

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4–2 2021 (АПРЕЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

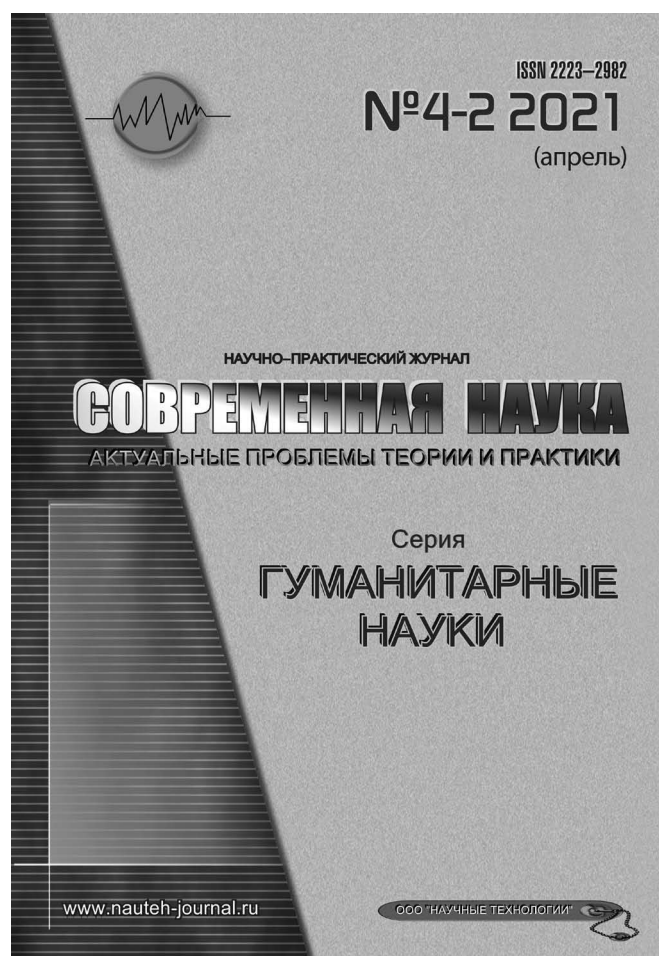
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 4-2 (апрель) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 26.04.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Голованов М.В. – Формирование личности будущего прусского короля Фридриха II
Golovanov M. – Formation of the personality of the future Prussian king Frederick II. 7

Ефимкин Д.Г. – Средний возраст податных категорий крестьян, проживающих на территории Мордовского края во второй половине XVIII века по материалам Краснослободского уезда Шацкой провинции Воронежской губернии (по населенным пунктам)
Efimkin D. – Average age of taxable categories of peasants living on the territory of the Mordovian territory in the second half of the XVIII century according to the materials of Krasnoslobodsky uyezd of the Shatsky province of the Voronezh province (by localities) 13

Захарьев Я.О. – Влияние мультикультурализма на систему управления и делового общения бизнеса хуацяо юго-восточной Азии и Океании в начале XXI века
Zakhariev Ya. – The influence of multiculturalism on the management system and business communication of Huaqiao business in southeast Asia and Oceania at the beginning of the 21st century 18

Клычникова М.А. – Перловский дачный театр на страницах газет рубежа XIX – XX веков
Klychnikova M. – Perlovskiy summer theater in the newspapers on the ridge of XIX-XX centuries. 22

Николаев Д.А., Дорофеев Ф.А. – Вопрос о выдаче материальных пособий командному составу нижегородского ополчения осенью – зимой 1812 г.
Nikolaev D., Dorofeev F. – The issue of granting material allowances to the command staff of the Nizhny Novgorod militia in the autumn-winter of 1812. 29

Осина О.В. – Возникновение в КПСС политических движений и их деятельность в период подготовке и работы XXVIII съезда КПСС

Osina O. – The emergence of political movements in the CPSU and their activities during the preparation and work of the XXVIII Congress of the CPSU. 33

