и богомольного Пастухова сына, она не может успокоить своей чрезмерной натурой и одновременно сожигательствует с его же отцом. Тоня, которого Манька пыталась совратить несколько лет назад, опасается ее, но порой любит ее порочным обаянием, прекрасно понимая, что за ним стоит: "Из окна я видел "молодую" и думал: "Грех у них... Кос—тюшку на богомолье отпустили после Пасхи, в Воронеж. Одни остались... "Грех" у них теперь...". Слово — грех — являлось для меня живым и страшным. "Страшный Суд", у Троицы, в соборе... Грех... Его я видел."[5].

Система плотских образов в романе обширна, но за ними непременно стоит нечто темное и страшное, смерть. Маньку с любовником убил колуном собственный малохолный муж, не из—за ревности, а потому что не смог терпеть этот грех—разложение человеческой богоподобной сущности, победу телесных страстей, низводящее человека до уровня скота. Недаром второй образ греховных плотских страстей—это огромный чёрный бык, убивший кучера Степана, так иносказательно поплавшегося за своё тяжёлое, сильное влечение к Паше. Все эти символы, связанные разложением, противопоставляются духовному содержанию, за ними стоит безоговорочная энтропия, уже не раз введённая Шмелевым в своё творчество как результат сознательного богоотступничества человека. Предупреждаемый подобными знаменами, герой "Истории любовной" готовится к выбору, который ему предстоит совершить в кульминации произведения. Все многообразие персонажей, обрамляющих повествование, так или иначе влияют на обусловленность чувственного восприятия Тони; от описания весеннего пейзажа и абстрактных мыслей, структура романа переходит к более плотной, наполненной драматическими событиями, формирует в герое понимание бинарности всего сущего в общечеловеческом, бытийном значении. Добро и зло, тело и дух, жизнь и смерть—эти категории уже реализованы в тексте не имплицитно, герой Шмелева сам открывает для себя подтекст происходящего: "Чем—то, в глубине, постиг я в этот светлый вечер, что есть две силы — чистота и грех, две жизни."[5]. Эта двойственность, открываясь герою в своём многообразии, становится нравственным вектором, переходит из идеализированных фантазий в реальную жизнь, трактуя каждое действие как шаг к свету или наоборот. Тонина тетя, переживающая за его невинность успокаивается, считая его ещё совсем ребёнком, для которого подобные

вещи остаются вне понимания; на самом же деле это осознанный выбор мальчика по отношению к любви, который в дальнейшем удержит его от чёрной бездны греха.

У Андреева же все повествование разделено на две части: до захода солнца и после. Цветовая символика рассказа меняется от золотистой, розовой, красной к серой, лиловой и чёрной: вместе с уходящим солнечным светом надвигается ощущение предстоящей драмы. Главной героине всего семнадцать лет, почти столько же Тоне Шмелева, она тоже гимназистка, наполненная предчувствием первой возвышенной любви. Эта прогулка наверняка является для неё чем—то схожим с реализацией мечты героя "Истории любовной" о свидании с Зиной Тургенева в Нескучном. Ее спутник несколько старше, но кажущаяся схожесть восприятия, делает их почти ровесниками, одинаково невинными и восхищенными. Телесное здесь представлено в гармонии с духом, Андреев подчеркивает молодость и красоту Зины и Немовецкого, оно наполнено чем—то безусловным и абсолютным, величием Божественного замысла. Постепенно, с заходом солнца телесное затмевается плотским, отраженным в грязных оборванных женщинах, встречающихся повсюду. Это несколько сюрреалистичный пейзаж, меняющий ось рассказа: герои идут через изрытое поле, повсюду глубокие темные ямы, около которых сидят женщины сомнительного поведения и все это напоминает какое—то ирреальное царство греха, пугающее и отталкивающее своей откровенной нарочитостью. В "Истории любовной", в кульминационной части романа происходит схожая ситуация: Серафима зовёт Тоню прогуляться к Чертовому оврагу, как можно дальше от людских глаз, туда, где она сможет не прятать свою истинную сущность. При этом у Шмелева эта сцена разворачивается также после заката, это радует Серафиму: "Я быстро отдернул руку, но было совсем пустынно. Прямо за рекой, красно садилось солнце. Молодые клены розовели.

— Скорей, идемте, где соловьи... — сказала Серафима нервно. — Здесь очень солнце, вредно моим глазам. Да, свет мне вреден, потому я и не снимаю пенсне."[5]. Тут можно обозначить различие с прогулкой в "Бездне": Немовецкий сам испуган сложившейся ситуацией, у него тяжёлое и тревожное предчувствие надвигающейся опасности, тогда как Тоня в волнении и восхищении от первого свидания даже не замечает к чему его ведёт Серафима. Постепенно неотвратимость ситуации становится настолько явной, что требует разрешения, доводит героев до предела эмоционального накала: у Шмелева: "Ее отрывистые слова отдавались во мне, как взрывы. Я вздрагивал, словно просыпался от испуга. Мне было тошно, голова кружилась, в глазах ломило. Зачем она зашла в овраг?... зачем мы пришли сюда?..."[5], и у Андреева: "Не слыша слов, Немовецкий понял ее по тяжести опершейся руки. И, стараясь сохранить вид спокойствия, но чувствуя роковую неотвратимость того, что сейчас случится, он зашагал ровно и твердо."[1]. Для Немовец—

кого ситуация сразу понимается как безвыходная, он готов принять неизбежное, сознательно понимая, что дать достойный отпор у него вряд ли получится, тогда как Тоня, столкнувшись с крушением собственных идеалов, не может преодолеть накотившую слабость и дурноту; он даже и не думает бороться с напором Серафимы, он ведёт себя как ребёнок, желая только одного – скорее добраться до постели и уснуть.

Вся греховность плотского достигает своей наивысшей концентрации в чрезвычайно схожих сценах в обоих произведениях, сравним: Тоня, придя в себя после непродолжительного обморока видит над собой склонившуюся Серафиму и понимает ее тайну: "Она повернулась ко мне лицом, и я увидал глаза... Я увидал только один глаз... страшный! Я увидал темные, кровавые веки, напухшие, без ресниц, и неподвижный, стеклянный глаз! Этот ужасный глаз смотрел на меня безжизненно..."[5], а у Андреева Немовецкий перед самой катастрофой видит глаза нападающего прямо перед собой: "Массивная рука опустилась на плечо Немовецкого и покачнула его, и, обернувшись, он возле самого лица встретил круглые, выпуклые и страшные глаза. Они были так близко, точно он смотрел на них сквозь увеличительное стекло и ясно различал красные жилки на белке и желтоватый гной на ресницах."[1]. Глаза издавна принято называть зеркалом души, поэтому именно здесь искусственный глаз Серафимы и страшные глаза насильника символизируют бездушность, бездуховность, преобладание животного начала над человеческим и отсылает читателя к смертному, тлетворному. Все случившееся кажется и Тоне, и Немовецкому страшным сном, они оба оказываются на грани греховного преступления, но если герой Шмелева чуть не поплатился жизнью, всего лишь за возможность падения, ввиду своей чрезмерной впечатлительности и чувствительности, то Немовецкий переступает эту грань. Л. Андреев с удивительным мастерством показал в своём рассказе победу плоти на духом, Немовецкий действительно исчезает как человек, как личность, открывая себя торжеству бессознательного, он уничтожает дихото-

мию своей природы через абсолютное нравственное падение, полностью отдаваясь первобытному началу.

Безусловно, герой Шмелева неидеален, на протяжении всего повествования он тоже чувствует низменные импульсы, правда ещё только предварительно намечающиеся, но борется с ними так, как должен настоящий Человек, во всеобъемлющем, христианском значении этого слова. Тело и дух не противники в божественном замысле, они есть обе части одного целого, но отдаваясь именно плотским, то есть греховным желаниям, человек утрачивает себя как бессмертную часть мироздания, низводит все своё существование до элементарного жизненного цикла, рискуя навсегда исчезнуть в небытии. Женская красота, так одинаково привлекательная для Тони и Немовецкого влияет на каждого из них по-разному: для одного это поэтический порыв, для другого она воплощается в гладком и податливом теле, а точнее в его разрушении, надругательстве над прекрасным. Красота это категория этической сферы, важная и ценная для христианского мировоззрения, поскольку сам Бог всесовершенен, но при этом двойственность характерна и для неё. Протоиерей Вл. Свешников пишет по этому поводу: "Красота подлинная выражает всегда одновременно и жизненное и структурированное начало; красота разрушаемая ведёт к безжизненному, неорганизованному и безобразному хаосу."[4, с. 189], именно результат подобного восприятия красоты можно видеть в этих двух, по-разному завершившихся ситуациях.

Таким образом, дихотомия плотское – духовное представлена в преобладании того или иного начала в обоих произведениях. Сам мотив борьбы двух составляющих в человеке стал основополагающим для художественного пространства, как Андреева, так и Шмелева. Несмотря на разные поэтические миры писателей, между ними все же есть немало общего: человеческое существо это всегда поле боя Добра и Зла и, как бы не были прекрасны одухотворенные герои, никогда нельзя забывать, что путь к Свету зачастую лежит через Тьму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, Л. Н. Бездна [Электронный ресурс]. – URL: http://librebook.me/bezdna_leonid_nikolaevich_andreev/vol1/1 (дата обращения – 21.01.2018)
2. Архимандрит Киприан (Керн) Антропология свт. Григория Паламы [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Kiprian_Kern/antropologija-svjatogo-grigorija-palamy/1_2 (дата обращения – 20.01.2018)
3. Осьминина, Е. А. История любовная [Электронный ресурс]. – URL: <http://kurskonb.ru/our-booke/shmelev/dok/2-6.html> (дата обращения – 21.01.2018)
4. Свешников, В. Мировоззрение. Структура, содержание, созерцание. – М.: Ника, 2015. – 189 с.
5. Шмелев, И. С. История любовная [Электронный ресурс]. – URL: <http://predanie.ru/shmelev-ivan-sergeevich/book/69578-istoriya-lyubovnaya/#toc1> (дата обращения – 21.01.2018)

РАЗВИТИЕ ИНТЕРНЕТА И БЛОГОСФЕРЫ В XXI ВЕКЕ

DEVELOPMENT OF THE INTERNET AND BLOGOSPHERE IN THE XXI CENTURY

V. Savenkov

Annotation

This article examines the evolution of the traditional blogosphere and its audience over the past one and a half decades with the goal of determining the patterns of its development. The dynamics of traditional blogosphere development is analyzed in conjunction with the popularization of the Internet all over the world. The aim of this study is to reveal the defining factors for the growth of the blogosphere and its linearity. The results of this research can be used in further consideration of trends in the development of other online phenomena.

Keywords: internet, blogging, blogosphere, statistics, new media.

Савенков Владислав Дмитриевич
Аспирант,
Российский университет
дружбы народов

Аннотация

В статье рассматривается эволюция традиционной блогосферы и ее аудитории на протяжении последних полутора десятилетий с целью определения закономерностей ее развития. Изучается динамика развития традиционной блогосферы на фоне популяризации интернета во всем мире. Целью исследования является выявление закономерностей роста блогосферы, его линейности. Результаты исследования могут быть в дальнейшем использованы для рассмотрения тенденций развития других онлайн-явлений и трендов.

Ключевые слова:

Интернет, блогинг, блогосфера, статистика, новые медиа.

Для понимания контекста развития блог-платформ, а также для сравнения скорости их распространения относительно скорости увеличения популярности интернета в целом необходимо для начала рассмотреть динамику роста мировой паутины с 2000 по 2017 год. Так как блогосфера существует в рамках сети интернет, ее развитие напрямую связано с развитием самого интернета. Сегодня состояние онлайн-присут-

ствия как пользователей, так и форм медиа кардинально отличается от ситуации начала двухтысячных годов. Безпрецедентная скорость распространения интернета как формы массовой коммуникации позволила ему охватить около половины всего населения земного шара в кратчайшие сроки. Лишь за последние 17 лет количество пользователей выросло почти в 10 раз, при этом некоторые регионы испытали гораздо более резкий рост. [1]

Таблица 1.

Население мира (на 31 Марта 2017 г.).

Регионы мира	Население, чел. (2017 г.)	Процент от населения мира
Африка	1 246 504 865	16.6 %
Азия	4 148 177 672	55.2 %
Европа	822 710 362	10.9 %
Латинская Америка/Карибский бассейн	647 604 645	8.6 %
Ближний Восток	250 327 574	3.3 %
Северная Америка	363 224 006	4.8 %
Океания/Австралия	40 479 846	0.5 %
МИР В ЦЕЛОМ	7 519 028 970	100.0 %

Таблица 2.

Рост пользователей интернета 2000-2017 гг.

Регионы мира	Число пользователей интернета на 31 Марта 2017 г., чел.	Число пользователей интернета от общего числа жителей региона, %	Рост числа пользователей 2017 г. по сравнению с 2000 г., %	Число интернет пользователей от общего населения Земли, %
Африка	353 121 578	28.3	7 722.1	9.4
Азия	1 874 136 654	45.2	1 539.6	50.1
Европа	636 971 824	77.4	506.1	17.0
Латинская Америка/Карибский бассейн	385 919 382	59.6	2 035.8	10.3
Ближний Восток	141 931 765	56.7	4 220.9	3.8
Северная Америка	320 068 243	88.1	196.1	8.6
Океания/Австралия	27 549 054	68.1	261.5	0.7
МИР В ЦЕЛОМ	3 739 698 500	49.7	936.0	100.0

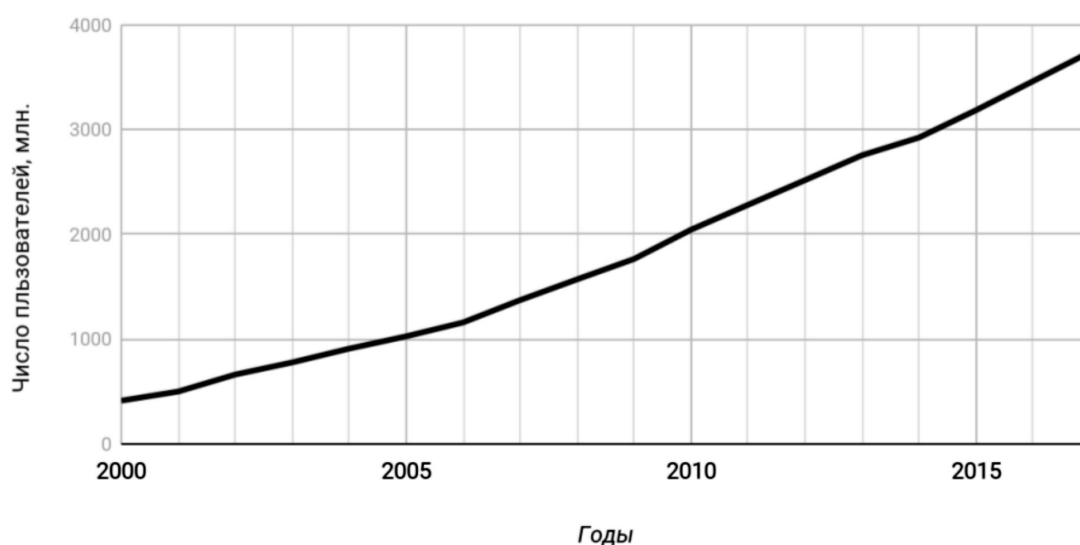


График 1. Рост числа пользователей интернета в мире, 2000-2017 гг.

Как видим, более половины населения Земли проживает в Азии. На этом фоне представляются вызывающими интерес данные о росте пользователей с 2000 по 2017 годы. [1]

Представленные данные позволяют увидеть, как рост количества пользователей в каждом из представленных регионов, так и соотношение пользователей и численности населения региона. В 2000 году во всем мире насчитывалось по разным оценкам всего от 361 до 413 миллионов пользователей интернета. Интернет не только стал больше, он также стал более распространенным и более глобальным. График 1 отражает динамику роста числа пользователей интернета (в млн. чел., по верти-

кальной оси) с 2000 по 2017 год (по горизонтальной оси). На графике можно наблюдать достаточно линейный рост по всему миру в целом. [1, 2, 3]

Теперь перейдем непосредственно к блогосфере. Она означает "(от англ. blogosphere) совокупность всех блогов в интернете." [4] В свою очередь, блог -- "веб-сайт, основное содержимое которого -- регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа." [5]

В конце 2004 года количество блогеров составляло 7% (более 8 миллионов человек) от общего количества пользователей интернета в США. Среди создателей бло-

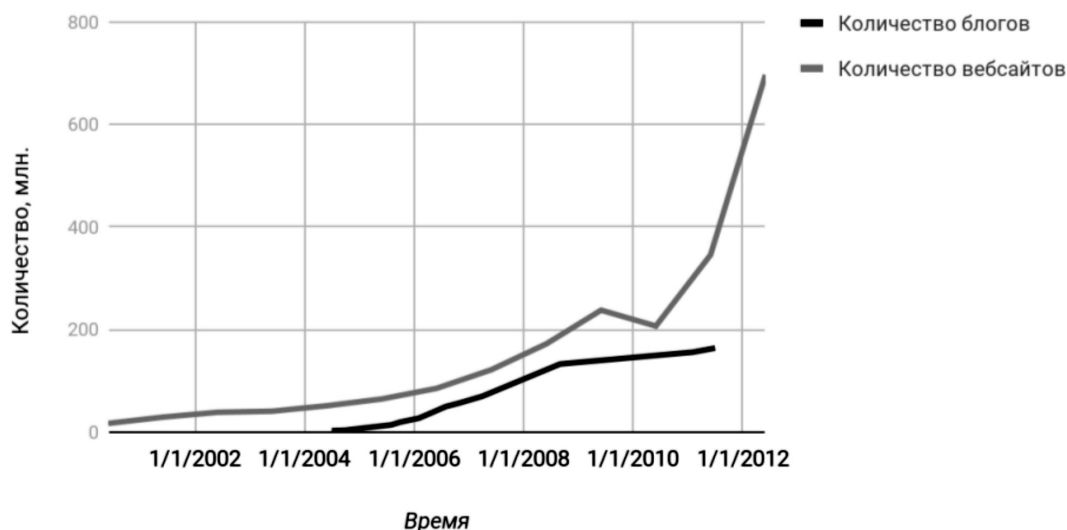


График 2. Рост количества блогов и вебсайтов в мире, 2000-2017 гг.

гов преобладали: мужчины (57%), люди моложе 30 лет (48%), пользователи с домашним широкополосным доступом к сети (70%). К тому моменту 82% блогеров в США выходили в сеть в течение шести лет и более. Еще одной значимой характеристикой блогеров было их материальное благополучие: 42% блогеров были членами семей, общий доход которых составлял более 50 000 долларов США в год. Также 39% из них имели высшее образование. [6]

Наиболее активными блогерами в 2010 году оказались молодые люди, выросшие во время "революции блогов", которая началась около 14 лет назад (начало 2000-х гг.). Блогеры в демографической группе от 21 до 35 лет в 2010 г. составляли 53,3% от общего числа блогеров. За этой группой идет следующая (люди двадцатилетнего возраста или моложе) — 20,2%. За ней следуют пользователи от 36 до 50 лет (19,4%), в то время как блогеры старше 51 года составляют лишь 7,1%. [7]

Не следует удивляться тому, что большинство блогеров (29,2%) находится в США. На самом деле в США более чем в четыре раза больше блогеров, чем во второй наиболее населенной блогерами стране — Великобритании, где проживает 6,75% блогеров.