Серов О.В. – Трансформация концепций Великой русской революции
Serov O. – Transformation of the concepts of the Great Russian Revolution. 39

Тейхреб Н.Я. – Население и медицинский персонал Томской губернии (1907-1910г.г.)
Teikhreb N. – Population and medical personnel Tomsk province (1907-1910) 45

Ярцев С.В. – Еще раз о «восстании» готов Алариха в 395 году в контексте противостояния Стилихона и Руфина

Yartsev S. – Once again to the "uprising" of the goths of Alaric in 395 in the context of the confrontation between Stilicho and Rufinus. 51

Педагогика

Аликова С.В., Бабак О.В. – Применение методов беспереводной семантизации лексики при изучении английского языка как иностранного в неязыковом ВУЗе

Alikova S., Babak O. – Application of methods of vocabulary semantization without translation in the study of English as a foreign language in a non-linguistic university 58

Бордовский П.Г., Кирьянова Л.А., Жукова В.И., ШUTOва Е.Б. – Проведение контроля знаний студентов с применением дистанционных образовательных технологий по программам высшего образования в сфере физической культуры и спорта с учетом требований профессиональных стандартов

<i>Bordovskiy P., Kiryanova L., Zhukova V., Shutova Ev.</i> – Development of a methodology for monitoring students' knowledge using distance educational technologies for higher education programs in the field of physical culture and sports, taking into account the requirements of professional standards.....	63	<i>Kolosova T., Kubasova L., Sychev I.</i> – Role of the open chemistry olympiad in forming readiness for learning at the university.....	90
Жбанков А.А. – Принятие М.К. Тенишевой педагогической идеи К.Д. Ушинского о «Великих воспитателях» <i>Zhbankov A.</i> – Acceptance of M.K. Tenisheva's pedagogical idea of K.D. Ushinsky about "Great educators".....	68	Коротаева М.С. – К вопросу о повышении компетентности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций системы МВД России <i>Korotaeva M.</i> – The question of improving the competences of the faculty of educational organizations of the system of the ministry of the Russian Federation.....	95
Карев Б.А., Прокопцев В.О. – Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе <i>Karev B., Prokoptsev V.</i> – Immersive technologies as part of new educational reality and their application in secondary school.....	71	Манагаров Р.В., Милованова Е.С. – Способы контроля в процессе рационализации подготовки будущего преподавателя иностранных языков и культур новой формации <i>Managarov R., Milovanova E.</i> – Ways of control in rationalisation of training of the future teacher of foreign languages and culture of a new formation.....	99
Кашфразьева Г.К. – Готовность обучающихся к опережающей профессиональной подготовке как метапредметная компетенция школьного образования <i>Kashfrazieva G.</i> – Students' readiness for advanced vocational training as a meso-subject competence of school education.....	75	Му Ачжэнь – Дистанционное обучение в китайских вузах в период эпидемии коронавируса: опыт, проблемы и решения <i>Mu Azhen</i> – Distance Education in Chinese Universities During the Epidemic Period: Experience, Problems and Solutions.....	102
Киселева А.В. – Технология когнитивного ученичества в образовательном пространстве архитектурно-художественного ВУЗа <i>Kiseleva A.</i> – Technology of cognitive apprenticeship in the educational space of an architectural and art university.....	78	Новгородцева Т.Ю., Бурдуковская А.В., Иванова Е.Н., Кузьмина Н.Д., Сагалуева И.Н. – Использование категоризованных переменных при выявлении зависимости между характеристиками абитуриента и успешностью освоения образовательной программы бакалавра <i>Novgorodtseva T., Burdukovskaya A., Ivanova E., Kuzmina N., Sagalueva I.</i> – The use of categorized variables in identifying the dependence between the characteristics of the entrant and the success of the bachelor's educational program.....	107
Кожанова Н.С. – К вопросу об определении особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья <i>Kozhanova N.</i> – On the issue of determining the special educational needs of students with disabilities.....	83	Петрова Р.И., Сидорова Ф.Л. – Обобщенные приемы деятельности по выполнению заданий методологического блока ЕГЭ <i>Petrova R., Sidorova F.</i> – Generalized methods of solving the methodological block assignments of the Unified State Exam.....	111
Колосова Т.Ю., Кубасова Л.В., Сычев И.А. – Роль открытой олимпиады школьников по химии в формировании готовности к обучению в ВУЗе			

Пяо Мэйшань – Краткая сравнительная характеристика особенностей систем обучения в разных странах мира

Piao Meishan – Brief comparative characteristics of the features of training systems in different countries of the world116

Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А. –

Проектное изучение субъектных аспектов адресной поддержки пищевого поведения пожилых граждан в формате сотрудничества родственного окружения, специалистов медицинского и социального сопровождения

Rybakova E., Sultanova R., Gayazova G. – Project study of the subjective aspects of targeted support for the eating behavior of senior citizens in the format of cooperation of the family environment, medical and social support specialists120

Татаринцева Р.И. – Дистанционное обучение, или Проблема обстоятельств. Полемиические заметки на актуальную тему

Tatartintseva R. – Distance Learning, or the Problem of Circumstances. Polemical notes on the current topic126

Трунин В.В., Акулова Т.Н., Носик О.В., Плаксина Н.В., Смирнова Е.В. – Влияние уровня физической подготовки на тренировочный процесс борцов в рамках учебной программы ВУЗа

Trunyn V., Akulova T., Nosik O., Plaksina N., Smirnova E. – The influence of the physical fitness level on the process of wrestlers' training within the university curriculum framework135

Шакурова М.В., Смольянинова Т.С., Аракелян Л.С. – Формирование будущего педагога как креативного субъекта в системе непрерывного педагогического образования

Shakurova M., Smolyaninova T., Arakelyan L. – Formation of the future teacher as a creative subject in the system of continuous pedagogical education142

Шамсутдинов Ш.А., Султанов А.Д., Сайфутдинов В.В. – Роль двигательной активности в режиме дня студентов 18-20 лет

Shamsutdinov Sh., Sultanov A., Saifutdinov V. – The role of motor activity in the day mode of students 18-20 years148

Юрова М.С., Кудинова Ю.В., Зозуля В.В. – Опыт продуктивного реагирования:

к вопросу о педагогических смыслах понятия

Yurova M., Kudinova Yu., Zozulya V. – Experience of productive response: on the question of pedagogical meanings of the concept151

ФИЛОЛОГИЯ

Анисимова Е.С., Воробец Л.В. – Особенности перевода английского инфинитива на русский язык в текстах авиационной тематики

Anisimova E., Vorobets L. – Specifics in translating the English infinitive into Russian in aviation-related texts156

Беляев А.С., Лазовская Н.В. – Когнитивный подход к описанию юридического английского дискурса

Belyaev A., Lazovskaya N. – A cognitive approach to describing legal English discourse161

Епифанцева Н.Г., Лиходкина И.А. – Сравнительно-сопоставительный анализ категорий рода и числа существительных во французском и итальянском языках в аспекте их влияния на адекватность перевода

Epifantseva N., Likhodkina I. – Comparative analysis of categories of gender and number in the French and Italian languages in terms of their influence on translation adequacy164

Завьялова Ю.А. – Особенности функционирования вербального компонента в социальных комиксах на немецком языке

Zavyalova Yu. – Features of the verbal component in social comic strips of German language169

Исмайлова Л.Г., Бигвава Ф.Р. – Фразеологизмы с соматическим компонентом «сердце» в устном дискурсе: на материалах азербайджанского и грузинского языков

Ismayilova L., Bigvava F. – Phraseologisms with somatic component "heart" in oral discourse: on the materials of Azerbaijan and Georgian languages ..173