Япония занимает третье место по числу граждан-блогеров (4,9%), за ней следуют Бразилия (4,2%), Канада (3,9%), Германия (3,3%), Италия (3,2%), Испания (3,1%), Франция (2,9%) и Россия (2,3%). [7]

Как можно заметить из приведенных данных, подавляющее большинство перечисленных стран можно отнести к развитым. Согласно Индексу человеческого развития (ИЧР), публикуемого в рамках Программы развития ООН, Германия, Канада, США, Великобритания, Япония, Франция, Италия, Испания, и Россия отнесены к группе с

очень высоким, а Бразилия — с высоким ИЧР. [8] Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что блогосфера получила наибольшее развитие именно в развитых странах мира. [3, 9]

Для иллюстрации темпов развития интернета и блогосферы сравним рост количества двух базовых элементов рассматриваемых систем — веб-сайтов и блогов. Как показывает график 2, численность веб-сайтов и блогов увеличивалась неравномерно. Количество первых сначала растет, потом спад в 2010-м г. и резкий рост в 2011 и 2012 гг. Можно заметить отчетливую параллельность обеих линий роста с 2005 по 2008 гг. Однако, затем рост блогосферы значительно замедляется.

Снижение темпов роста блогосферы может быть объяснено несколькими причинами. Спад ее популярности в конце 2000-х — начале 2010-х годов напрямую связан с особенностями развития интернета в данный период. Рост числа пользователей по регионам мира гораздо менее равномерен, чем может показаться на первый взгляд, что отчасти объясняется цифровым барьером. Цифровой барьер (англ. digital divide) — это "новый вид социальной дифференциации, вытекающий из разных возможностей использования новейших ИКТ (информационно-коммуникационных технологий)." [10] Он отражает разницу между возможностью доступа к новым информационным технологиям различных социальных групп.

Цифровой барьер обусловлен рядом причин. Получение доступа к ИКТ и их активное использование было связано с рядом демографических и социально-экономических характеристик: среди них доходы, образование, раса, пол, географическое положение, возраст, навыки, осведомленность, политические, культурные и психологические установки. [12, 13, 14, 15] Множественный ре-

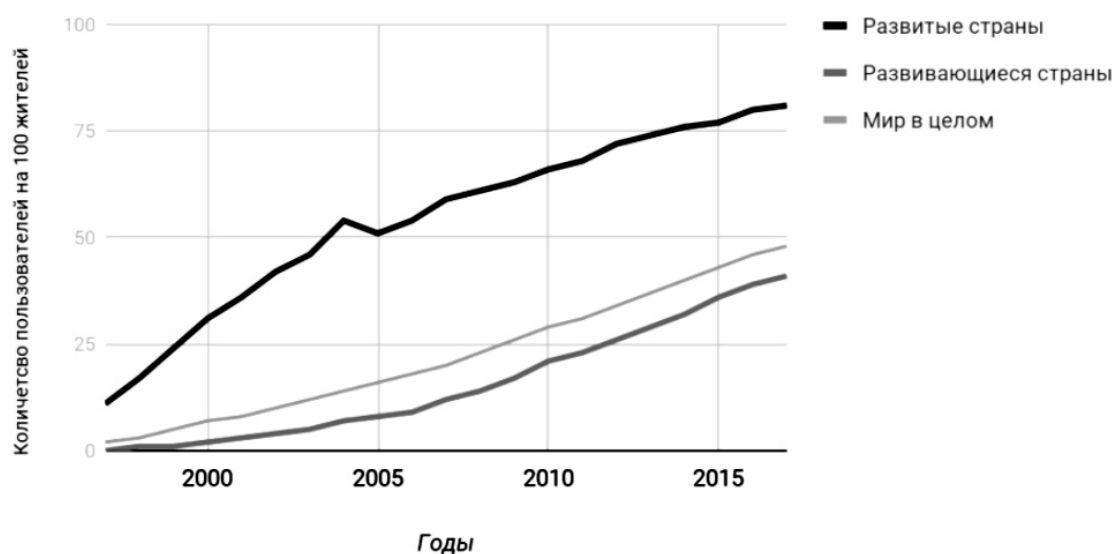


График 3. Рост числа интернет-пользователей на 100 жителей, 1997-2017 гг.

грессионный анализ в разных странах показал, что уровни дохода и образования определяются как наиболее вероятные объясняющие переменные для доступности использования ИКТ [15]. Одной из характерных особенностей является то, что "по мере роста доходов растет и использование интернета...", что решительно указывает на то, что цифровой барьер отчасти сохраняется из-за различий в доходах [16]. Чаще всего этот барьер связан с нищетой, экономическими проблемами, которые не позволяют людям получать доступ к новым технологиям.

Как показывает приведенный график, рост числа пользователей в развитых странах происходил гораздо быстрее, чем в развивающихся, особенно до середины 2000-х. Хотя темпы роста количества пользователей в развитых и развивающихся странах после 2005 года примерно равны, раннее преимущество первых все равно сохраняет за ними значительный перевес по соотношению пользователей сети к общему числу населения. [17, 18]

Как было отмечено выше, в 2010 году основу блогосферы составляли люди, выросшие в период ее наибольшего роста и активности. Однако, согласно приведенным данным о цифровом барьере, основное число пользователей интернета до середины двухтысячных составляли жители развитых стран. Это частично объясняет потерю популярности блогосферы, так как основная часть пользователей интернета из развивающихся стран не застала данный период в силу недостаточного развития онлайн-инфраструктуры.

Таким образом, можно говорить о двух отдельных волнах развития новых медиа в рамках сети интернет. Первая, в которой наиболее активную роль сыграли "пользователи-ветераны" из развитых стран, включавшая в себя,

в частности, традиционный блогинг, и вторая, в которой пользователи развивающихся стран играли куда более значимую роль. В рамках первой волны развития пользователи публиковали и читали блоги с помощью традиционных специализированных блог-платформ. Во второй волне блогеры начали использовать новые доступные им платформы (например, социальные сети) для распространения и потребления контента. В связи с этим традиционный блогинг потерял свою актуальность и постепенно исчез из поля зрения большинства пользователей.

Источником такой неравномерности также может выступать, например, взаимозависимость ВВП и развития государств в онлайн-сфере, отмеченная в статье "Analyzing the Evolution of the Internet" Т. Джонсон, К. Аседо и других. [19]

В данной статье авторы рассматривают связь развития онлайн-инфраструктуры государств (определяемую через число автономных систем, т.е. блоков сети с единым стандартом маршрутизации [20]) с их внутренним валовым продуктом (ВВП), количеством населения и ВВП на душу населения. Отмечается, что за 24 рассмотренных года корреляция между ростом интернета и ВВП ярче всего иллюстрирует ожидаемую тенденцию "чем богаче страна, тем больше ее онлайн-инфраструктура (число автономных систем)". ВВП больше всего находится в прямой пропорции с развитием интернет-сети в Северной и Центральной Америке и Африке.

Ситуация на остальных континентах значительно отличается. Например, Европа более зависима от численности населения (чем больше население, тем больше количество автономных систем в сети). Ситуация в государствах Азии также своеобразна. Все параметры (ВВП, ВВП на душу населения, количество населения) имеют

низкий коэффициент корреляции с количеством автономных систем, поэтому ни один параметр не является хорошим предиктором большей или меньшей сетевой инфраструктуры. Причины такой низкой корреляции могут варьироваться от экономических и социальных (в том числе затраты на создание междугородных физических подключений к другим интернет-узлам), до политических (ограничение правительством доступа к интернету).

ВЫВОДЫ

В итоге рассмотрения динамики развития интернета и традиционной блогосферы необходимо отметить следующие результаты:

◆ Развитие интернета в различных регионах было неравномерным, что обусловлено экономическими и социальными причинами.

◆ Снижение популярности традиционных блогов объясняется, с одной стороны, приходом в интернет новых пользователей, незнакомых с ними, а с другой — наличием альтернативных платформ для публикации, включая социальные сети.

◆ Существовало две "волны" развития онлайн-медиа — до середины 2000-х, когда основную роль играли блогосфера и личные веб-сайты, создаваемые людьми из развитых стран, и после этого периода, когда социальные сети взяли на себя роль платформ для публикации пользовательского контента.

Количество пользователей и развитие инфраструктуры не всегда связано с численностью населения той или иной страны.

◆ Корреляции роста интернета и других параметров зависят от рассматриваемого региона и его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Internet World Stats // The Internet Big Picture URL: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> (дата обращения: 15.09.2017).
2. The incredible growth of the Internet since 2000 // Pingdom URL: <http://royal.pingdom.com/2010/10/22/incredible-growth-of-the-internet-since-2000/> (дата обращения: 23.09.2017).
3. Total number of Websites // Internet Live Stats URL: <http://www.internetlivestats.com/total-number-of-websites/> (дата обращения: 11.11.2017).
4. Словарь иностранных слов русского языка: блогосфера // Академик URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/43698/%D0%B1%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D1%81%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0 (дата обращения: 10.11.2017).
5. Словарь бизнес-терминов: блог // Академик URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/17478/%D0%91%D0%9B%D0%9E%D0%93> (дата обращения: 10.11.2017).
6. The State of Blogging // Pew Research Center URL: <http://www.pewinternet.org/2005/01/02/the-state-of-blogging/> (дата обращения: 01.11.2017).
7. Inside Blogger Demographics: Data by Gender, Age, etc. // Sysomos URL: <https://sysomos.com/reports/blogger-demographics/> (дата обращения: 29.09.2017).
8. "Human Development Report 2016 – "Human Development for Everyone" // HDRO (Human Development Report Office) United Nations Development Programme URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf (дата обращения: 12.11.2017).
9. 2011 Blogging Statistics [infographic] // Right Mix Marketing URL: <http://www.rightmixmarketing.com/right-mix-blog/blogging-statistics/> (дата обращения: 12.11.2017).
10. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике: Информационное неравенство // Академик URL: https://information_society.academic.ru/137 (дата обращения: 02.11.2017).
11. K. Mossberger, C.J. Tolbert, M. Gilbert. Race, Place, and Information Technology (IT) // Urban Affairs Review. 2006. С. 583–620..
12. M.F. Guillen, S.L. Suarez. Explaining the global digital divide: Economic, political and sociological drivers of cross-national internet use // Social Forces. 2005. С. 681–708.
13. E.J. Wilson III. The Information Revolution and Developing Countries // The MIT Press. Cambridge, MA: 2004.
14. D. Carr. The Global Digital Divide // Contexts. 2007. С. 58–58.
15. M. Hillbert. When is Cheap, Cheap Enough to Bridge the Digital Divide? Modeling Income Related Structural Challenges of Technology Diffusion in Latin America // World Development. 2010. С. 756–770.
16. R.E. Rubin. Foundations of library and information science. New York: Neal-Schuman Publishers, 2010. С. 178–179.
17. Individuals using the Internet 2005 to 2014 // International Telecommunications Union URL: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2014/ITU_Key_2005-2014 ICT_data.xls (дата обращения: 03.11.2017).
18. Internet users per 100 inhabitants 1997 to 2007 // International Telecommunications Union URL: <http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/ict/> (дата обращения: 03.11.2017).
19. T. Johnson, C. Acedo, S. Kobourov, S. Nusrat Analyzing the Evolution of the Internet // Eurographics Conference on Visualization, 2015 URL: <https://192.12.69.4/people/kobourov/InternetCartograms.pdf> (дата обращения: 25.09.2017).
20. Guidelines for creation, selection, and registration of an Autonomous System // The Internet Engineering Task Force URL: <https://tools.ietf.org/html/rfc1930> (дата обращения: 01.10.2017).

КАРМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ВЕРОУЧЕНИИ Л.Н.ТОЛСТОГО

Сат Надесса Дарымаевна
К.филол.н., доцент,
Тувинский государственный
университет

KARMATIC ASPECT IN THE LEARNING OF L.N. TOLSTOY

N. Sat

Annotation

Tolstoy's increased interest in Vedic spirituality at the turn of the century is associated with the expansion of the ideological sphere of the writer: acquaintance with the works of ancient Indian classics: "Ramayana", "Mahabharata", "Bhagavad Gita"; with the works of Ramakrishna, Vivekananda, Bharati, Abhedananda. In the same period, Tolstoy develops an original doctrine, accumulating elements of the teachings of Vedanta, Yama, Niyama, Karma Yoga. This article presents the experience of a comparative analysis of the principles of Karma Yoga and the doctrine of Tolstoy. It is proved that Karma Yoga is the methodological basis of Leo Tolstoy's doctrine.

Keywords: Karma, "Bhagavad Gita", Karma Yoga, unselfishness, universal good, service to God, spiritual enlightenment.

Аннотация

Возросший интерес Толстого к ведической духовности на рубеже веков связан с расширением идеологической сферы писателя: знакомством с произведениями древне-индийской классики: "Рамаяна", "Махабхарата", "Бхагавадгита"; с трудами Рамакришны, Вивекананды, Бхарати, Абхедананды. В этот же период Толстой вырабатывает оригинальное вероучение, аккумулировавшее элементы учений Веданты, Ямы, Ниямы, Карма-йоги. В данной статье представлен опыт сравнительного анализа принципов Карма-йоги и вероучения Толстого. Доказывается, что Карма-йога является методологической основой вероучения Л.Н.Толстого.

Ключевые слова:

Карма, "Бхагавадгита", Карма-йога, бескорыстие, всеобщее благо, служение Богу, духовное просветление.

Вероучение Л.Н.Толстого формировалось под влиянием ведических писаний, "браманизма" [9–85, с.356] и "индусской философии" [9–77, с.114]. Так, о сути ведической мудрости, выраженной в поистине монументальном классическом произведении Древней Индии – "Бхагавадгите", Толстой писал: "Я твёрдо верю в основной принцип Бхагавадгиты, всегда стараюсь помнить его и руководствоваться им в своих действиях, а также говорить о нём тем, кто спрашивает моё мнение, и отражать его в своих сочинениях, ибо этот принцип является основанием религии" [9–78, с.32].

В "Бхагавадгите" описан путь освобождения человека от кармы, следовательно, под "основным принципом Бхагавадгиты" Толстой подразумевает божественный кармический закон, выстраивающий судьбу человека в правильном или ложном направлении. Подтверждением приятия Толстым кармического закона жизни служит и небольшой рассказ "Карма", во вступлении которого Толстой объясняет читателям значение и духовный смысл слова "карма"; напоминает читателям о важности "личных усилий", действий для духовного эволюционирования. Уверовав в кармический закон ("твёрдо верю"), Толстой, по его собственному признанию, "старался ру-

ководствоваться им в своих действиях", что доказывает наше предположение о том, что писатель практиковал Карма-йогу.

Среди йогических систем (Бхакти-йога, Джняна-йога, Хатха-йога, Раджа-йога) Карма-йога наиболее универсальна: она раскрывает способность к Боговидению не только в безмолвном уединении, но и в суете многолюдья, и в разгаре трудовых будней. Карма-йог не бежит от обыденности в трансцендентность – он умело соединяет их. Обыденные житейские ситуации предоставляют ему возможность полностью отработать карму, возникшую в прошлом из-за эгоистических желаний.

Попадая вновь в сходные житейские ситуации, вместо ожидаемого очередного проявления эгоизма, богоустремлённый адепт бескорыстно творит добро во имя Бога. Так искореняется эгоизм из его жизни. Именно бескорыстными добрыми делами во имя Бога карма отбатывается и не нарабатывается заново. Карма-йог не стремится обладать, он стремится отдавать и дарить, поэтому творит добро не в личных интересах, а в интересах всеобщего блага, в интересах духовной эволюции мира, тем самым, своими благотворными действиями

оказывает созидательное влияние на развитие цивилизации: цивилизационные процессы начинают трансформироваться и гармонизироваться в соответствии с заданной

Творцом конфигурацией мироздания. Гармонизируя судьбу и содействуя Творцу в гармонизации мира в целом, карма-йога, по сути, выполняет дхарму – свой изначальный долг перед Творцом.

Итак, практика карма-йоги выстраивает благоприятные причинно-следственные связи судьбы адепта: душа освобождается от скверны самоотречением и бескорыстным служением Богу; она обретает божественную чистоту, становится качественно идентичной божественным сферам и поэтому легко воссоединяется с Богом.

В вероучительных произведениях Толстого (как в телодвижениях, так и в художественных) прослеживается кармический аспект, восходящий к ведической практике – к Карма-йоге.

С целью выявления содержательных параллелей сопоставим стихи "Бхагавадгиты", записанных Шрилой Вьясадевой с подборкой изречений из книги Толстого "Путь жизни" на такие темы, как: "Бескорыстие", "Освобождение".

"Бхагавадгита" Бескорыстие

5.3. Кто не жаждет плодов деятельности очень легко достигает освобождения от рабства материального мира.

5.10. Тот, кто самозабвенно предлагает всю свою деятельность Всевышнему Господу, остается незатронутым последствиями греха.

5.11. Ради очищения ума карма-йоги отказываются от привязанности к плодам деятельности.

5.12. Чистый сердцем и материально немотивированный карма-йог, отрешившись от плодов своей деятельности, достигает непрерывного умиротворения.

5.25. Безгрешный, свободный от сомнений, обуздавший ум и всегда действующий ради блага всех живых существ, такой провидец истины достигает освобождения.

Освобождение

5.6. Мудрец, посвятивший себя самозабвенной деятельности, достигает Абсолют очень быстро.

5.18. Разумные души, которые обрели божественные качества и отказались от всех мирских наваждений, воспринимают абсолютную трансцендентность внутри всех живых существ.

5.23. Тот, кто, научился действовать самозабвенно, действительно пребывает в единении со Всевышним и познал истинное счастье.

5.24. Адепту пути самозабвенной деятельности даруется вход в мир Абсолюта.

5.26. Принявшие отреченный уклад жизни достигают освобождения в этой жизни, или сразу после смерти.

"Путь жизни" Бескорыстие

3.3.5. Счастье свое человек находит только в служении ближним. А находит он счастье в служении ближним потому, что, служа ближним, он соединяется с тем духом Божиим, который живет в них.

25.3.6. Если будете делать добро людям, не думая о них, для Бога, то и себе сделаете хорошо и люди будут благодарны вам.

25.4.1. Других одеть, накормить, приютить, – себя же никогда.

25.7.6. Деревья отдают свои плоды и даже свою кору и листья и сок всем, кому они нужны. Хорошо тому человеку, который делает то же.

31.5.6. Кто делает добро, тому не нужно награды. Истинная награда не во внешнем, а во внутреннем: в улучшении своей души.

Освобождение

2.6.17. Бог желает блага всему, и потому, если ты желаешь блага всему, то в тебе живет Бог.

2.6.19. Надо душу очищать от того, что затемняет, оскверняет ее, для того, чтобы Бог всё больше и больше проходил через нее.

2.7.10. Для того, чтобы увидеть истинный свет, каков он есть, надо самому стать истинным светом.

4.3.3. Приблизиться к Богу можно только добрыми делами.

5.1.13. Жить по-божьи значит быть подобным Богу. А чтобы быть подобным Богу, надо ничего не желать для себя.

Результаты сравнительного анализа подводят нас к определенным выводам.

1. Выявленные содержательные параллели позволяют утверждать об активном восприятии Толстым принципов Карма-йоги.

2. Практика Карма-йоги реконструируется в вероучении Толстого:

- ◆ как преодоление человеком эгоистических желаний, порождающих негативные кармические реакции;

- ◆ как культивирование бескорыстных добрых дел во имя Бога, искореняющих эгоизм и способствующих духовному эволюционированию человека и мира;

◆ как раскрытие способности универсального Божовидения: видеть Бога всегда, везде и во всём, и преданно служить Ему в любых Его проявлениях.

Таким образом, цель Карма-йоги – духовное про-

светление через практику поклонения Богу бескорыстными добрыми делами – созвучна и цели вероучения Толстого. Основные духовные инструменты толстовского вероучения – кармические, и восходят они к ведической духовной традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурба Д.В. Толстой и Индия. Прикосновение к сокровенному. – С-Пб.: Фэн-шуй центр, 2000. – 240с.
2. Бхагавадгита. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://harekrishna.ru/biblioteka/sridhar>
3. Вивекананда Свами. Карма-йога. Практическая веданта. – М.: Амрита, 2012. – 224с.
4. Иванчев А. Беседы о карме. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.ru>
5. "Ишавасья Упанишада" в переводе Б.В. Мартынова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scriptures.ru/ishavasy.htm>
6. "Иша-упанишада" с комментарием Шанкары. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sankara.narod.ru/isha.html>
7. Лев Толстой. Путь жизни. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tolstoy.ru/creativity/90-volume-collection-of-the-works>
8. Посова Т.К., Чижикова К.Л. Краткий каталог индийских рукописей Института востоковедения РАН. – М.: Издательская фирма "Восточная литература" РАН, 1999. – 168с.
9. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Юбил. изд. – М.; Л.: Художественная литература, 1928–1958.
10. Упанишады: В 3 т. – М.: "Наука". Главная редакция восточной литературы. Научно издательский центр "Ладомир", 1991.
11. Шивананда Свами. Практика Карма-йоги. – М.: Издательство: София, 2005. – 240с.

© Н.Д. Сат, (satnd@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Тувинский государственный университет

РЕДУПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ МУЛЬТИПЛИКАТИВНОСТИ

Сафарова Мехрибан Ганимат
Азербайджанский
Университет Языков

REDUPLICATION AS A MEANS OF EXPRESSION OF MULTIPLICATIVITY

M. Safarova

Annotation

The article deals with the expressive means with reduplication of multiplicative type indicating repeated action series of situational majority. Hence, the reduplication of antonymic verbs of alternative, duplicative, repetitive and delimitative kinds of multiplication in different languages with different systems or expressive means and models denoting the combinations with antonymic adverbial modifier of place of the verb, general tendencies, typological features based on those indicators are defined.

Keywords: multiplicative, alternative, duplicative, delimitative, repetitive.

Аннотация

В статье рассматриваются выразительные средства с редупликацией мультипликативного типа, указывающие повторяющиеся серии действий ситуационного большинства. Следовательно, редупликация антонимических глаголов альтернативных, дублирующих, секретизирующих и делимитирующих видов размножения на разных языках с различными системами или выразительными средствами и моделями, обозначающими комбинации с антонимическим наречным модификатором места глагола, общие тенденции, типологические особенности, основанные на тех индикаторы определены.

Ключевые слова:

Мультипликатив, альтернатив, дупликатив, делимитатив, сепетив.

В языкознании традиционно изучались количественные характеристики предметов, обозначаемых в языке существительными. Количественные характеристики, обозначаемых в языке глаголами, вплоть до 70-х годов прошлого столетия, почти не были объектом специальных исследований. Это вовсе не было связано с тем, что "глагол в силу своей семантики менее других частей речи выражает значение количества" [3, с.18]. "Реальные ситуации, в которых человек одновременно наблюдает несколько однородных предметов (*камни, деревья, лошадей, людей*), достаточно просты, тогда как ситуации, когда человек наблюдает несколько однородных действий, более сложны, поскольку фактически наблюдается действия, выполняемые разными однородными субъектами (*лошади бегут, люди едят*)", – отмечает В.С. Храковский [2, с. 7]. Большой импульс дал исследованию этого вопроса выход в свет коллективной монографии "Типология итеративных конструкций" [2], где рассматриваются семантические типы множества ситуаций.

В этой статье мы рассматриваем мультипликативный тип множества ситуаций, выражаемых редупликацией.

Мультипликатив это – тип множества (микро) ситуаций, характеризующийся следующими признаками: 1) повторяется некоторая ситуация с постоянным набором актантов, 2) повторение ситуации происходит в один период времени, который может включать момент речи или любую точку отсчета [2, с. 296]. Мультипликативы делат-

ся на лексические и грамматические, и выражаются в основном глаголами. "Мультипликативное значение, указывающее на серию повторяющихся (микро)действий, тесно взаимодействует с семейфактивным значением, указывающим на одно из (микро)действий, входящих в серию", – пишет В.С.Храковский, и вслед за Ю.С.Масловым [1, с. 78] называет глаголы с семейфактивным значением типа русс. качнуть, крякнуть, мигнуть, скрипнуть, толкнуть семейфактивами [2, с. 25] (о мультипликативах см. также: [4]. Мультипликативное значение имеет ряд разновидностей: альтернативное, дупликативное, раритивное, сепетивное, делимитативное и дуративное. Нас интересует то, какие из этих разновидностей в различных языках выражаются редупликацией, и проявляют ли они при этом общие тенденции в плане выражения теми или иными моделями.

АЛЬТЕРНАТИВЫ

Альтернатив является разновидностью мультипликатива, при которой в повторяющихся (микро)ситуациях обозначается неоднаправленное (разнонаправленное) движение [2, с. 296]. Эта разновидность мультипликатива встречается не во всех языках, причем в силу своей семантики выражается редупликацией антонимических глаголов, т.е. глаголов, обозначающих противоположное направление, или же сочетанием глагола с антонимическими обстоятельствами места.

Первый случай имеет место во вьетнамском языке: *chạy đi chạy lại* 'бегать туда и обратно' (*chạy* 'бежать', *đi* 'уходить', *lại* 'приходить') [2, с. 30]. Второй же случай характерен для русского языка: *ходить туда-сюда*. В тюркских языках встречаются обе модели: тур. *Evimden işime, işimden evime gidip gelirim* (BG) 'Буду идти (букв. «пойду-приду») из дому на работу, с работы домой'; азерб. *O, işə avtobusla gedib-gəlir* 'Он ездит (букв. «уходит-приходит») на работу на автобусе'; азерб. *Hər gün ora-bura qaçırdım* 'Я каждый день бегал туда-сюда'. В языке хауса альтернативное значение выражается посредством небольшого количества редуцированных слов типа *zirga-zirga*, обозначающих движение «взад-вперед» [2, с. 147]. В немецком языке в этих целях используются компоненты типа *auf und ab* 'туда-сюда', *hin und her* 'туда-сюда', *ein und aus* 'внутри и наружу' и т.п., сочетающиеся с неопределенными глаголами движения [2, с. 173]. Ср. также англ. *up and down* 'вверх-вниз', *here and there* 'туда-сюда', *to and fro* 'там-сям' и т.д. [2, с. 162]. Во французском языке «альтернатив выражается неопределенными глаголами движения в сочетании с парными обстоятельствами, указывающими на противоположное направление»: *Il tournait la tête à droite, à gauche, à gauche, à droite, vers ses voisins ...* 'Он поворачивал голову вправо, влево, влево, вправо, то к одному соседу, то к другому соседу' [2, с. 209]. В индонезийском языке два редуцированных глагола обладают альтернативным значением: *mundar-mandir* и *bolak-balik* 'двигаться взад-вперед'. Эти глаголы могут свободно сочетаться с некоторыми глаголами движения [2, с. 218]: *Dia berjalan mondar-mandir di dalam rumahnya seperti anak ayam yang kehilangan induk* (MG, 310) 'Он ходил взад-вперед в своем доме как цыпленок, потерявшего мать'. В кхмерском языке к числу показателей альтернативного значения относятся: а) употребление с глаголами движения антонимичных пар глаголов направленного движения *чень* 'выходить' и *чу*: л 'входить', *дау* 'уходить' и *мак* 'приходить', например: *кхньум Теур дау Теур мак тэ рак мин гхеинь канлэнг Тэл кхньум тру*: *вка: р* 'Я ходил туда-сюда, но не нашел нужный отдел (в магазине)'; б) употребление антонимичных обстоятельств типа *дау кха: нг чхвенг* 'налево' — *дау кха: нг ста: м* 'направо': *на: нг чхес дау кха: нг чхвенг дау кха: нг ста: м ...* 'Дети увертываются то влево, то вправо...' (букв. 'малыш увертываться уходить сторона левый уходить сторона правый') [2, с. 225]. В языке эве альтернативно-дупликативное значение может выражаться серией разнонаправленного движения или глаголов действия и противодействия: *Ele yiyim le vavam* 'Он ходит взад-вперед / туда-сюда' (букв. 'Он есть хождение есть приход') [2, с. 107–108].

Дупликативы, близкие по своей семантике к альтернативам, представляют собой разновидность мультипликатива, при которой период повторения (микро)

ситуаций и количество (микро)ситуаций превышает условную норму [2, с. 296]. Дупликативы, выражающиеся с помощью редупликации антонимичных глаголов, встречаются в ряде языков. В тюркских языках «дупликативное значение выражается конструкцией из двух глаголов, обозначающих противоположные по направленности действия и движения», — отмечают Х.Ф. Исхакова, Д.М. Насилов и В.И. Рассадин [2, с. 117]. Первый из них выступает в форме деепричастия на *-p/ -b*: азерб. *Bir gün padşah bağda gəzib dolanırdı* (N, 1) 'Однажды падишах прогуливался в саду'; тур. *Gündüzleri Mekke'nin çeşitli yerlerinde gezip dolaşiyor, geceleri de Kâbe'nin bir köşesine çekilip yatıyordu* (SA, 336) 'Днем [он] прогуливался в различных местах Мекки, а по ночам спал в том или ином углу Каабы'. В языке хауса дупликативное значение выражается редупликацией пар реверсивных глаголов: *Dukan malamai, kowa ya dukufa ya zana ya shafe, ya zane ya shafe* [2, с. 147] 'Все маламы — каждый погрузился в раздумье, чертил-стирал, чертил-стирал'. Редупликация пар реверсивных глаголов образуют дупликативы также в индонезийском и малайском языках: индон. *Dulmatin diduga sering keluar masuk Indonesia secara ilegal* (AN) 'Полагают, что Дулматин часто посещал (букв. «выходил-входил») Индонезию нелегально'; мал. *Siapa sahaja boleh keluar masuk Malaysia, kata bekas duta* (FMT) 'Малайзию может посещать (букв. «выходить-входить») любой, — сказал бывший посол'. Кроме того, в этих языках первый глагол может также редуцироваться: *Seakan-akan pikiran mereka pun hilang-hilang timbul sebagai anak air di lembah itu* (YI, 4) 'Как будто и их мысли то исчезали, то появлялись как ручей в долине'. Во вьетнамском языке редупликация двух односложных глаголов по модели AABV (A — первый слог, B — второй слог) выражает моментальные, противоположные, взаимосвязанные дупликативные действия: *anh¹ áy² đung³ đung⁴ ngô⁵ ngô⁶ không⁷ yen⁸ suôt⁹ đêm¹⁰* 'Он не находил себе покоя всю ночь' (букв. 'он^{1, 2} то вставал^{3, 4}, то снова садился^{5, 6}, беспокоился^{7, 8} всю⁹ ночь¹⁰'). Для выражения дупликативного значения используется также модель, по которой осуществляется редупликация глаголов *lòe* 'сверкать', *mở* 'тускнеть', *lò* 'показываться', *bông* 'подниматься, всплывать', сопровождаемая фонетическими изменениями в одном из слогов [2, с. 230]. Дупликативная множественность во вьетнамском языке может выражаться также с участием антонимичных пар некоторых служебных глаголов: *củ¹ à² hàng³ lại³ mua⁴ vào⁵ bán⁶ ra⁷ sách⁸ củ⁹* 'Магазин^{1, 2} снова³ покупает^{4, 5} (и) продает^{6, 7} старые⁹ книги⁸' ('Магазин снова торгует старыми книгами') [2, с. 231].

Делимитатив — это разновидность мультипликатива, при которой период повторения (микро)ситуаций и количество (микро)ситуаций меньше условной нормы [2, с. 296]. В языке эве это значение может выражаться с помощью повтора глагола, имеющего мультипликативное

значение: *oevi la dzo ga dzo hedze eme* 'Ребенок попрыгал–попрыгал и успокоился' [2, с. 107]. В татарском языке редуцированное глагольное имя (масдар) в сочетании со служебным глаголом *кын* 'делаться' или *кыл* 'делать' может иметь семантику делимитатива, так как период повторов и общее их число оцениваются как небольшие по отношению к некоей условной норме: *Ол киши шимес-шимес кынды* 'Тот человек несколько раз прищурился', *Дээрй оду кылас-кылас кынды* 'Несколько раз сверкнула молния' [2, с. 115–116].

Сепетив является разновидностью мультипликатива, при которой интервал между повторяющимися (микро)ситуациями меньше условной нормы [2, с. 296]. В татарском языке моделью, используемой для образования делимитатива (см. пункт 2.3), в некоторых случаях выражается также сепетивное значение: *Өдрек шомас-шомас кындыры* 'Утка несколько раз очень быстро ныряет' [2, с. 115–116]. В языке хауса сепетивное значение выражается посредством редупликации мультипликативного глагола: *Ya ja, ya ja, ya ji an rike kam* 'Он дергал, дергал, [но] почувствовал, [что] держат крепко'; *Ya tona, ya tona, bai ga kome ba* 'Он копал, копал, [но] не увидел ничего' [2, с. 147].

Что касается раритивного и дуративного значений, то в рассмотренных языках редупликация не используется как средство выражения этих значений.

Из анализа приведенных выше примеров можно заключить, что для образования альтернативного, дубликативного, делимитативного и сепетивного значений в рассмотренных языках применяются в основном схожие модели, использующие редупликацию, а именно редупликацию антонимичных глаголов, редупликацию пар реверсивных глаголов, сочетание глагола с антонимической парой обстоятельств места. Следовательно, выражение рассматриваемых значений посредством редупликации является типологической чертой упомянутых языков.

СОКРАЩЕНИЯ

азерб. – азербайджанский
англ. – английский
индон. – индонезийский
мал. – малайский
русс. – русский
тур. – турецкий

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов Ю.С. Система основных понятий и терминов славянской аспектологии // Вопросы общего языкознания. Л., 1965, с.53–80.
2. Типология итеративных конструкций. Л.: Наука, 1989.
3. Швачко С.А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках. Киев, 1981.
4. Aliyeva G.B. Muxtalif sistemli dillərdə distributiv və iterativ coxluqlar. Bakı: Elm və təhsil, 2015.
5. AN – Antara News // www.antaranews.com/
6. BG – Boralioglu Gaye. Hepsi Hikaye. Digital kitap. Istanbul, 2015.
7. FMT – FMT News (March 23, 2017) // freemalaysiatoday.com/
8. MG – Mara Gd. S. Antara Dua Cinta. Jakarta, Penerbit PT Gramedia Pustaka Utama, 2004 // <https://books.google.az/books?isbn=9796866951>
9. N – Nagillar // www.nagillar.az/article/a-70.html
10. SA – Sahabiler Ansiklopedisi. Istanbul, Temmuz 2011.
11. YI – Yohanisoer Ilyas Ny. Anggia Murni. Cetakan ke-12. Jakarta, PT Balai Pustaka (Persero), 2001.

© М.Г. Сафарова, (sqa.419@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МАНИФЕСТАЦИИ ИЛЛОКУТИВНОЙ ЦЕЛИ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ БАННЕРНОЙ РЕКЛАМЫ

INTERROGATIVE CONSTRUCTIONS AS ONE OF THE ILLOCUTIONARY FORCE INDICATING DEVICES IN THE TEXTS OF ENGLISH-LANGUAGE BANNER ADVERTISING

N. Troufanova

Annotation

The article deals with the use of interrogative speech acts in the texts of English-language banner advertising. The specificity of conveying imperative intention by means of interrogative constructions is analyzed. The paper also considers semantically heterogeneous types of questions aimed at exploring the desire and degree of the recipient's readiness to perform an action, negative presupposition for performing actions, as well as the way of performing the action.

Keywords: English advertisements, interrogative utterances, speech acts.

Труфанова Наталия Олеговна
К.филол.н., Доцент,
Московский государственный
технический университет
им. Н.Э. Баумана, г. Москва

Аннотация

В статье рассматривается использование интеррогативных речевых актов в текстах англоязычной баннерной рекламы. Анализируется специфика реализации побудительной интенции с помощью вопросительных конструкций. Описываются семантически неоднородные типы вопросов, направленных на выяснение желания и степени готовности адресата совершить действие, отрицательных предпосылок для совершения действий, а также способа совершения действия.

Ключевые слова:

Англоязычные рекламные сообщения, вопросительные высказывания, речевые акты.

Одним из наиболее эффективных типов Интернет-рекламы является баннерная реклама, представляющая рекламодателю возможность фокусированно воздействовать на целевую аудиторию, стимулируя спрос и повышая узнаваемость бренда. Баннерные сообщения, по мнению некоторых исследователей языка рекламы, являются "поликодовыми", "креолизованными" текстами, сочетающими вербальный и визуальный компоненты [1, 2].

Для структуры англоязычного баннерного сообщения весьма характерно использование вопросительных конструкций. Между тем, их прямое употребление в ситуации рекламирования невозможно, поскольку блокируются основные условия успешности вопросительного речевого акта, а именно: а) спрашивающему неизвестен ответ на задаваемый вопрос; б) спрашивающий хочет знать ответ на него.

Применительно к рекламе, автор вопроса, т.е. автор баннерного сообщения, является единственным, кто предоставляет информацию о предмете рекламирования, зачастую пытаясь предупредить вопросы, которые могут возникнуть у адресата. Таким образом, речь идет о

косвенном употреблении вопросительных высказываний, что обусловлено прагматическими характеристиками рекламных сообщений и накладывает отпечаток на их иллокутивную структуру в целом.

Проблема косвенных речевых актов, как известно, является многоаспектной. Она затрагивает, в частности, такие явления, как конвенционализация, возможность прагматических трансформаций, способы манифестации суггестивности и т.д. Важным параметром, характеризующим косвенный речевой акт, является национально-культурный фактор, отражающий специфику принятых в конкретном обществе форм общения, социальные и психологические особенности потребителей, исторический и культурный факторы.

Целью данного исследования является анализ использования вопросительных конструкций как способа манифестации иллокутивной цели в англоязычной баннерной рекламе.