Кучменко М.А. – Публичное выступление как часть создания имиджа политика (на примере Григория Зиновьева)

Kuchmenko M. – Public speaking as part of creating a politician’s image (on the example of Grigory Zinoviev)177

Леоненко А.Д. – Катафорические связи слова вещь
Leonenko A. – Cataphoric ties of the word ‘thing’... 180

Разумовская Е.А., Киреева И.А. –
Лингвокультурологические характеристики и специфика австралийского варианта английского языка

Razumovskaya E., Kireeva I. – Linguocultural characteristics and specificity of the Australian version of the English language185

Руденко Т.И. – Сопоставительный анализ лингвостилистических особенностей номинаций документов о школьном, профессиональном и высшем образовании в образовательном дискурсе немецкого и русского языков

Rudenko T. – Comparative analysis of linguistic and stylistic features of educational documents of secondary, upper secondary and higher education in the educational discourse of German and Russian languages188

Шимко Е.А., Савватеева Т.Ю. – Понятийное описание ядерных дефиниций концепта «верность» в русском языке

Shimko E., Savvateeva T. – Conceptual description of the nuclear definitions of the concept "loyalty" in the Russian language196

Яковлева Н.А. – Общерусские слова «честь» и «позор» в говорах архангельского региона

Yakovleva N. – All-russian words "chest" and "pozor" in the Arkhangelsk dialects201

Яцевич О.Е., Юдашкина В.В., Соколов А.Н. – Эвфемистические мотивы в рассказе М.Л. Кашниц «Призраки»

Iatsevich O., Iudashkina V., Sokolov A. – Euphemistic motifs in the short story "Ghosts" by M.L. Kashnits.205

Информация

Наши авторы. Our Authors.....208

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....210

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРУССКОГО КОРОЛЯ ФРИДРИХА II

Голованов Максим Владимирович

Доцент, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет
golovanov.1980.spb@mail.ru

FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE PRUSSIAN KING FREDERICK II

M. Golovanov

Summary: The article presents a deep historical reconstruction of the conditions that contribute to the formation of the personality of the Prussian Crown Prince, the future king, Frederick II. The author identifies various factors that influenced the formation of the character of the future monarch. Experiencing constant moral pressure in the key of classical "Prussian militarism", on the one hand, while maintaining a passion for French culture on the other, Frederick II entered the historical scientific discourse as one of the outstanding European monarchs of the XVIII century.

Keywords: Frederick II, the Hohenzollern Dynasty, Frederick I, the Anti-Machiavelli treatise, the escape of the Crown Prince, Prussia.

Аннотация: В статье представлена глубокая историческая реконструкция условий, способствующих формированию личности прусского кронпринца, будущего короля, Фридриха II. Автором выявлены разносторонние факторы, оказавшие воздействие на становление характера будущего монарха. Испытывающий постоянное моральное давление в ключе классического «прусского милитаризма», с одной стороны, сохраняя пристрастие к французской культуре с другой, Фридрих II, вошел в исторический научный дискурс, как один из выдающихся европейских монархов XVIII века.

Ключевые слова: Фридрих II, династия Гогенцоллернов, Фридрих I, трактат «Антимакиавелли», побег кронпринца, Пруссия.

Фридрих II из династии Гогенцоллернов, названный современниками и потомками Великим, родился 24 января 1712 г. в королевском дворце в Берлине. В это время на прусском престоле находился его дед Фридрих I, с чьим именем связано приобретение бранденбург-прусской правящей фамилией королевского статуса. Король скончался через год и месяц после рождения внука (25 февраля 1713 г.). По праву наследования трон перешёл его сыну – Фридриху Вильгельму I, который большое значение придавал воспитанию и образованию своего преемника.