Поставленная проблема подразумевает обращение к двум взаимосвязанным задачам: определению модификации условий успешности речевых актов в баннерном

сообщении и характеристике места вопроса в ряду других косвенных речевых актов в ситуации рекламирования.

Условия успешности речевого акта, как известно, напрямую связаны с прагматическими условиями его употребления. Среди основных прагматических особенностей выделяется установка баннерных сообщений на передачу адекватной замыслу автора информации о предмете рекламы с конечной целью побудить его к модификации своего потребительского поведения, например, приобретению товара незнакомой ранее торговой марки. В этой установке заключена прагматическая направленность рекламного сообщения, выдвигающая на первый план мотивы, цели и задачи коммуникации в ситуации социально ориентированного общения.

Исходя из того, что побудительность является, по существу, конституирующей характеристикой рекламного жанра, представляется возможным описать условия ее успешной реализации в рамках баннерного сообщения на основании условий успешности директивных речевых актов.

К условиям успешной реализации директивной иллюкутивной цели в рекламе относятся условия, удовлетворяющие всем директивным актам. Так, призывая адресата своего сообщения совершить действие (например, перейти на сайт рекламодателя, чтобы узнать подробности о товаре), рекламодатель демонстрирует уверенность в том, что адресат в состоянии его совершить, но для него не является очевидным тот факт, что при нормальном ходе событий он сам по себе совершит это действие [3]. Кроме того, имеют место обстоятельства, характеризующие суггестивную ситуацию, то есть отражающие условия успешности речевого акта совета. Так, рекламодатель предполагает, а точнее – для него выгодно предположить, что адресат находится в затруднительном положении относительно выбора адекватного для ситуации действия (например, он не может определиться с выбором компании, предлагающей наиболее благоприятствующие условия приобретения необходимого товара) и предполагает, что может подсказать оптимальное решение затруднения. Приоритетная позиция в ситуации рекламы принадлежит автору баннерного сообщения, который считает себя вправе каузировать действие, представляя ситуацию таким образом, что данное действие осуществляется в интересах адресата. При этом не явно выраженным, но вполне очевидным для обоих коммуникантов является тот факт, что это действие бенефактивно, в первую очередь, для рекламодателя, поскольку осуществляется в его интересах.

Как видим, в рассматриваемой ситуации удовлетворяются все необходимые условия успешности директивных речевых актов, а также условия успешности речевых

актов, выражающих совет. Дополнительным условием успешности, специфичным для рекламы, можно считать непрременную заинтересованность рекламодателя в каузиреваемом им действии. Намереваясь достичь желаемого результата, он нередко пытается завуалировать свои намерения, что является одной из причин для выбора косвенного способа кодирования директивной иллюкутивной интенции.

Высказывания, строящиеся по модели вопроса, можно отнести к косвенным имплицитным речевым актам. Значение побудительности здесь определяется тем, что любое вопросительное предложение может рассматриваться как придаточное дополнительное и имплицитно соответствовать категории повелительного наклонения. Побудительный смысл вопросительного высказывания является результатом причинно-следственных отношений между буквальным значением эксплицитно представленной части высказывания и значением имплицитной части [4].

Для осмысления вопроса как директивного речевого акта важно и то, что упоминаемое в высказывании действие или состояние часто включаются в стратегию поведения адресата в качестве цели. Д. Вундерлих отмечает, что "директивные и эротетические (вопросительные) речевые акты всегда инициативны": они вводят новые условия интерактивного взаимодействия и тем самым открывают последовательность действий. Так, вопрос может рассматриваться как модель реализации других речевых актов [5].

Таким образом, основная семантика вопроса в рекламе определяется глобальной установкой на побуждение к совершению действия. Однако, как показывает анализ, в баннерном сообщении можно выделить несколько основных семантических типов, каждый из которых отражает отдельный компонент условий успешности директивного речевого акта. Эти типы можно соотносить со следующими аспектами прагматической ситуации побуждения: желанием и степенью готовности совершить действие, отрицательными предпосылками для совершения действия, предположениями о нецелесообразности запланированных адресатом действий, оценки действия как бенефактивного для адресата.

Значительная часть интеррогативных речевых актов в баннерном сообщении являются примерами высказываний с семантикой выявления желания, готовности или предрасположенности адресата совершить действие:

- *Need help with your customer support?*
- *Thinking of selling your home?*
- *Looking for expert digital marketing services?*
- *Hungry for seafood?*
- *Looking for the golden opportunity to visit Hong Kong?*

В англоязычной баннерной рекламе примеры такого рода конструкций встречаются довольно часто, главным образом, в начале баннерного сообщения, что позволяет рекламистам в дальнейшем, в случае перехода адресата на соответствующий сайт, показать продукт в действии, отталкиваясь от его достоинств по сравнению с аналогами конкурирующих компаний. Преимущественное использование высказываний, несущих положительную оценку, можно назвать отличительной особенностью американской рекламы, закрепленную к тому же рядом законодательных, административных и рекламоведческих правил. В рекламном сообщении предписывается говорить "не о том, от каких неудобств избавляет потребитель некоторый продукт, а о том, какие удобства он им доставляет" [6]. Семантически такие высказывания чрезвычайно многоплановы, поскольку вопрос может быть направлен на изучение гастрономических пристрастий, желания путешествовать, необходимости продать недвижимость и т.д. С точки зрения структуры, данные речевые акты представляют собой усеченные конструкции без использования вспомогательных глаголов, свойственные разговорной речи. Употребленные в одном из аспектов настоящего времени, вопросы такого типа являются эффективным механизмом воздействия на сознание потенциальных клиентов, актуализируя ту или иную потребность, например, приобрести товар или воспользоваться рекламируемой услугой.

Другой вид интеррогативных речевых актов – вопросы, направленные на выяснение предпосылок для внесения изменений в состояние дел, имеющее место у адресата. Такого рода предпосылками служат предположения рекламодателя о совершении адресатом нецелесообразных или нежелательных для него действий, или наличия у него состояния, требующего изменений, например:

- *Is your computer running slow?*
- *Does your gas detection program need a health check?*
- *Are you using yesterday's makeup for today's face?*
- *Last minute holiday shopping?*
- *Don't have an account?*
- *Still single?*

В этом случае автор баннерного сообщения негативно оценивает действия и качества адресата, а также используемые им средства, либо выдвигает предположение об отсутствии в жизни потенциального потребителя какой-то важной составляющей. Рекламодатель основывается на предположении, что данная информация известна обоим участникам речевого акта, поэтому он может как эксперт посоветовать оптимальный способ выйти из положения, улучшить ситуацию.

Достаточно часто вопрос-предпосылка заключает в себе предположение о том, что адресат может быть потенциально новым клиентом интернет-магазина, и со-

провождается предложением выгодных условий покупки, например:

- *First timer? 20% off and free shipping on your first order.*
- *New to BONOBO? Start things off right with 20% off and free shipping on your first order.*

Сравнительно небольшая группа вопросов в баннерных сообщениях направлена на выяснение в будущем целесообразных действий или предположение о негативных последствиях действий (или бездействия) адресата:

- *What will it cost if your customer's data is compromised?*
- *Why not use tomorrow's make up for today's face?*
- *You don't eat a high-fat diet, why should your pet?*

Побуждение здесь выражается через импликацию отрицательной оценки с точки зрения целесообразности намерений адресата совершить действие. Данный семантический тип реализуется с помощью условных и вопросительных конструкций, номинирующих действие, расцениваемое рекламодателями как негативное. В отдельных случаях используются вопросы с отрицанием (*why not*), в которых инфинитив выражает действие, совершаемого, по мнению рекламодателя, в интересах потенциального потребителя.

Некоторая часть вопросительных речевых актов направлена на выяснение способа совершения действия, расцениваемого как бенефактивное для адресата:

- *How to convert your abandoning visitors into revenue?*
- *How to make your hair look thicker?*
- *How to clean the whole house fast?*

Вопросительное местоимение *how*, наиболее типичное для данного типа вопросов, признается одним из ключевых слов в рекламе, так как позволяет рекламодателю представить обоснованный довод, перечислив множество различных свойств даже очень сложного устройства [7]. При переходе на сайт рекламодателя адресат рекламного сообщения может найти подробную инструкцию, раскрывающую различные способы достижения цели. Языковые механизмы воздействия на сознание потребителей дополняются визуальным рядом, повышая степень суггестивного влияния на сознание.

Прагматические особенности ситуации баннерной рекламы побуждают рекламодателей комбинировать различные формы выражения единой коммуникативной интенции при построении сообщений. Вопросительные конструкции инициируют интерактивное взаимодействие с потенциальными клиентами, побуждая их перейти на сайт рекламодателя с целью получить ответы и объяснения. Текст баннера и текст сайта находятся в отношении прагматической связанности, при котором первый должен содержать в себе мотивацию для обращения ко второму.

Прямые и косвенные, эксплицитные и имплицитные иллокутивные акты, способствующие единой коммуникативной цели побуждения, определяющейся ситуацией рекламирования, могут быть названы функциональными синонимами. Вопросительные конструкции в данном случае играют роль косвенных имплицитных актов, направленных на привлечение внимания к баннеру и призыв к дальнейшему изучению информации о товаре.

Это положение хорошо согласуется с мыслью о том, что именно коммуникативными задачами объясняется выбор тех или иных средств из имеющихся в языке. По

мнению Т. Ван Дейка, выбор варианта зависит не от информации, которая могла бы быть передана разными способами, а преимущественно от прагматических задач коммуникантов [8].

Как показывает анализ баннерных сообщений, вопросительные конструкции в них являются одним из способов манифестации побудительной интенции. Будучи важной частью структуры и функционирования поликодового рекламного текста, они способствуют реализации общей цели рекламного воздействия на сознание потенциальных потребителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляков И.М. Поликодовый текст Интернет-рекламы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия "Лингвистика". – № 3. – 2009. – М.: Изд-во МГОУ. – С. 66–71.
2. Пищерская Е.Н. Стратегический потенциал текста баннерной рекламы. Текст.: автореф. дисс. . канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.Н. Пищерская. Иркутск, 2011. – 19 с.
3. Серль, Джон Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. – С. 170–194.
4. Беляева Е.И. Функционально-прагматический анализ директивной модальности в английском языке. // Педагогически ориентированное описание языка. Воронеж, 1986. – С. 32
5. Wunderlich, Dieter. Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M., 1976.
6. Сычев А.О. Филологический анализ американской рекламы. // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М., 1990. – С. 96–108.
7. Meyers, K. Understanding Advertisers. // Language, Image, Media. NY, 1983.
8. Studies in the pragmatics of discourse. The Hague/Berlin: Mouton, 1981.

© Н.О. Труфанова, (ntroufanova@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Цатурян Марина Мартиросовна
Д.филол.н., профессор,
Кубанский государственный
университет, Краснодар

ENGLISH BORROWINGS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

M. Tsaturyan

Annotation

The article is devoted to the study of English borrowings that appear in all strata of our vocabulary, spontaneously capturing all spheres of our life: economy, politics, sports, arts, etc. When borrowing lexical units there is a direct influence on the language picture of the world, presenting a threat to national culture and traditions. The fact of the appearance of English words in the languages of the world reflects not only the dynamics of language development, but also its global proliferation. The flexibility of English allows it to respond quickly to changes occurring in the world, to reflect the new realities and thereby to change at any level. Together with the English borrowings the Anglo-American model of society is transmitted in the language, which certainly affects the language picture of the world of the language-recipient.

Keywords: globalization; borrowings; cultural linguistics; intercultural communication; English words; Americanisms; picture of the world.

Аннотация

Статья посвящена изучению английских заимствований, которые приживаются во всех пластах нашей лексики, стихийно захватывая все сферы нашей жизни: экономику, политику, спорт, искусство и т.д. При заимствовании лексических единиц оказывается непосредственное влияние на языковую картину мира, представляя угрозу национальной культуре и традициям. Факт появления англицизмов в языках мира свидетельствует не только о динамике развития языка, но и о его глобальном распространении. Гибкость английского языка позволяет ему быстро реагировать на изменения, происходящие в мире, отражать новые реалии и тем самым изменяться на любом уровне. Вместе с английскими заимствованиями в язык передается и англо-американская модель общества, что безусловно, влияет на языковую картину миру языка-реципиента.

Ключевые слова:

Глобализация; заимствования; лингвокультурология; межкультурная коммуникация; англицизмы; американизмы; картина мира.

Любой живой язык сегодня развивается в контакте с другими языками, так как между народами осуществляются политические, экономические и культурные связи, которые и способствуют процессу заимствования из одного языка в другой. Очень важно понимать, что язык не живет в изоляции от общества, в котором он развивается; заимствование слов – естественный и необходимый процесс языкового развития, и нет такого языка, который был бы совершенно свободен от иноязычных влияний. Большая часть заимствованных слов благополучно ассимилировались в русском языке и уже не воспринимаются как иностранные: *президент, мэр, радио, пудинг, бисквит, сэндвич, футбол, софа* и т.д. Русский язык обладает большим опытом в принятии и усвоении заимствований из различных языков. Так, процесс заимствования слов из финского языка очевиден, например, *семга, килька, камбала, тундра, нурга* и т.д., из скандинавских языков к нам вошли такие слова, как *кнут, сельдь, кипа, крюк* и т.д., из тюркских языков: *тулуп, лошадь, сундук, казна, богатырь* и т.д.

Русский язык активно принимал заимствования из латинского и греческого языков. Слова греческого про-

исхождения проникали посредством западноевропейских языков, в основном таким посредником был – французский. В большинстве случаев из греческого заимствовались названия наук: *математика, география, геометрия, анатомия, физика* и т.д.; научная и политическая терминология: *демократия, политика, анархия*, и т.д.; также среди них были и термины литературы и искусства: *комедия, поэзия, мелодия, драма, эпос, монолог, критика, пантомима* и многие другие.

Говоря о заимствованиях из латинского языка, можно отметить, что в русский язык они проникали исключительно при помощи таких языков, как французский, немецкий, польский. Среди слов латинского происхождения выделяются также научные термины: *радиус, конус, вакуум, пропорция* и т.д., слова из области образования и просвещения: *студент, декан, профессор, ректор, аудитория* и еще многие другие.

Распространению в русском языке заимствований из английского языка послужило начало англо-русских отношений, которые завязались еще в эпоху Ивана IV, поводом для начала этих отношений служили торговые и

дипломатические отношения. Петр I, в свою очередь, не только способствовал укреплению этих отношений, но и старался развивать их. Так, во время его царствования, учащаются поездки в Англию и не только для изучения языка, но и для обучения различным наукам. Именно с того времени и начинается процесс заимствования англицизмов в русский язык, который продолжается и по сей день, правда сегодня в основном заимствуется американский вариант английского. Американский английский, безусловно, оказывает мощное давление на другие языки, так, например, во Франции и Германии ставится вопрос о принятии мер, которые будут способствовать сохранению родного языка и национально-культурного мышления.

Динамика распространения английского языка такова, что многие ученые уже давно во весь голос заговорили о глобализации английского языка. Сегодня мы все больше сталкиваемся с тем, что современные информационные технологии полностью базируются на материале английского языка, при проведении различных международных конференций, саммитов, встречах, симпозиумах преимущество отдается английскому языку. Большинство докладов, контрактов, различных программ издаются на английском языке.

При проведении переговоров, часто участники, владеющие английским языком, не пользуются услугами переводчиков. "Мода" на английский язык возрастает с каждым днем и непосредственным источником, влияющим на английский язык, являются СМИ. Интернет сайты заполнены англоязычными заимствованиями, газеты и журналы также пестрят заголовками, в которых употребляются англицизмы.

Российский ученый Л.П. Крысин, выделяет одну из причин заимствования "восприятие иноязычного слова как более престижного" [5]. Употребляя англицизмы в заголовках, авторы рассчитывают привлечь больше внимания к своей статье. Словари иностранных слов не успевают осваивать все заимствования, поскольку ежедневно русский язык пополняется новыми заимствованиями. Читателю, не изучающему или не владеющему английским языком, приходится тяжело, а так как все известное и непонятное притягивает русского человека, то на статью с "непонятым" заголовком обязательно читатели обратят внимание, например, *экссклюзивный, имейл, интерфейс, онлайн, сайт, пресс-релиз, оффшор* и т.д. Американская киноиндустрия также в этом вопросе оставляет за собой не последнее место. Американские кинофильмы, выпускаемые Голливудом для мирового проката, проникают во все страны мира. Американский кинопрокат пользуется большим спросом у зрителей не только в России, но и во всем мире. Так, в русский язык пришли такие слова, как *киборг, киллер импичмент, истеблишмент,*

менеджмент и т.д. Именно в США расположены такие корпорации с мировым именем и значением, как *Microsoft, Intel, Coca-Cola, Pepsi, Procter&Gamble* и многие другие.

Наряду с глобальным распространением английского языка идет и пропаганда англо-американской модели общества, ее экономики, политики и культуры. Одновременно вместе с заимствованием в русский язык проникают и особенности мышления носителей английского языка, система понятий и ценностей. Так, в нашу жизнь незаметно для нас самих вошли такие понятия, как *BigMag, Сэконд-хэнд, брифинг, демпинг, маркетинг, тюнинг, шейпинг, гамбургер, чизбургер, хит-парад, ток-шоу* и т.д. [1].

Необходимо отметить, что не только "мода" на слово способствует проникновению англицизмов в русский язык, так, по мнению некоторых ученых (Л.П. Крысин, У. Вайнрайх, Э. Рихтер, М.А. Брейтер и т.д.), основной причиной заимствования является необходимость в наименовании нового явления или понятия. Неслучаен факт появления в конце XX века предпосылок к наименованию таких явлений, как *органайзер, бейдж, гаджет, джемпер, имидж, пейджер, сканер, тюнер, ноутбук* и т.д. В основном, передовые технологии сконцентрированы на Западе и русский лексический состав пополняется, в большинстве случаев, за счет англицизмов [2].

Английский язык семимильными шагами идет по всему миру постоянно соприкасаясь с другими языками, проникая в другой язык и оставляя там не только новую лексему, но и частицу своей культуры. Язык народа отражает и определенный способ восприятия мира, или языковую картину мира. В значении разных слов и выражений носители языка вкладывают определенные представления о мире, которые складываются в некую единую систему взглядов и предписаний. Носители языка-реципиента под влиянием различных факторов (внешних и внутренних) начинают использовать в своей письменной или устной речи заимствованные слова, но до конца, не осознавая их смысл и незаметно для себя принимают заключенный в этих словах взгляд на мир. В. фон Гумбольдт был в числе первых лингвистов, который обратил внимание на национальное содержание языка и мышления. Ученый отмечает, что непосредственно язык оказывает влияние на формирование системы понятий и системы ценностей. В этом случае, язык рассматривается как "промежуточный мир" между мышлением и действительностью, при этом язык вбирает в себя и особое национальное мировоззрение [3].

Р. Филлипсон в исследовании под названием "Лингвистический империализм" (Linguistic Imperialism) неоднократно приводит высказывания деятелей Британского Совета и Информационного Агентства США, полностью

характеризующее их отношение к продвижению английского языка в мире. Вот одно из таких высказываний: "Наш язык – это наше главное богатство, важнее нефти в северном море: спрос на него будет лишь расти, и мы должны удовлетворять этот спрос через национальные системы образования других стран и, когда рынок позволяет это, на коммерческой основе" [7]. Необходимо отметить, что США – единственная из крупных стран мира, где не распространено изучение иностранных языков. Американцы без труда найдут себе собеседника на английском языке практически в любой стране мира. А в последнее время в большинстве стран Европы и Азии (после распада Британской империи около 30 государств в Азии и Африке сохранили английский язык в качестве официального) научно-техническая литература преимущественно издается на английском языке [4].

Процесс глобализации английского языка, безусловно, очевиден и здесь можно обозначить свои "за и против". Положительная сторона заключается в том, что английский язык стал средством международного экономического, технологического и научного общения. Английский язык удовлетворяет естественную человеческую потребность взаимопонимания в мировом масштабе. Заимствования влияют на изменение типов речевой культуры, системы речевых жанров и манеры общения современных носителей русского языка, что приводит к

разрушению норм культуры речи. Такие средства коммуникации, как чат, форум, электронная почта ведут к стиранию граней между устной и письменной речью. В большинстве случаев авторы своих сообщений не следуют нормам эпистолярного жанра и стилю письменной речи. Новейшие средства коммуникации, позволяющие обмениваться сообщениями в реальном времени, способствуют скорейшему проникновению заимствований в русский язык.

Мы можем только догадываться о последствиях глобального распространения английского языка, но неизменным остается то, что этот процесс уже не остановить. Многие люди считают, что англицизмы нарушают общепринятую языковую норму и засоряют русский язык. Некоторые языковеды бьют тревогу по поводу английской языковой экспансии, ведущей к постепенному вытеснению русских лексических единиц из устной речи. Однако приток заимствований в русском языке, принявший в последнее время тотальный характер, не должен расцениваться как совершенно негативное явление.

С течением времени слова либо выходят из обращения и забываются, либо употребляются в ограниченных сферах (профессионализмы, сленг), либо теряют свою чужеродность и входят в основной состав языка, таким образом, обогащая русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтапов В. М. Глобализация и развитие языков, 2007 <http://nologo.su/2007/11/30/vmalpatovglobalizaciya-i-razvitie-yazykov/>
2. Воронцова Е. А. Проблема языкового и культурного общения в цивилизации XXI в. // Образование и культура России в изменяющемся мире. – Новосибирск, 2007. – С.61–64
3. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985
4. Калинин А. В. Лексика современного русского языка, Издательство Московского университета, 1978. – 232с.
5. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений/ Л.П. Крысин. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 240с.
6. Мельников А. С. Диалог культур: все ли равно, на каком языке? <http://miresperanto.narod.ru/artikoloj/melnikov.htm>
7. Романов А. Ю. Англицизмы и американизмы в русском языке и отношение к ним. – СПб, 2000. – 135с.
8. Шмелев А. Языковые заимствования и картина мира. http://www.ug.ru/?action=topic&toid=6269&i_id=61

© М.М. Цатурян, (tsaturyan.mm@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ

VERBAL AND COGITATIVE STEREOTYPES IN LANGUAGE AND CULTURE

*M. Tsaturyan
L. Pelipenko*

Annotation

The article investigates the close relationship between language and culture, main interest of linguists considering them as a unit. Language is a social phenomenon that has been investigated from a linguistic point of view, extra-linguistic or cultural, as it is a part of our culture, which reflects all the events and changes in it. Perception of the world of different people is different, so the most important task for linguists is the achievement of adequacy and equivalence of translation, the transmission of cultural traditions as a kind of generalized phenomenon, being able to explicitate group experience as stereotypes, accumulated and reproduced by society.

Keywords: Infosphere; cultural linguistics; intercultural communication; translation; sociocultural stereotypes; verbal and cogitative stereotypes; cognitive science.

*Цатурян Марина Мартиросовна
Д.филол.н., профессор,
Кубанский государственный
университет, Краснодар
Пелипенко Любовь Михайловна
К.филол.н., преподаватель,
Кубанский государственный
университет, Краснодар*

Аннотация

Статья посвящена исследованию тесной взаимосвязи языка и культуры, представляющих интерес для лингвистов, рассматривающих их как единое целое. Язык – явление социальное, изучается как с лингвистической точки зрения, так и с, экстралингвистической или культурологической, т.к. он – часть культуры, которая отражает все события и изменения в ней происходящие. Восприятие мира у разных народов является различным, поэтому важнейшая задача лингвистов – достижение адекватности и эквивалентности перевода, отображение культурных традиций как обобщенного своеобразного явления, способного эксплицировать групповой опыт в качестве стереотипов, накапливаемых и воспроизводимых социумом.

Ключевые слова:

Инфосфера; лингвокультурология; межкультурная коммуникация; перевод; социокультурные стереотипы; речемыслительные стереотипы; когнитивистика.

Проблема соотношения и взаимосвязи языка и культуры всегда вызывала значительный интерес многих лингвистов, которые, несмотря на своеобразие подходов к данному вопросу, рассматривают культуру и язык во взаимодействии. Современная лингвистика стремится постичь культурное сознание отдаленно взятой нации через языковые средства. Большинство ученых-лингвистов сходятся во мнении, что язык, будучи явлением социальным, может и должен рассматриваться не только с чисто лингвистической точки зрения, но, что самое главное, с внеязыковой, экстралингвистической или культурологической, т.к. он сам есть часть культуры, с одной стороны, и "зеркало", отражающее её своеобразие и богатство с другой. Восприятие мира у разных народов является различным. Взаимодействуя с чужой культурой, говорящий (читающий) пропускает ее через фильтр из представлений и установок, традиционных для своей национальной культуры, своего миропонимания, что в подавляющем большинстве случаев вызывает непонимание специфических фактов и явлений иной культуры. Стереотипные выражения выполняют

несколько функций в зависимости от целей их употребления: когнитивная, аффективная, социальная. Когнитивная функция состоит в стремлении к обобщению в процессе упорядочивания информации, аффективная функция проявляется в постоянном выделении своего в противовес чужому, а социальная выражается в отнесении описываемых явлений к тому или иному классу социальных структур.

Мы живем в эпоху стремительных перемен во всех сферах человеческой деятельности. "На наших глазах создается единый информационный мир, подобный единому миру природы вокруг нас" [4, с. 6]. В рамках глобальной инфосферы, естественно, задействован перевод и как процесс, обеспечивающий взаимопонимание в ходе разноязычной коммуникации, и как результат (текст), сложный знак, "прозрачный" для изучения единичного, обобщенного и всеобщего в пространстве единой инфосферы. Оба направления переводческих исследований, различаясь по целям, взаимно обогащают и дополняют друг друга, создавая общее понятие – "перевод" в его прикладных и фундаментальных аспектах.

Фундаментальные исследования имеют целью определение онтологической сущности анализируемого явления. Их задача – описать и объяснить объективное состояние выделенного явления. Нормативные исследования устанавливают критерии оценки и требования, которым данное явление должно отвечать, чтобы сохранить собственный статус. Прикладные исследования ориентированы на формы и способы реализации и функционирования данного явления в общественной практике. Каждое из них, если рассматривать его изолированно от двух других, имеет свою теоретическую базу и эмпирические данные, на которые эта теория опирается. Доля теоретических и практических обоснований варьируется в соответствии с приоритетными задачами каждого направления исследований.

Перевод чаще всего рассматривают как прикладную науку, ориентированную по преимуществу на практические задачи межъязыковой коммуникации. По мнению Г. Э. Мирама, "на современной стадии развития науки о переводе все утверждения, касающиеся перевода, относительно и их можно считать справедливыми лишь с определенными оговорками. То, что мы знаем об отдельных аспектах перевода (например, о видах эквивалентности и способах ее достижения, которым учат в институте), ни в коем случае не свидетельствует о том, что нам известен перевод как система. Более того, наши представления об отдельных аспектах перевода могут оказаться ложными в свете представления о нем как о единой системе" [3, с. 80].

В последнее десятилетие отчетливо наблюдается повышение интереса к различным аспектам межкультурной коммуникации и, как следствие, к переводу [2]. При исследовании прикладных аспектов перевода внимание сосредотачивается на работе самого переводчика, на операционных процедурах и приемах, создающих профессиональную компетенцию переводчика, а также на тех нормативных требованиях, которые предъявляются к продукту его деятельности. В профессиональную компетенцию переводчика входят следующие понятия: интуиция переводчика, процесс переводческих решений, навыки (переключения, синхронизации), аудирование, речевой слух, память (оперативная, вербальная, долговременная, смысловая), смысловой способ перевода, переводческая скоропись, записи в последовательном переводе, система записи, вертикализм в записях, оформление перевода, этап переводческого процесса, аудитория (открытая, закрытая) и т.д. Таким образом, прикладные аспекты перевода оказываются тесно связанными с нормативными аспектами перевода.

Многочисленные исследования по межкультурной коммуникации убедительно доказали их значимость в диалоге культур, однако концептуальное обоснование социокультурных и прагматических аспектов перевода еще не завершено, о чем свидетельствует скромно представленная терминологическая база в словарях и справочниках по переводу.

Социокультурные стереотипы исторически изменчивы и бытуют в сознании носителей языка как визитная карточка эпохи. Они отличаются сравнительной актуальностью как такие формы, которые не утратили связь с недавней историей и потому достаточно мотивированы для носителей языка в данный период существования общества. С изменением политической и социокультурной обстановки эти стереотипы модифицируются, исчезают или заменяются на новые, более соответствующие духу времени. Утверждаясь в сознании носителей языка, они со временем теряют характеристики исторической "сиюминутности" и исчезают или переходят в категорию речемыслительных стереотипов. Речемыслительные стереотипы представляют собой своеобразные ментальные клише и отличаются регулярной воспроизводимостью, которая становится очевидной лишь при обращении к достаточно большому корпусу текстов. Сформированные на заре человеческой истории в процессе отработки социобиологических условий выживания общества, они бытуют в языке как дань истории, превратившись в традиционные способы оформления речи, которые без диалектичных изысканий не осознаются самими носителями языка. Речемыслительные стереотипы выражаются через специальную лексику, которая выполняет в тексте роль операторов смысла, связывая тему и рему в границах данного предложения. Стереотипные единицы имеют две разновидности: обороты и выражения. К стереотипным оборотам относятся клише, штампы, стандарты. Стандарт – это информативный описательный оборот, сообщаящий сведения о предмете речи. Он называет разные понятия и явления. Без указания на то, о ком или о чем идет речь, оборот понятен, но не указывает на конкретный предмет. Стандарты обладают следующими признаками: нейтральная коннотация, пояснение малоизвестного, точность в передаче информации, квалификация предмета речи по более общему признаку, устойчивость в зависимости от контекста, ситуативное употребление. В состав стереотипных выражений включаются высказывания, содержащие так называемые "расхожие истины": "Итальянцы музыкальны", "Южане вспыльчивы", "Профессора рассеянны", "Женщины – это эмоции". Для стереотипных оборотов характерна устойчивость, воспроизводимость, отсутствие образности, независимость компонентов, разнородные синтаксические функции. Речемыслительные стереотипы – это явления того же порядка, что и константы культуры, но они имеют более дисперсную структуру. В отличие от последних, они не определяют национальное самосознание народа – носителя языка, их роль сводится к исторически сложившимся национально-специфичным формам речевого оформления заданной информации.

К стереотипам речевого общения исследователи относят речевые штампы и клише: фразеологизмы, пословицы и поговорки, идиомы, частотные сочетания, стандартные реплики, лозунги, популярные цитаты и т.д. (samovar, cowboy, tsar, kvass). Пословицы справедливо

считают сгустками народной мудрости, то есть тем самым народным культурным опытом, который хранится в языке и передается из поколения в поколение. Русская пословица, живая, употребительная, не утратившая, в отличие от многих других, своей актуальности, учит: В чужой монастырь со своим уставом не ходят. Ее аналог в английском языке выражает ту же мысль другими словами: *When in Rome, do as Romans do* [Приехав в Рим, делай, как римляне]. Так в каждом из этих языков народная мудрость старается предостеречь от того, что теперь принято называть термином конфликт культур. Словосочетание это, к сожалению, сейчас "в моде" по уже упомянутым грустным причинам: в условиях социальных, политических и экономических конфликтов многочисленные беженцы, иммигранты, репатрианты страдают от конфликтов с "чужим уставом" даже в благополучной экономической ситуации.

Подобные стереотипы речевого общения обнаруживаются в тексте как своеобразные вкрапления, требующие комментария или пояснений, аналогичных тем, которые предлагаются для реалий. Поскольку любое речевое произведение передает некую реальность, в сферу описания попадают факты культуры соответствующего периода. При длительном существовании социокультурные стереотипы могут преобразовываться в речемыслительные стереотипы.

Сам язык признается явлением культуры: в его формах зафиксированы понятийные и, следовательно, культурные стереотипы нашего времени, истоки которых уходят в глубину веков. По справедливому замечанию К. Ажежа, "языки представляют собой нечто вроде... музеев человеческого познания, и при условии, что они отвечают потребностям своих пользователей, они не нуждаются ни в какой научной модернизации. ...языки вписаны в длительность, они постоянно подвержены изменениям и, не отбрасывая архаизмы, готовы вобрать в себя все самое современное, отвечающее насущным потребностям. В результате в языках происходит аккумуляция разнородных знаний, что и делает их ценным свидетельством прошлых эпох" [1, с. 137–138].

Языковая практика свидетельствует, что язык не является механическим придатком какой-либо культуры,

поскольку в этом случае потенциал языка ограничивался бы рамками только одной культуры и язык не мог бы использоваться в межкультурном общении. В действительности одним из ведущих свойств языка является его универсальность, позволяющая человеку использовать язык в качестве средства общения во всех потенциально возможных ситуациях коммуникации, в том числе по отношению к другим культурам.

Успешность и даже сама возможность межъязыкового общения предполагает определенную адаптацию коммуникативных и социокультурных позиций разноязычных партнеров по ряду направлений, которые могут быть ретроспективно восстановлены на основе сравнительного изучения исходного и переводного текстов. Следовательно, сопоставление оригинального и переводного текстов (т.е. изучение перевода как результата) позволяет выявить основные параметры, обеспечивающие эффективность перевода как межъязыковой коммуникации, с одной стороны, и этноязыковую приемлемость переводного текста для его получателя – с другой. Универсальные значения, одинаково осознаваемые всеми людьми в мире или представителями отдельных культур, создают почву для межкультурной коммуникации, без них межкультурное взаимопонимание было бы в принципе невозможно. В то же время в любой культуре присутствуют специфические культурные значения, закрепленные в языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения и т.д.

В межкультурной коммуникации больше всего проблем возникает при переводе информации с одного языка на другой. Очевидно, что абсолютно точный перевод невозможен из-за разных картин мира, создаваемых разными языками. Наиболее частым случаем языкового несоответствия выступает отсутствие точного эквивалента для выражения того или иного понятия и даже отсутствие самого понятия. Анализ современных концепций перевода позволяет представить общее направление исследовательской мысли в переводоведении. Современные концепции перевода, с одной стороны, служат теоретической основой для прикладных направлений переводоведения, с другой – способствуют дальнейшему развитию теоретических основ науки о переводе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М., 2003.
2. Борисова Л. И., Парфенова Т. А. Справочник по общему и специальному переводу. М., 2005.
3. Мирам Г. Э. Переводные картинки. Профессия – переводчик. Киев, 2001.
4. Степанов Ю. С. Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. М., 2001.

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ КОНЦЕПТА "СЕМЬЯ"

Чжан Цинхань

Аспирант,

ННГУ им. Н.И. Лобачевского

ASSOCIATIONAL EXPERIMENT AS A METHOD OF DETECTING THE CONCEPT "FAMILY"

Zhang Qinghan

Annotation

The article is devoted to clarifying the specifics of the language picture of the world on the basis of the concept "family". The associative field of the concept "family" in the minds of representatives of modern culture is heterogeneous. The research was carried out on the basis of the conducted associative experiment. Respondents were students and employees of the institutions of Nizhny Novgorod.

Keywords: concept "family", associative experiment, language consciousness, methods of analysis of concepts, culture.

Аннотация

Статья посвящена выяснению специфики языковой картины мира на материале концепта "семья". Ассоциативное поле концепта "семья" в сознании представителей современной культуры является неоднородным. Исследование выполнено на основе проведенного ассоциативного эксперимента. В качестве респондентов выступили студенты и работники учреждений города Нижний Новгород.

Ключевые слова:

Концепт "семья", ассоциативный эксперимент, языковое сознание, методы анализа концептов, культура.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время уделяется большое внимание исследованиям национальных специфик в культуре, самосознании народа и языковой картине мира. Одним из ведущих направлений в современной лингвистике является исследование концептов – понятий, которые позволяют рассматривать мыслительные образы с позиций закономерности происхождения языка, отражении языка в сознании и культуре. Изучение происходит на стыке когнитивной лингвистики с психологией, культурологией, философией.

Одной из распространенных методик является ассоциативный эксперимент. Данная методика позволяет вербализовать и проанализировать семантические связи, характерные для восприятия концептов различными людьми.

Объектом этносемантического исследования выбран концепт "семья". Это – одна из констант в сознании носителей языка, обладающая богатыми признаками в плане содержания.

Предмет исследования – ассоциативный эксперимент как метод выявления концепта. Является одним из важных психолингвистических методов и неотъемлемой частью концептуального анализа.

От типа исследуемого концепта, подхода и характера языка зависит и выбор метода. Цель данной статьи – рассмотреть ассоциативный эксперимент как метод выявления концепта "семья".

О методике ассоциативного эксперимента и ее эффективности писали такие исследователи, как А.А. Леонтьев, Е.С. Кубрякова.

Концепт "семья" является одним из базовых, имеет высокую культурную и социальную значимость. Как предмет лингвистических исследований фигурирует в работах Е.В. Добровольской, Н.Н. Рухленко, М.В. Матвеевой, Н.Н. Занегиной, Д.В. Жигулиной.

Концепты как элементы культурного слоя

Ведущим направлением исследования языковой картины мира является изучение процесса концептуализации и анализ отдельных концептов.

Концепты важны и необходимы для изучения языка. Из них состоит семантическое пространство языка, по которому можно судить о знании, заложенном в культуре, и его конкретно-национальном преломлении в языке [1], с. 5–7. На основании таких ментальных единиц, отражающих элементы сознания, формируется, собственно, культурный слой.

Кубрякова так объясняет содержание данного термина: "оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике" 8, с. 90. Т.е. познание концептов представляет собой, собственно, познавательную деятельность человеку. И, основываясь на этой деятельности, человек формирует концепты, т.е. представления о мире.

Таким образом, концепт рассматривается как основная ячейка культуры – основа языковой картины мира. Концепт включает следующие аспекты: эмоциональный, экспрессивный и оценочный 18, с. 437.

Специфика концепта обусловлена следующими экстралингвистическими факторами:

- ◆ особенностями национальной культуры, традициями;
- ◆ особенностями вербализации концепта в каждом языке;
- ◆ образом жизни;
- ◆ образом мышления;
- ◆ характером коммуникативного поведения и языковыми факторами 22, с. 611.

В понимании "концепта" смешиваются различные аспекты:

- ◆ логический;
- ◆ аналитический и синкретический;
- ◆ метафорический 17, с. 36.