Французская писательница Ж. де Сталь в своём сочинении «О Германии» охарактеризовала юного Фридриха следующим образом: «Две во всём несходные натуры уживались во Фридрихе: немцем он был по рождению, образованием же – француз» [1, с.189]. Мадам де Сталь, по-видимому, имела в виду воспитание Фридриха, которое с ранних лет зиждилось на двух абсолютно противоположных началах – французской образованности, политическом вольнодумстве и прусском милитаризме, жёстком и консервативном.

Источником франкомании была его мать София Доротея, дочь курфюрста ганноверского, впоследствии английского короля Георга I. Она была отменно воспитана, питала слабость к парижской моде, театру и литературе Просвещения, отличалась природной добротой, склонностью к благотворительности. Эта женщина по-

читала философию и науки, в развитии которых видела прогресс общества [3, с.15]. Совершенным антиподом ей был король Фридрих Вильгельм I, её муж и отец ребёнка. С его именем было связано другое направление в воспитании молодого человека.

В общих чертах образ Фридриха Вильгельма I определяется понятием «солдафон». Не иначе как «фельдфебелем на троне» называли многие ненавидевшие его придворные. Педант, весьма ограниченный умом, со значительной долей «самодурства» – такова типичная характеристика этого правителя. На нём не отразилась утончённость придворного быта, столь развитая во всей Европе после Людовика XV, в том числе и при дворе Фридриха I, чужды были ему философия и наука. Общеизвестна его скупость, за исключением расходов на увеличение армии, фанатичная приверженность религии. Но в этом человеке можно выделить и многие положительные черты, особенно если говорить о прусском государственном интересе – это чувство долга, большое трудолюбие, неустанная забота о своей стране. Особое значение Фридрих Вильгельм I придавал дисциплине, которой он подчинял всё и всех – армию, чиновничество, духовенство и, конечно, свою семью [2, с.323]. Нетрудно представить, как в таких условиях формировалась личность Фридриха, как на него влияла постоянная натянутость в отношениях между родителями, в том числе споры о принципах воспитания. И отец, и мать пытались развить в своём сыне близкие им черты.

В годы ранней юности Фридриха, который уже был объявлен наследным принцем (или кронпринцем), а у Фридриха Вильгельма I было 14 детей [5, с.208], его первоначальное воспитание было поручено женщинам под руководством королевы. Образованием наследника престола занималась статс-дама из свиты Софии Доротеи Камке. В помощницы ей назначили бонну Рокуль, женщину преклонного возраста, которая была гувернанткой ещё Фридриха Вильгельма I. Будучи француженкой, Рокуль очень плохо знала немецкий язык, но король был привязан к ней, и потому допустил к своему сыну, несмотря на неприязнь ко всему французскому. Так Фридрих с раннего детства начал заниматься преимущественно французским языком. В 1715 г., будучи в трёхлетнем возрасте, Фридрих отправился в своё первое путешествие, целью которого было посещение Ганновера. Здесь наследник познакомился с родственниками своей матери, которые также оказали влияние на формирование его личности.

Детство кронпринца закончилось в семь лет. Всякое женское влияние на его воспитание было устранено. Отец внёс строгий регламент в систему обучения сына. Его отправили в замок Фюстерхаузен, находившийся в нескольких милях к югу от Берлина, с двумя старшими офицерами, шестидесятилетним генералом Финком фон Финкенштейном и молодым шведским полковником Калгстингом. Они выполняли строгие приказы короля по воспитанию кронпринца: регулярное чтение молитв, изучение Библии, физические упражнения, уроки немецкого языка, приём пищи – всё строго по расписанию, составленному лично королём. Что касается умственного развития, инструкция короля указывала только на необходимые знания в практической жизни. Обучать принца латыни было запрещено совсем, но при этом разрешались уроки французского. В преподавании истории было приказано обращать особое внимание на события в правящем доме. В особенности на те, которые могли пояснить тогдашнее положение государств и их отношение к Пруссии. Наставники должны были внушить принцу любовь к военному делу и убедить его в мысли о том, что «ничто на свете не доставляет монархам больше чести и славы, чем шпага, именно в ней надо искать безопасность для своей державы».