Таким образом, концепт представляет собой:

- ◆ культурно–ментально–языковой комплекс, отражающий национальное языковое сознание 10, с. 5;
- ◆ ключевой элемент для понимания специфического отношения к миру, заложенного в национальном менталитете 3, с. 49;
- ◆ возможность изучать материальную и духовную самобытность этносов 2, с. 197.

Концепт формируется вокруг притягивающей внимание точки сознания, от которой расходятся ассоциативные векторы. Наиболее актуальные (наиболее частые) ассоциации – ядро концепта, менее значимые – периферия 5.

Исследование концептов

Взаимопроникновение отдельных гуманитарных дисциплин и сращивание целых наук обуславливает тот факт, что многие лингвистические концепты становятся ключевыми для междисциплинарных исследований: философских, психологических построений.

Среди методов исследования концептов в современном языкознании представлены следующие:

- ◆ концептуальный анализ;
- ◆ историкосопоставительный анализ;
- ◆ дефиниционная интерпретация;
- ◆ компонентный анализ;
- ◆ стилистическая интерпретация;
- ◆ дистрибутивный анализ;
- ◆ методика контекстного и текстового анализа;
- ◆ когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств;
- ◆ верификация полученного когнитивного описания у носителей языка 14, с. 117.

Фрумкина Р.М. систематизирует исследования, посвященные концептуальному анализу, выделяя следующие виды 19, с. 80–117:

- ◆ Объект концептуального анализа сложное ментальное образование. Исходный материал – фрагменты из разных текстов. Интерпретация осуществляется на основе личного опыта автора.
- ◆ Исходный материал – многочисленные диагностические контексты, взятые из текстов различного характера. Анализ проводится на основе нормативных лингвистических традиций. Факты представляются через призму новых концепций.
- ◆ Исследование любого языкового материала без ограничения (как конкретная лексика, так и предикатная и т.п.). Главный метод – интроспекция исследователя.

К экспериментальным метода исследования концептов относится ассоциативный эксперимент, позволяющий получить информацию относительно исследуемого концепты из данных о его эмоциональном восприятии и оценке. Также ассоциативный эксперимент позволяет выявить наиболее значимые элементы концепта 1, с. 21.

Большинство методов подчеркивают связь между объектами или явлениями. В это же время ассоциативный эксперимент сосредоточен на мотивации личности и направлен на разъяснение ассоциаций, которые основываются на личном опыте, благодаря которому предметы или явления получают возможность осознаться человеком 20, с. 192.

Ассоциативный эксперимент

Ассоциативный эксперимент уходит корнями в психологию. Успешное его применение и интересные результаты послужили толчком к использованию его в лингвистических исследованиях. Благодаря этому исследователь получал возможность ознакомиться с преломлением различных элементов через внутренний лексикон человека 15, с. 40.

Ассоциативный эксперимент как метод представлен большим количеством разновидностей:

- ◆ свободный;
- ◆ направленный;
- ◆ рецептивный;
- ◆ эксперимент на субъективные дефиниции 14, с. 119.

Также для получения конкретных результатов созданы различные типологии ассоциаций. Они основываются на характере различных языков, в связи с чем издаются словари ассоциативных норм.

Основой формирования ассоциативных связей концепта являются особенности культурно-исторического формирования нации, что не является тождественным для народов.

Ассоциативный эксперимент выполняет следующие функции:

- ◆ приближает к ментальному лексикону;
- ◆ открывает доступ к вербальной памяти народа;
- ◆ иллюстрирует культурные стереотипы народа;
- ◆ выявляет содержание концепта в мыслительном пространстве носителей языка;
- ◆ позволяет ранжировать признаки, образующие концепт 13, с. 2.

А.А. Леонтьеву указывает, что ассоциативные нормы дают результаты не избирательного, а массового эксперимента. Это позволяет использовать их как источник уникальной лингвистической и паралингвистической информации. Кроме того, они легко поддаются математической обработке, благодаря чему способствуют выдвижению и проверке статистических гипотез 16, с. 10.

Ассоциативные связи позволяют строить ассоциативное поле концепта, которое, в свою очередь, позволяет в простейшей форме интерпретировать модель хранения знаний в сознании человека и массовом сознании культуры.

Многие исследователи 4, с. 16–19 сходятся, что ассоциативный эксперимент (как и любой психолингвистический эксперимент) является одним из наиболее эффективных методов изучения концептов. Причиной является то, что выявляются не основные, а нерелевантные для обобщения семантические связи 7, с. 105.

Концепт "семья"

Концепт "семья" принадлежит к понятийно-языковому ядру лексики многих языков. Он воспроизводит представления о родственных отношениях:

- ◆ общечеловеческие: совокупность родственных отношений;

- ◆ культурно-специфические: социальные, нравственные, этические 21.

"Семья" имеет несколько смысловых наполнений:

- ◆ живущие вместе близкие родственники;
- ◆ люди, сплоченные общими интересами (в данном случае употребляется в переносном смысле);
- ◆ обособленная группа некоторых животных, растений или грибов одного вида 12, с. 711.

Структура концепта "семья" рассматривается разными исследователями с разных позиций:

- ◆ с включением когнитивных классификаторов кровного родства (мать, дочь, внук, племянник и др.);
- ◆ с включением когнитивных классификаторов некровного родства (кум, тесть, невестка и др.);
- ◆ с включением когнитивных классификаторов социально-хозяйственного объединения (домочадцы, слуги и др.);
- ◆ понимая под семьей просто всю совокупность вместе живущих (прослеживается связь концептов "семья" – "дом");
- ◆ понимая под семьей совокупность кровных родственников (прослеживается связь концептов "семья" – "родные").

Хотя единой модели концепта "семья" еще нет, ученые сходятся, что данный концепт обладает положительной коннотацией, вне зависимости от психологических проблем, связанных у человека с детством и родителями 21.

Это свидетельствует, что, не смотря на кризис современной семьи, отношение к самому образу не меняется. Хотя меняются идеалы:

- ◆ нуклеарная семья;
- ◆ отсутствие желания длить неудачный брак;
- ◆ "соединение" детей от разных браков;
- ◆ гражданский брак 6, с. 28.

Т.е. понятие "семья" начало принимать размытые формы.

Ассоциативный эксперимент для выявления концепта "семья" в языковом сознании

В ассоциативном эксперименте принимали участие 200 респондентов-носителей русского языка. Возраст – от 18 до 45 лет. Половое распределение – поровну: 100 респондентов женского пола и 100 мужского. Участники эксперимента – студенты и работники разнообразных предприятий и учреждений города Нижний Новгород.

Эксперимент осуществлялся в индивидуальной форме. На ответ выделялось 3 минуты. При этом респондент мог указывать любое количество ассоциаций. Задание

звучало следующим образом: "Запишите, пожалуйста, с чем у вас ассоциируется слово семья". Плюс: респонденты заполняли общие сведения (возраст и пол).

Задание у респондентов не вызывало затруднений. 18 испытуемых дало по 1 ответу на вопрос, 23 – более 5 ответов. В результате эксперимента получено 721 ассоциативная реакция.

На первом месте – обобщения: родные, дом, дружба, близкие, родственники. Встречается в ответах 186 человек. Причем, в 128 случаях – это первое слово ассоциативного ряда, в 29 – второе.

В ответах с количеством ассоциаций, большим, чем одна, часто встречается соединение "родных" и "дома".

На втором, с небольшим разрывом, – абстрактные существительные, называющие чувства (любовь, нежность, радость и т.д.) и другие лексико-тематические группы (помощь, понимание и др.). Присутствуют в ответах 171 человека. Причем определение чувств как составляющей концепта семьи присутствует в ответах всех женщин. В 78 женских ответах чувства и эмоции указываются не в одном, а в нескольких пунктах. В 7 случаях названием чувства ответ и ограничивался. У мужчин чувства фигурируют, в основном, в качестве только одного пункта.

На третьем – названия членов семьи (мама, папа, жена, девушка, муж, парень, ребенок, бабушка, дедушка, брат, сестра и др.). Такие ответы присутствуют у 144 респондентов. Первоначально, видимо, у формируется такое представление о родственниках, которое характеризует их родство по отношению к нему (мама, папа, бабушка, брат и др.). 48 человек в члены семьи включили и домашних питомцев. 9 человек указали растения. 36 человек указали предметы (ноутбук, диван, телевизор).

В семейную сферу некоторые также включают слова друзья, однокурсники, сотрудники. Это связано, в первую очередь, с деятельностью возрастного периода.

Примечательно, что не было получено на слово-стимул "семья" отрицательных реакций. Более того, большая часть ассоциаций обладает выраженной положительной коннотацией. Таким образом, мы можем судить о сформированности ценностного компонента концепта "семья".

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все методы исследования концептов взаимодействуют между собой, взаимно дополняя друг друга. Это позволяет исследовать концепт, как объект взаимодействия языка, мышления и культуры.

Многие исследования концептов проводятся на материале нескольких языков. Для достижения максимально-го эффекта сравнительно-сопоставительного характера применяются также методы контрастивной лингвистики. Благодаря другому языку наиболее ярко проявляются признаки "родного" концепта.

Анализ концептов позволяет рассмотреть культурные ценности, выделить отличительные компоненты ассоциативных рядов, выявить культурно-историческую обусловленность содержания ментальной единицы.

Ассоциативный эксперимент позволяет приблизиться к ментальному лексикону, открывает доступ к вербальной памяти, иллюстрирует культурные стереотипы, выявляет содержание концепта в мыслительном пространстве, позволяет ранжировать признаки, образующие концепт.

Относительно концепта "семья" используется не только прямое, но и переносное значение слова. Понятие имеет несколько смысловых наполнений. Ассоциативный эксперимент, проводимый среди студентов и работников учреждений города Нижний Новгород, показал следующие значения, вкладываемые в концепт:

- ◆ разнообразные обобщения;
- ◆ абстрактные чувства и другие лексико-тематические группы;
- ◆ названия членов семьи;
- ◆ домашние животные;
- ◆ друзья, однокурсники, сотрудники.

Таким образом, концепт семья имеет положительное наполнение. Связывается, в первую очередь, с общими понятиями, что говорит о духовном и психологическом значении семьи. Также семья является частью чувственной сферы внутренней картины мир респондентов, о чем говорят ассоциации, связанные с эмоциями и чувствами. Тот факт, что указание членов семьи в качестве ассоциаций находится только на третьем месте, говорит о сложности и неоднозначности данного образования для многих людей. Семья перестает ассоциироваться с конкретным стереотипом.

Включение в сферу семьи домашних животных говорит о недостаточности эмоциональных связей между членами семьи, вследствие чего происходит компенсация. Это – эффект "одиночества в толпе".

Большая роль чувственного ряда показывает, что в состав семьи включаются те элементы, с которыми у человека имеется эмоциональная связь. Таким образом, недостаток в последней приводит к расширению концепта "семья" и на домашних питомцев.

Об этом, только еще в более усугубленном виде, свидетельствует включение в состав семьи предметов.

Включение в сферу семьи не-родственников показывает выход семьи из интимной сферы и переход в сферу "общественного пользования". Таким образом, происходит блокировка разрушительного для психики понимания

относительности и хрупкости современных семейных связей (частые разводы). Следовательно, человек стремится защититься, абстрагируясь и как бы психологически отдаляясь от семейных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байдак А. В. Экспериментальные исследования концептов "жизнь" и "смерть" / А.В. Байдак // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – № 6. – С. 21–32.
2. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И.Т. Вепрева. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
3. Воркачев С.Г. Концептуальный аспект в изучении языковых единиц / С.Г. Воркачев. – М.: Прогресс, 2001. – 292 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Гармаш И.В. Концепт "семья" в детской языковой картине мира (по данным ассоциативного эксперимента) / И.В. Гармаш // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-semya-v-detskoj-yazykovoy-kartine-mira-po-dannym-assotsiativnogo-eksperimenta> (дата обращения: 24.12.2017).
6. Голубева Е.В. Психологический портрет современного подростка/ Е.В. Голубева // Развитие современных подростков в условиях семейного неблагополучия: монография / Под ред. О.Н. Истратовой. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2015. – С.27–28.
7. Загорко С.В. Свободный ассоциативный эксперимент как основной метод психолингвистического исследования / С.В. Загорко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2012. – №1 (9). – С. 105 – 108.
8. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 464 с.
9. Ли И.И. Концепт "счастье" в русском и китайском языковом сознании (на основании ассоциативного эксперимента) / И.И. Ли, Ц.И. Го // Вестник гуманитарного научного образования. – 2013. – №12 (38). – С. 16–19.
10. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1993. – №1. – С. 3–9.
11. Никишина Ю.И. Понятие "концепт" в когнитивной лингвистике / Ю.И. Никишина // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, И.А. Изотов. – Вып. 21. – М.: МАКС Пресс. – 2002. – С. 5–7.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
13. Палеева Е.В. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований / Е.В. Палеева // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – Вып 2(8). – С. 15.
14. Рыжжина А.А. О методах анализа концепта / А.А. Рыжжина // Вестник ОГУ. – 2014. – №11(172). – С. 117–120.
15. Ситникова Е.В. Свободный ассоциативный эксперимент в лингвокультурном исследовании / Е.В. Ситникова // Научный потенциал. – 2013. – №2 (11). – С. 40 – 46.
16. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под редакцией А.А. Леонтьева. – М., 1977. – 563 с.
17. Солганик Г.Я. О специфике газетно-публицистической метафоры / Г.Я. Солганик // Журналистика и культура русской речи. – 2002. – Вып. 2. – С. 34–41.
18. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – 672 с.
19. Фрумкина Р.М. Концепт: попытка эпистемологического анализа термина / Р.М. Фрумкина // Язык и наука конца XX века: Сб. статей. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1995. – С. 80–117.
20. Фрумкина Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 320 с.
21. Харузина Ю.В. Родственные отношения в практике научного анализа / Ю.В. Харузина, О.В. Чибисова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – №11. – URL: <http://human.nauka.ru/2015/11/12976> (дата обращения: 24.12.2017).
22. Чингисова А.А. Специфика концепта в языковом сознании / А.А. Чингисова. – М., 2000. – 892 с.

© Чжан Цинхань, (834549804@qq.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



БИНАРНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗА ЮРИЯ ЖИВАГО В РОМАНЕ Б.Л. ПАСТЕРНАКА "ДОКТОР ЖИВАГО"

THE BINDING OF THE ARTISTIC CONTENT OF THE IMAGE OF YURI ZHIVAGO IN THE NOVEL OF B.L. PASTERNAK "DOCTOR ZHIVAGO "

A. Chistohvalov

Annotation

In this article, we undertake the attempt to analyze the main character of the novel of Boris Pasternak "Doctor Zhivago" from the point of view of its binary image. As a criterion for evaluation, we introduce the category of "dynamic" and "static" properties. They will be formulated on the basis of the plot, reflex and collinear (matching characters works) of the principles of the novel. According to the results of artistic classification of the portrait of Yuri Zhivago, we can conclude about how the main character reflects the philosophical and aesthetic concept of the author.

Keywords: Yuri Zhivago, properties, parsnips, image, analysis, will, hero, binarity.

Чистохвалов Артем Сергеевич

Аспирант,

*Православный Свято-Тихоновский
государственный университет*

Аннотация

В данной статье предпринимается попытка проанализировать образ главного героя романа Б. Л. Пастернака "Доктор Живаго" с точки зрения заключенных в нем значимых семантических оппозиций, обуславливающих конечную бинарность этого образа. В качестве критерия для оценки вводится категория "динамичных" и "статичных" свойств, формулируемых исходя из сюжетных, рефлексорных и коллинеарных (сопоставление с персонажами произведения) принципов романа. По итогам художественной классификации портрета черт образа Юрия Живаго делается вывод о том, как главный герой отражает философско-эстетическую концепцию самого автора.

Ключевые слова:

Юрий Живаго, свойства, Пастернак, образ, анализ, воля, герой, бинарность.

Юрий Живаго – один из тех редких персонажей в литературе, чей художественный портрет с большими натяжками можно описать, "загнав в рамки" неких стандартных терминов, обрисовывающих свойства того или иного героя. Точнее так, термины описательного характера приписать главному герою романа можно, но следует исключить лексическую детерминированность данных понятий, учитывая, что в отношении этого персонажа, определение предстает в инвариантной форме, и природа этого приписываемого герою свойства по факту будет носить имплицативный характер.

Анализировать образ мы постараемся по нескольким критериям. В первую очередь разбор портрета Юрия Живаго нас будет интересовать с точки зрения эмпирических свойств героя. Благодаря этому мы сможем проанализировать их эквивалентность той философско-эстетической цели, которую ставил Пастернак. Важнейшим критерием данного исследования будет, во-первых, опора на авторскую оценку, во вторых, разбор ключевых действий персонажа, его рефлексии, самоанализа, и в третьих, анализ мыслей (высказанных или не высказанных открытым текстом) другими персонажами, а также, при наличии ярких контрастных черт – проведение параллельного анализа с другими ключевыми персонажа-

ми. По мере анализа мы постараемся синхронизировать черты главного героя романа, возведя их в категорию "динамичных" и "статичных", где "динамичные" будут отражать изменчивые свойства одних качеств, "статичные" же будут напротив, подчеркивать неизменчивые свойства тех же качеств.

По итогам данного исследования мы постараемся прийти к пониманию того, каким образом в одном лице, в одном герое Пастернаку удастся воплотить созвучие или вернее сказать – удастся достичь импликации статичных и динамичных черт, уживающихся и аккомпанирующих друг другу в одном лице. И уже опираясь на данную информацию, следует попытаться выяснить, какими с точки зрения Пастернака художественными свойствами должен обладать его персонаж, чтобы суметь продемонстрировать на практике заложенную в него автором философско-эстетическую программу.

Начнем с того, что фамилия "Живаго" для исследователей подобно компасу, она задает своего рода ориентир кораблям научных исканий. Многие исследователи "Доктора Живаго", анализировавшие тот или иной аспект творчества писателя, заостряли внимание на этой данности. Для нашего разбора это также не будет исключе-

нием. Как известно слово "живаго" является древней формой слово "живой", дважды упоминаемой в Евангелие. В Евангелие от Матфея "Ты – Христос, Сын Бога Живаго" (16 гл. 16), а также в Евангелие от Луки "И мы уверовали и познали, что Ты Христос, Сын Бога Живаго". (69 ГЛ 6). Л. А. Колобаева понимала под символом "живаго" категорию жизни, раскрывающуюся в тройственном смысле: "Равенство Бога и жизни, Бога и личности, Бога и женщины" [3, с.2]. Такая троица образных смыслов – жизнь, личность и женщина, за которым находится всепроникающий четвертый – Бог, по сути, задает основные ценностные ориентиры главного героя.

Наделив своего героя таким именем, которое несёт за собой огромную семантическую нагрузку, Пастернак априори заложил высокий духовный гипостасис, олицетворяющий творческое бессмертие. Как мы уже упоминали в предыдущем параграфе, первоначально роман назывался "Смерти не будет". Однако стоит сразу обозначить факт того, что несмотря даже на очевидную отсылку к Евангелию, и, казалось бы, претензию на святость, Пастернак не пытался создать героя – праведника или даже условного "князя Мышкина" и в этом, пожалуй, первая встреча "двух движений" в одном герое, с которой сталкивается исследователь. Пастернак за счет образа Живаго апперципирует область высоких духовных вершин, заключенную в эссенции личности греховной.

Первый портрет сформировавшейся с эмпирической точки зрения личности Юрия нам дан в момент, когда герой намеревается поступать в университет. "В Юриной душе все было сдвинуто и перепутано, и все резко самобытно – взгляды, навыки и предрасположения. Он был беспримерно впечатлителен, новизна его восприятий не поддавалась описанию" [4, с. 43]. Черты внутреннего мира героя передаются от лица автора. И основательное значение играет в них эмоция. Эмоция – изменчивая часть человеческой души, одна из составляющих чувственной природы живого существа. Эмоциональный мир Юрия Живаго движем, импульсивен – таким нам представляет его автор. А значит можно говорить об этом его аспекте художественного портрета, как об изменчивой, подвластной вариабельности, а, следовательно – динамической особенности.

В другом же эпизоде произведения, когда к Живаго приходит осознание душевного притяжения к Ларисе Антиповой и его начинают мучить угрызения совести, Пастернак, раскрывая читателю экстатичную палитру душевных терзаний героя, причем переданных с нарастающим динамизмом, выявляет совершенно иную сторону свойства данного персонажа. Интересно, что авторский анализ дан именно в момент inferнальности, психологического резонанса. "В жизни он не срывал "цветов удовольствия", не причислял себя к полубогам и сверхчеловекам, не требовал для себя особых льгот и преимуществ.

Он изнемогал под тяжестью нечистой совести" [4, с. 43] – это также эмоция, но в отличии от описанных нами динамических, эта имплицитная часть его душевного строения – статична, неизменчива. Пастернак, казалось бы, преподносит читателю героя, чья душевная структура ориентирована на поведение легкое, беззаботное. Однако при этом автор закладывает в Живаго потенциал для развития чувств–эмоций, которые не будут являться единичей переменчивой, а напротив – устойчивой, неизменной или как мы уже обозначили – статичной. К данной категории мы причислим любовь к Ларе, а также способность персонажа испытывать чувство вины.

В книге "Символ и сила. Гетевская мысль в "Докторе Живаго"" О. Седакова, проводит синхронный анализ между Пастернаковским Живаго и Фаустом Гете в контексте романа "Доктор Живаго". Ключевую разницу между ними исследователь видела в том, что Фаустовской воле противопоставлена "безвольность" Живаго, о которой говорят и участники сюжета, да и отчасти сам главный герой. "Фаустовское начало в этом смысле несут в себе все революционеры романа, от Глухонемого до Стрельникова" – оговаривает Седакова, продолжая – "и все они в своей волевой активной слепой деятельности – враги Доктора Живаго" [5, с.18].

Об отсутствии "воли" у Юрия Живаго говорит Колобаева: "Отсутствие у Юрия Живаго сильной воли не выглядит в авторском освещении недостатком, чем-то отрицательным и дано глазами любящей женщины, Лары, т.е. в позитивном восприятии" – хотя, как мы могли заметить, это подтверждается и другими обстоятельствами: – "за этим просматривается такая мысль писателя: сила ничего не решает, потому что "над сильным властвует подлый и слабый"" [3, с.9] – делает вывод Колобаева. Также не обходит данный вопрос Гаспаров, характеризую Живаго в качестве персонажа сознательно принимающего уготованный ему "распорядок действий, ведущий к снижению его внешнего облика и в конечном счете к гибели" [2].

Исследователи этой особенности в образе Живаго очень верно обозначили тенденцию его к несамостоятельности, к потребности опереться на волю более сильного в этом отношении персонажа, либо на волю проведения. И да, подобное свойство данного образа мы вправе отнести к явлению сопричастности потоку жизни (учитывая то, как Пастернак сам осмыслял философию жизни), непротивление, подобие ей. С другой же стороны, Пастернак, воспринимая жизнь как некую субстанцию, которую человек если и способен преобразовать, то только посредством искусства, не опровергает того, что в ней существуют свои, пусть не автоматизированные, не механические, но незыблемые закономерности: такие как смена дня и ночи или времена года. Из разобранного нами выше примера, в котором мы отмечали динамичные и статичные особенности одного и того же свойства героя,

мы уже не можем однозначно говорить о данном образе как о своего рода хамелеоне, способном, а главное желающего приспособляться к любым поворотам жизни, имеющего только динамичную природу одного свойства.

Отсюда характеристика Юрия Живаго как "безвольного" персонажа, пусть и в позитивном ключе, является верным лишь отчасти. Да, можно привести множество эпизодов, когда герой просто следовал судьбе, под влиянием кого-то или чего-то, не оспаривая их решения, касающиеся и его судьбы, таких случаев предостаточно, и они являются неотъемлемой динамичной природой одного из свойств данного образа, не противоречащие теории Пастернака. Но при этом в тексте присутствует ряд событий, которые, так или иначе, опровергают довод об отсутствии статичной стороны "воли" в персонаже, и на этом мы остановимся немного подробнее. Один из них, особенно очевидный – это побег Юрия Живаго из лагеря.

К подобному действию Живаго готовился сознательно, заблаговременно. "Лыжи, мешок с сухарями и все нужное для побега было давно запасено у него. Он зарыл эти вещи в снег за сторожевою чертою лагеря, под большою пихтою, которую для верности еще отметил особою зарубкою. Туда, по проторенной среди сугробов пешеходной стезеке он и направился" [4, с. 217]. План побега не был событием стихийным для героя, он планировался изначально, сознательно. Конечно же, здесь Пастернак остался верен себе, несмотря на весь выстроенный план Живаго, поэт отдал высокую роль случайности, сыгравшую свою важную роль. Но при этом – случайность (отчасти синоним жизни) был не единственным детерминирующим фактором в этом событии, известная доля сознательного замысла, образовавшего дуализм "случайности" и "закономерности" здесь не менее важен.

В другом эпизоде романа, когда Комаровский приезжает к героям, предлагая Ларе уехать с ним (хотя формально предложение было адресовано обоим), Живаго принимает непростое и по-настоящему волевое решение – отпустить Антипову с Комаровским, так как возможно это могло бы спасти ей жизнь. В этимологическом слове слово "воля" или "волевое действие" противостоит власти непосредственно испытываемых потребностей, импульсивных желаний. "Для волевого акта характерно не переживание "я хочу", а переживание "надо", "я должен", осознание ценностной характеристики цели действия. Волевое поведение включает принятие решения, часто сопровождающееся борьбой мотивов (акт выбора), и его реализацию" [6].

В данной ситуации поступок Живаго можно классифицировать в качестве "волевого", так как решение отпустить Лару было именно его решением, оно шло вразрез с потребностью остаться с той, ради которой он бежал из плена (по крайней мере, это был один из самых

важных мотивов, который герой сам проговаривает перед побегом).

В этой же части произведения Комаровский сказал о Живаго: "Я знаю, Вы слов на ветер не бросаете и отказа поехать с нами не отмените. Вы человек твердых решений, я знаю" [4, с. 261]. С одной стороны Комаровский – герой антагонист, "злой гений", персонаж, к которому испытывают антипатию не только Лара и Юра, но и сам автор, чего не скрывает.

Комаровский как персонаж имеет свои сильные и даже положительные стороны (это искреннее чувство к Ларе в чуть ли не единственном эпизоде самораскрытия внутреннего мира Комаровского, в котором герой обличает свою душу, ее способность к тоске, а отчасти и к искренней привязанности). Заговорили мы о Комаровском в таком контексте с той целью, чтобы показать – этот герой, пусть в большей части являет собой безапелляционный цинизм, в редких (но, однако присутствующих) случаях предстает персонажем, во внутреннем мире которого живет, если не светлая сторона, то по крайней мере человеческая. А значит, мы можем допустить, что высказанные данным лицом слова, его поведение не основывается на единственной цели нанести вред своему сопернику. Следовательно, мы признаем, что слова такого персонажа как Комаровский "рационального", "практичного" в адрес Живаго являются подлинными. В общем-то, характеристика данная Комаровским подтверждается на практике даже в том отношении, что Юрий Живаго остался на родине. "Взрослый мужчина должен стиснув зубы, разделять судьбу родного края" [4, с. 101] – произносит главный герой, что тоже является решением принципиальным и волевым. "Изображение действительности сквозь призму сознания внутренне цельной, не отчужденной от самой себя личности и, таким образом, преодоления распада и хаоса составляет суть лирической концепции мира и человека, положенной в основу романа" [1] – таковы наблюдения исследователя Е. М. Бондарчука, которые также указывают на наличие воли у героя (как мы уже выяснили, по ключевым для Живаго вопросам).

Конечно же, Пастернак приоткрывает дверь в мир Юрия Живаго и посредством рефлексии: "О как хочется иногда из бездарно-возвышенного, беспросветного человеческого словоговора в кажущееся безмолвие природы – говорит герой: – в каторжное беззвучие долгого, упорного труда, в бессловесность крепкого сна, истинной музыки и немеющего от полноты души тихого сердечного прикосновения!" [4, с. 84]. Важно добавить, что по мере продвижения романа именно Юрий Живаго становится ведущим субъектом сознания. Центр повествования дается целиком через призму внутреннего мира лирического героя, хотя до этого авторские мысли выражались и другими персонажами. (Вспомнить хотя бы, опять же, первые главы романа, где аналогичные автор-

ским–Живаговским мыслям исходят со стороны Веденяпина). Даже в выше приведенном признании героя мы не можем не отметить синкретичную природу его характера, в которой "тяжкий труд" и "крепкий сон" гомологизируются в единстве представления автора о гармонии философии жизни.

Пастернак создал не просто тип с набором четких, неизменчивых характеристик классического персонажа. Поэт вложил в своего героя многоуровневую эстетическую установку на восприятия не только событий или других персонажей, а самой жизни, в которой заложен двойственный критерий одного и того же свойства – динамический и статический. Живаго воспринимает жизнь в качестве явления динамического, изменчивого, фаталистического, внутренне подстраиваясь под ее инверсию, но при этом в жизни, как и в герое – выражающим жизнь, происходит взаимодействие с процессами статическими, повторяющимися и неизменными. В связи с этим автор не мог, да и не считал нужным закладывать в Живаго

стремление быть двигателем истории, вершителем больших событий, подобно Стрельникову, что коренным образом и отличает их в идейном плане.

Образ Живаго – это удивительный дихроизм статики и динамики, отсюда и сложность классификации его художественного портрета. Сложность эта проявляется не только при анализе Живаго как личности, но и при анализе его философской концепции. Герой следует судьбе, сосуществует вблизи природы, стихии, будь то ненастная вьюга или революционное пламя, не пытаясь подчинить события, так как это не входит в рамки его цельного философско–эстетического осмысления действительности. Не случайно Пастернак писал: "За что б ты ни взялся, всюду в твою волю художника вмешается твоя судьба" [4, с. 178]. По сути, поэт создал именно такого героя, который способен служить духовной идеи, близкой автору, и не просто служить, а в конечном итоге достигнуть главного в этом замысле – преобразить жизнь во всех ее проявлениях искусством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарчук Е. М. Автор и герой в романе Бориса Пастернака "Доктор Живаго": Своеобразии субъектных и внесубъектных форм выражения авторского сознания Пастернака: Автореф. дисс.канд. филол. наук: 10.01.01 / Самара 1999.
2. Гаспаров, Б.М. Временной контрапункт как формообразующий принцип построения романа Пастернака "Доктор Живаго" / Б.М. Гаспаров // Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX в.– М., 1993.
3. Колобаева Л.А. "Живая жизнь" в образной структуре романа "Доктор Живаго" Б.Пастернака 2008.
4. Пастернак Б. Л. Полн. собр. Соч. Москва. 2003–2005. Т. 9.
5. Седакова О. Символ и сила. Гетевская мысль в "Докторе Живаго". ЖЗ. Континент 2009, 139.
6. Большой Энциклопедический Словарь URL: <https://www.vedu.ru/bigencdic/12050/> (дата обращения 10.12.2017)

© А.С. Чистохвалов, (artemon_93.93@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

*Православный
Свято-Тихоновский государственный
университет*



СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

THE MEANS OF EXPRESSING SPATIAL MEANING IN RUSSIAN IDIOMS

Lan Yang

Annotation

Space is one of the main categories of human existence. It is one of the fundamental physical and mathematical problems, is the subject of philosophical reflection and linguistic research. In the language there are various means of expressing the meaning of space. In this article, we mainly investigate the means of expressing spatial values in Russian phraseological units, including grammatical means and stylistic means.

Keywords: means of expressing the meaning of space, grammatical means, stylistic means, Russian idioms.

Ян Лань

Аспирант,

Пекинский Университет

Иностранных Языков

Аннотация

Пространство является одной из основных категорий человеческого бытия. Оно является одной из фундаментальных физико-математических проблем, является предметом философского размышления и лингвистического исследования. В языке существуют различные средства выражения значения пространства. В данной статье в основном исследуются средства выражения пространственных значений в русских фразеологизмах, включая грамматические средства и стилистические средства.

Ключевые слова:

Средства выражения значения пространства, грамматические средства, стилистические средства, фразеологизмы русского языка.

Пространство, как одна из основных категорий человеческого бытия, наряду со временем занимает важное место в картине мира. По замечанию А.Я.Гуревича, пространство и время принадлежат к "определяющим категориям человеческого сознания". "Эти универсальные понятия в каждой культуре связаны между собой, образуя своего рода "модель мира" – ту сетку координат", при посредстве которых люди воспринимают действительность и строят образы мира... (Гуревич 1972:84)

В языке существуют различные средства выражения значения пространства. По взглядам китайского ученого Ли Сунина в русском языке существуют три типа средства выражения значения пространства: морфологическое средство, лексическое средство и синтаксическое средство. (Ли Сунина, 2001:5) По его мнению, морфологическое средство имеет в виду формы косвенного падежа имени существительного без предлога, к примеру, *идти по полю, рекой; Я шёл узкой полевой тропинкой*. Лексическое средство – это наречия, которые несут в себе пространственное значение, например, *здесь, там, наверху, внизу, далеко, близко* и т.д. Синтаксические средства делятся на два типа: 1) предлог + форма косвенного падежа имени существительного, например, Он работает на заводе. Это наиболее употребительное средство выражения значения пространственных отношений в русском языке. 2) сложноподчинённое предложение с придаточ-

ным предложением места. Например: *Откуда ветер, оттуда и счастье. Без памяти Алёша кинулся бежать куда было сказано.*

На наш взгляд, в лексическое средство входят не только наречия, но и другие части речи, как глаголы (бежать, идти, лететь и т.д.), имена существительные (метр, верста, север, юг и т.д.)

Вышесказанные средства выражения значения пространства относятся к общей категории русского языка. Фразеологизмы как особые языковые единицы нужно рассматривать с конкретных сторон. Дальше мы анализируем грамматические и стилистические средства выражения значения пространства в русских фразеологизмах.

Среди грамматических средств выражения значения пространства в русских фразеологизмах мы выделяем три части речи, которые чаще всего используют для выражения значения пространства. Это предлог, наречие и имя существительное. В некоторых случаях они как лексическое или морфологическое средства выражают значение пространства, а в других случаях они вместе составляют синтаксическое средство, выражая значение пространства, например, предлог и имя существительное часто вместе выступают как синтаксическое средство, выражая значение пространства.

Предлоги, выражающие значение пространства

Русский учёный Бондаренко В.С. провёл специальное изучение предлогов в русском языке. Он считает, что в языке самыми яркими, самыми популярными, самыми разнообразными являются пространственные, временные и дополнительные отношения, средствами выражения этих отношений в большинстве случаев являются древние предлоги В 50-е годы 20 века он опубликовал статью "Пространственные отношения, выражаемые с помощью предлогов", в которой он анализирует разнообразные пространственные отношения, выражаемые с помощью предлогов. Можно заметить, что предлоги испокон веков играют неигнорируемую роль в выражении пространственных отношений.

Предлоги являются самой употребительной частью речи для выражения значения пространственных отношений. В русском языке существуют большое количество предлогов, которые характеризуют значение пространственных отношений. Например: *в, на, из, с, между, по, через, перед, впереди, за, позади, сзади, к, от, право от, слева от, влево от, справа от, из-за, из-под, под, над* и т.д. Во многих фразеологизмах присутствуют предлоги, и они выражают те или иные значения пространственных отношений. Например: *бок о бок, на каждом углу, между небом и землёй, по всем направлениям, под открытым небом* и т.д. Чаще всего эти предлоги сочетаются с косвенными падежами имён существительных, то есть путём синтаксического средства выражается пространственное значение.

В русских фразеологизмах предлоги, которые выражают значение пространства, можно разделить на две группы. В первую группу входят предлоги, которые характеризуют и местонахождение объекта, и направление перемещения объекта. Например, предлоги *в, на, под* могут и выражать значение местонахождения объекта (*в стороне, на каждом шагу, под открытым небом*), и выражать значение направления перемещения объекта (*в сторону, на край света, под мышку*). Предлоги являются одними и теми же, при сочетании с разными формами косвенных падежей имён существительных они могут выразить разные значения. Во вторую группу входят предлоги, характеризующие местонахождение объекта, например: *о (бок о бок), перед (перед лицом), между (между небом и землёй)* и т.д.

Наречия, выражающие значение пространства

Наречие – это неизменяемая, самостоятельная часть речи, обозначающая признак действия или качества. Оно, как правило, выражает значение обстоятельства, значение места является одним из основных значений

обстоятельства. Поэтому в русском языке существует много наречий, которые выражают значение места, то есть они выражают значение пространства.

В русском языке существуют такие наречия, которые обозначают пространство, как *здесь, там, сюда, туда, вверх, наверх, вдали, вдалеке, далеко, близко, рядом, навстречу, сбоку, вблизи, около, направо, налево, назад, издали, вдоль, поперёк* и т.д.

В русских фразеологизмах и часто используются наречия для выражения значения пространства. Например: *вблизи от, вдалеке от, вдоль и поперёк, везде и всюду, вверх дном, вплоть до, вкривь и вкось, далеко как до звезды небесной* и т.п. Наречия в основном используются в двух случаях для выражения значения пространства.

В первом случае они часто сочетаются с предлогами и вместе выражают какое-то пространственное значение. Обычно такие фразеологизмы выражают относительное пространственное значение. Во втором случае два синонимичных наречия с помощью союза "и" вместе составляют смысловую целостность, например, *вдоль и поперёк, везде и всюду, вкривь и вкось* и т.п. Во фразеологизмах такого типа используются два близких по смыслу слова, и тем самым усиливается выражаемое пространственное значение. Другие случаи являются нетипичными.

Имена существительные, выражающие значение пространства

В русском языке, как и в других языках мира, существует большое количество имён существительных, которые дают характеристику пространственной ориентации и пространственного измерения. Таких имён существительных очень много, как *метр, километр, верста, шаг, юг, север, запад, восток* и т.д. Кроме этих слов, в русском языке часто используются слова, обозначающие части тела человека, для выражения значения пространства. Среди этих слов выделяются две группы имён существительных.

В одну группу входят слова, которые характеризуют значение пространственной ориентации.

"Голова" – голова занимает очень значимое место среди частей тела человека, она находится на самой верхней части нашего тела, поэтому в русском языке часто используется это слово для обозначения самого верхнего места предмета. Например: "голова горы" обозначает вершину горы, "голова сосны" обозначает крону сосны. Кроме того, "голова" и может означать один конец предмета, например: голова лука, голова винта, голова булавки, головки сапог и т.д. Ещё "голова" может обозначать переднюю часть движущегося предмета. Например, в русском языке существуют такие словосочетания,

как голова демонстрации, голова пехотной колонны, идти в голове впереди, головной вагон поезда, голова колонны и т.д. Здесьдвигающийся предмет обычно имеет в виду ряд людей.

"Спина" – по его занимающему положению относительно тела человека, "спина" используется человеком для обозначения задней части предмета. Например: спина кресла, спина шкафа, спина ванночки.

"Лицо" – передняя часть головы. Люди используют слово "лицо" для обозначения передней части здания или верхней стороны одежды. Примерами служат такие словосочетания, как лицевая сторона здания, лицевая сторона одежды и т.д.

"Нога" – нога находится на самом нижнем положении тела человека, поэтому люди часто ассоциируют слово "нога" с нижней частью предмета. К примеру, подножие горы, подножие памятника, гранитное подножие и т.д.

"Нос" – в русском языке часто используется слово "нос" для обозначения передней части двигающегося предмета. В отличие от слова "голова" здесьдвигающийся предмет в основном имеет в виду какое-то транспортное средство. Например: корабельный нос, нос самолёта, нос автомобиля и т.д.

К другой группе относятся слова, которые характеризуют значение пространственного измерения. В жизни люди часто используют длину какой-то части своего тела как стандарт измерения пространства. (Гао Бицзюнь, 2009:21–22) Например:

Шаг – шириной в двадцать шагов, колодец в пятьдесят шагах от дома, ружьё стреляет на тысячу шагов;

Охват – ствол дерева в три охвата;

Голова – сын на две головы выше отца;

Плечо – поставьте ноги на ширину плеч;

Грудь – трава высотой по грудь;

Колено – река по колено;

Ладонь – словарь величиной в ладонь;

Локоть – ощущение локтя;

Палец – полоска бумаги шириной в три пальца, верёвка толщиной в палец;

Пояс – речка по пояс;

Рост – дерево ростом с два человека, трава с меня ростом;

Щиколотка – грязь по щиколотку.

В русских фразеологизмах часто используются слова, обозначающие части тела человека, для выражения значения пространства. Примеров очень много: *бок о бок, в лоб, во главе, вертеться под ногами, вертеться перед глазами, за плечами, из-под носа, куда глаза глядят, куда достаёт глаз, куда ни кинь глазом, куда ноги несут, лицом к лицу, нос к носу,*

перед лицом, по горло, по колено, под боком, под мышкой, под самым носом, под рукой и т.д.

Среди этих фразеологизмов выделяется особая группа фразеологизмов, которые выражает концепт "близко": *бок о бок, за плечами, лицом к лицу, нос к носу, перед лицом, под боком, под ногами, под носом, под рукой, плечом к плечу, рука об руку, ноздря в ноздю* и т.д. В русских фразеологизмах, когда выражается концепт "близко", часто используются те слова, которые обозначают части тела человека. Причина в том, что когда люди воспринимают окружающий их мир, они часто ассоциируют предметы окружающего мира с собой и берут себя за эталон.

В русских фразеологизмах значение пространства выражается не только с помощью стандартных грамматических средств, но и путём стилистических средств, например: эвфемизм, гипербола, литота и т.д.

Выражение значения пространства путём эвфемизма

Эвфемизм – замена грубых или резких слов и выражений более мягкими, а также некоторых собственных имён – условными обозначениями [6]. Появление эвфемизма в какой-то степени связано с лексическим табу. Ведь в древние времена существуют разного рода религиозные верования, суеверия и предубеждения, в связи с этим люди наложили табу на употребление названий некоторых предметов и явлений окружающего их мира. Со временем люди привыкли к иносказательным выражениям. В древности у многих индоевропейских народов эвфемизмами служат названия различных животных. К примеру, в русском языке "медведь" представляет собой искусственно созданное сложное слово со значением "тот, кто ест мёд", которое сменило исконное табуированное слово в связи с мифологическими верованиями. У промысловых охотников слово "медведь" потом опять подверглось табуированию и появились новые эвфемизмы "мохнач", "ломака", "хозяин" для его замены. Когда источником табуирования являются предрассудки и суеверия, возникают такие эвфемизмы, которые люди используют для наименования смерти, болезни и т.п. К примеру, вместо "умер" люди часто говорят "отдал богу душу", "отправился к праотцам", "приказал долго жить".

В современном обществе одна из основных функций эвфемизма – это речевой этикет, боязнь неприличных или грубых выражений. Так, люди часто используют выражения "вы не вполне правы", "вы ошибаетесь", "вы сочиняете" вместо "вы врётё". Врачи обычно привыкают употреблять латинские названия болезней или специальные медицинские термины: *tbc* вместо "туберкулёз", "летальный исход" вместо "смерть", *сапсег* вместо "рак". Кроме того, другой функцией эвфемизма служит соблюдение военной или государственной тайны. В таком слу-

чае такие собственные имена, как названия стран, городов, военных частей часто заменяются буквами или их названиями: *N* (эн), *N*-ский (энский), а иногда описательными выражениями ("одна соседняя держава").

В русских фразеологизмах, которые обозначают пространство, часто используются эвфемизмы для обозначения неприличного места, например: *дом терпимости*; *публичный дом* (место для организованного содержанием такого дома занятия проституцией); *жёлтый дом* (скворечник, канатчиков дача, психбольница); *идти туда, куда и царь пешком ходит* (идти в туалет) и т.д. При коммуникации использование эвфемизмов помогает соблюдать этикет речи, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта.

Выражение значения пространства путём гиперболы

Гипербола является стилистической фигурой явного и умеренного преувеличения, имеющего целью усиление выразительности [7]. Например, "я тысячу раз это говорил". Гипербола часто используется вместе с другими стилистическими приёмами, в этом случае она придаёт им соответствующую стилистическую окраску, и они вместе могут составить гиперболические сравнения, метафоры и т.п. (например: *"волны вставали горами"*).

В русских фразеологизмах, которые выражают значение пространства, обычно используется гипербола для обозначения увеличения меры, степени и удалённости расстояния. Примерами фразеологизмов такого типа служат такие, как *у чёрта на куличках*, *далеко как до звезды небесной*, *как сельдей в бочке*, *на край света*, *на край земли* и др.

Выражение значения пространства путём литоты

Литота – это образное выражение, стилистическая фигура, оборот, в котором содержится художественное преуменьшение величины, силы значения изображаемого предмета или явления [8]. В этом смысле литота и гиперболы – две противоположности, поэтому литота имеет другое название "обратная гипербола". В литоте сопоставляются два разнородных явления на основе какого-либо общего признака, но этот признак отражен в явлении-средстве сопоставления в значительно меньшей степени, чем в явлении-объекте сопоставления. Например: "Лошадь величиной с кошку", "Жизнь человека – один миг" и т. п. По сути дела литота и гипербола очень близки в их выразительности и экспрессивности, иногда считается, что литота принадлежит к числу видов гиперболы. В старинных книгах по риторике выделяются два типа гиперболы: "увеличение" и "уменьшение".

Большое количество литот являются фразеологизмами: "денег кот наплакал", "небо показалось с овчинку", "черепашьи темпы", в том числе и фразеологизмами, которые обозначают пространство: *в двух шагах*, *рукой подать*, *под руками*, *под носом*, *аршин с шапкой*, *два вершка от горшка* и т.д. Использование литоты в русских фразеологизмах может придать речи выразительности и создать какие-либо яркие необычные образы. (Ван Фусян, 2002:198–206)

В данной статье мы в основном анализируем средства выражения пространственных значений в русских фразеологизмах. В общем средств выражения значения пространства в русском языке много, данная тема достойна дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко В.С. Пространственные отношения, выражаемые с помощью предлогов//Учёные записки Московского городского педагогического института, т.33. Кафедра русского языка. Вып. 3, М., 1954.
2. Гуревич А.Я. История и сага. М., Изд. "Наука", 1972.
3. Гао Бицзюнь. Семантическое сопоставление слов и выражений пространства в русском и китайском языках: Магистерская диссертация. Цицинь, 2009.
4. Ли Сунин. Сопоставительное изучение форм и средств выражения категории "пространственные отношения" в русском и китайском языках. Магистерская диссертация. Харбин, 2001.
5. Ван Фусян. Современная русская риторика [М]. Пекин: Преподавательская и научная пресса иностранного языка. 2002.
6. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/152817/%D0%AD%D0%B2%D1%84%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B7%D0%BC>
7. <http://feb-web.ru/FEB/LITENC/ENCYCLOP/le2/le2-5372.htm>
8. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%CB%E8%F2%E0>

XXIX IMPC 2018
15-21 Сентября 2018
Москва, Россия

IMPC
INTERNATIONAL MINERAL PROCESSING COUNCIL

www.impc2018.com
+7 (499) 705-79-25
info@impc2018.com

РЕКЛАМА

XXIX Международный конгресс по обогащению полезных ископаемых IMPC-EXPO2018.

Основные темы

- Технологическая минералогия.
- Измельчение и классификация.
- Физические методы обогащения – гравитационное обогащение, магнитная и электрическая сепарация.
- Химия поверхности. Фундаментальные основы флотации. Флотационные реагенты. Технология флотации.
- Переработка тонкодисперсных продуктов и шламов.
- Гидрометаллургия и технологии бактериального выщелачивания.
- Экологические проблемы и утилизация минеральных отходов.
- Моделирование технологических процессов.
- Окомкование, агломерация и спекание.
- Обезвоживание.
- Средства инструментального контроля и передовые модели интеллектуального управления.



Москва 15 – 21 сентября 2018. Центр Международной Торговли

Международная выставка IMPC-EXPO2018 добыча и переработка минерального сырья.

Эффективные технологии – ключ к успешному обогащению полезных ископаемых



Москва 16 – 18 сентября 2018. ЦВК «Экспоцентр», павильон 7, зал №1

Тематические направления выставки:

- Предприятия горнодобывающей и металлургической промышленности.
- Предприятия нефтяной и газовой отрасли и золотодобывающие компании.
- Производители и поставщики машин и оборудования для горной промышленности, шахт, горно-обогатительных комбинатов.
- Технологии, оборудование и приборы для обработки и обогащения полезных ископаемых.
- Геология и геофизика: оборудование, научные исследования, информационные системы.
- Научно-производственные центры, исследовательские и проектные институты.
- Экология. Охрана окружающей среды, экологический мониторинг полезных ископаемых.

Организаторы:



Спонсоры:



ТОМС



ALROSA



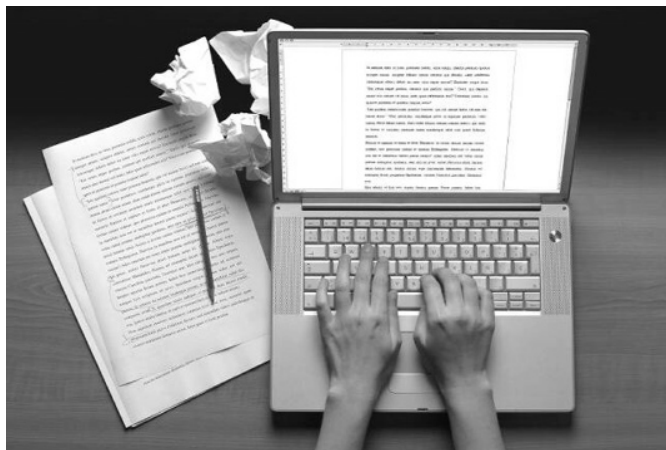
RIVS



Официальный конгресс-организатор Международное Агентство Конгрессного Обслуживания MAKO

MAKO

<http://www.makongress.ru> / +7 499 705 79 25 / info@makongress.ru



НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Abdurakhmanova N. – Postgraduate, The Herzen State Pedagogical University of Russia

e-mail : nayday71@gmail.com

Avramenko S. – Senior lecturer, Moscow aviation Institute (national research University)

e-mail : bobkova.svetlana@gmail.com

Baranova K. – Postgraduate of the The Surgut State University

e-mail : christinarubtsova@mail.ru

Chernyshev K. (Archimandrite Kallinikos) – Senior lecturer Taurida theological seminary, master of theology

e-mail : kirillivanisov@gmail.com

Chistohvalov A. – Post-graduate student, Orthodox St. Tikhon State University

e-mail : artemon_93.93@mail.ru

Davydov I. – Applicant, Kazan Federal University

e-mail : igrdvd@yandex.ru

Evsikova A. – Saint Petersburg State University of civil aviation

e-mail : 17rassvet@bk.ru

Golubeva N. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation

e-mail : dove.golubeva@yandex.ru

Gurecka A. – Senior lecturer, Chelyabinsk Air Force Military Educational and Scientific Centre

e-mail : milan.meg@mail.ru

Ilyushin G. – Moscow State University

e-mail : ilyushin.gr@mail.ru

Ivanisov K. – PhD student of the Russian Orthodox Religious Institution – the Institution for professional religious education of the Russian Orthodox Church "Postgraduate and doctoral courses, named after Holy and Equal-to-the-Apostles Cyril and Methodius

e-mail : kirillivanisov@gmail.com

Jushkov S. – Associate Professor, Samara State Transport University

e-mail : jushkoff@mail.ru

Khderi K. – MGIMO University, Moscow

e-mail : kh_der@hotmail.com

Kolosov S. – Associate Professor, South Ural State University, Chelyabinsk

e-mail : k_s_v_58@mail.ru

Kozubovskaja L. – Associate Professor of Perm National Research Polytechnical University

e-mail : Lena-sentebova@yandex.ru

Kuchumova G. – Assistant professor of the State agrarian University of Northern Zauralye, Tyumen

e-mail : galinaO6O2galina@yandex.ru

Kudashova N. – PhD philology candidate of Science, Associate professor, Lomonosov Moscow State University

e-mail : nkudaschova@mail.ru

Kurbanov I. – Candidate of Philology, Professor, The Surgut State University

e-mail : ibragimkurbanov@mail.ru

Kuznetsov V. – Candidate of Science, Associate Professor, St. Petersburg State University of Civil Aviation

e-mail : kvnguga@mail.ru

Lan Yang – Beijing Foreign Studies University

e-mail : yangpuma@yandex.ru

Magsumov T. – International Network Center for Fundamental and Applied Research (Sochi)

e-mail : nabonid1@yandex.ru

Mamaeva A. – Senior Lecturer, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

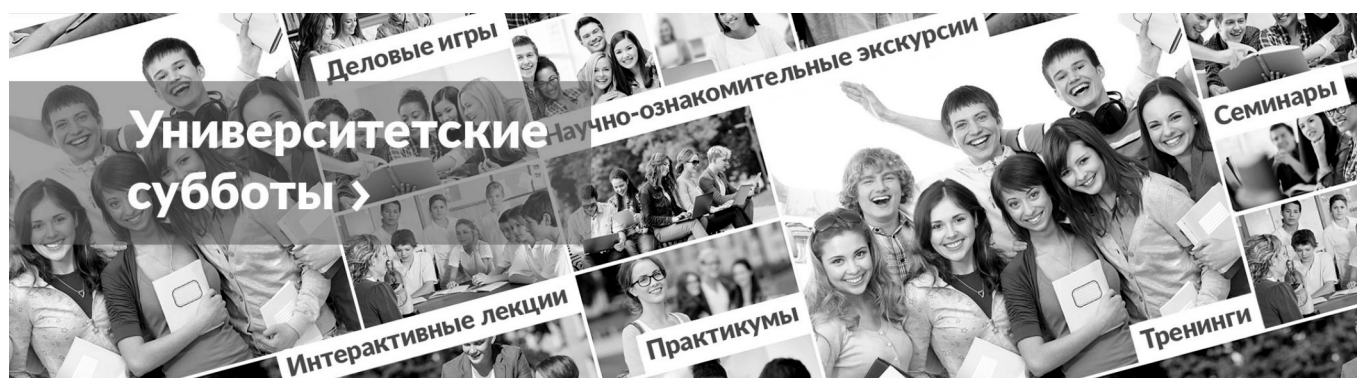
e-mail : anna_mamaeva@mail.ru

Mu Azhen – Postgraduate student of Shanghai International Studies University 550 Dalian Road (W), Shanghai 200083, China

e-mail : 944530282@qq.com

Muratova T. – Graduate student, Kuban State University

e-mail : krakozad@me.com



Nagiyev G. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow Scryabin State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology
e-mail : hnagiev@gmail.com

Nazarova O. – Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Magnitogorsk State Technical University G.I.Nosova
e-mail : oll.nazarova@mail.ru

Nigmatullina (Mikheeva) M. – Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny) Secondary school № 56 (Naberezhnye Chelny)
e-mail : mariya08021990@mail.ru

Obukhova L. – The Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow
e-mail : lora.yur@mail.ru

Pelipenko L. – Kuban State University, Krasnodar
e-mail : lyboff07@mail.ru

Pinigina O. – PhD., lecturer, Arctic State Institute of culture and art
e-mail : shangri_la99@mail.ru

Safarova M. – Azerbaijan University of Languages
e-mail : sqq.419@mail.ru

Sat N. – PhD (Philology), associate professor of Tuvan State University
e-mail : satnd@mail.ru

Saveliev K. – Postgraduate student, Magnitogorsk State Technical University G.I.Nosova
e-mail : zkircaz@gmail.com

Savenkov V. – Peoples' Friendship University of Russia
e-mail : vladsav1107@yandex.ru

Sentebova E. – Associate Professor of Perm National Research Polytechnical University
e-mail : Lena-sentebova@yandex.ru

Tarasova V. – The senior lecturer of the Russian Arctic State Institute of culture and arts
e-mail : tarasovasilisa@mail.ru

Troufanova N. – Associate Professor, Bauman Moscow State Technical University
e-mail : ntroufanova@mail.ru

Tsaturyan M. – Kuban State University, Krasnodar
e-mail : tsaturyan.mm@mail.ru

Usynin M. – Applicant, first Vice-rector, Private Educational institution of higher professional education "Russian-British Institute of Management", Chelyabinsk
e-mail : m.v.usynin@gmail.com

Vorobyova M. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Odintsovo branch MGIMO MFA of Russia, Odintsovo
e-mail : yarovovatatiana@yandex.ru

Wang Weixia – Graduate student, Saint Petersburg State University
e-mail : wangweixia@mail.ru

Yarovova T. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Odintsovo branch MGIMO MFA of Russia, Odintsovo
e-mail : yarovovatatiana@yandex.ru

Zavernina S. – Graduate student, Far Eastern Federal University, Vladivostok
e-mail : zav.vlad.svet@yandex.ru

Zavyalova O. – Southern Federal University, Rostov-on-Don
e-mail : oxana-z10@rambler.ru

Zhang Qinghan – Graduate student, UNN of N.I. Lobachevsky
e-mail : 834549804@qq.com

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).