Тем не менее, до конца устранить влияние на Фридриха французской учёности королю не удалось. Собственно наукам обучал принца француз Дюган де Жанден, молодой офицер, отец которого был одним из многочисленных гугенотов, спасшихся в Бранденбурге от гонений на родине. Фридрих Вильгельм I и не подозревал, что молодой прусский офицер французского происхождения был человеком большого и разностороннего образования. Он оказал огромное влияние на умственное развитие кронпринца. Дюган де Жанден основой всего считал логику, которой обучал своего подопечного, он

же давал ему первые советы в выборе книг для чтения. Немецкая литература находилась в то время в упадке в сравнении с французской словесностью, поэтому выбор наставника пал именно на классика его родной страны. Конечно же, Фридрих познакомился и с сочинениями немецких мыслителей, в частности Х. Вольфа, но придавал им гораздо меньшее значение.

Кроме истории Бранденбурга, кронпринц изучал всемирную историю и, несмотря на запрет, штудировал латынь, хотя и не стал её знатоком. Его отец не жаловал художественное образование, но любил музыку. Благодаря этому Фридрих начал обучаться игре на музыкальных инструментах, выбрав флейту, любовь к которой осталась у него на всю жизнь; ему приписывают авторство многих музыкальных произведений, в том числе двух симфоний и более 120 сонат для флейты. С большим педантизмом принцу преподавались догматы веры. К тому же сам король заставлял своего сына, когда тот провинится, в наказание заучивать наизусть псалмы и целые главы катехизиса, что развивало у наследника неприязнь к христианскому вероучению [8, с.20].

Рано начали знакомить Фридриха с обязанностями военной службы, основами тактики и стратегии. На него надели мундир и подстригли на военный манер, что довело ребёнка до слёз. Для упражнения принца в военных приёмах в 1717 г. была учреждена специальная кадетская рота, впоследствии увеличенная до батальона. Семнадцатилетний кадет унтер-офицер Ренцель обучал наследника правилам пользования ружьём. Помимо этого, Фридрих Вильгельм I в одном из залов дворца устроил небольшой арсенал (пушки, ружья, тесаки и другое оружие). В четырнадцать лет Фридрих был пожалован в капитаны, в пятнадцать – в майоры, в семнадцать – в полковники. Он нёс военную службу наравне с другими, исполняя все возложенные на него обязанности [12, с.27].

С детских лет король начал брать сына с собой в поездки по провинциям. Во время этих путешествий проверялось не только состояние военного дела, но и решались другие государственные дела. Фридрих, не замечая, что исполняет тайные цели своего отца, узнавал о ходе дел в стране, управление которой должно было перейти в его руки. Вообще, королю хотелось, чтобы сын был похож на него во всём: и в образе мыслей, и в действиях. Он даже старался пристрастить его к охоте, от которой сам испытывал удовольствие. Юному Фридриху она пришлась не по вкусу.

В 1727 г. учебные годы кронпринца закончились, но Фридрих Вильгельм I продолжал держать его под самым строгим надзором. Согласно инструкции короля, полковник Рохов, должен был «со всею строгостью образовывать из него благородного молодца, честного человека и офицера» [6, с.141]. Пятнадцатилетний юноша сфор-

мировался как абсолютная противоположность своего отца. «Никогда ещё, может быть, не бывало на свете отца и сына, между которыми было бы так мало сходства», – писал Вольтер в своих «Памятных записках». С детского возраста у Фридриха обнаружился дух смелый, склонный к наукам и искусству, занятия которыми его отец считал недостойными королевского сына. Всё немецкое казалось принцу грубым и нелепым. Над Сеной, думал он, обитает всё изящное и прекрасное, любезное и умное [4, с.94]. Фридрих завёл себе большую библиотеку (более трёх тысяч томов), но держал её в наёмной квартире неподалёку от дворца, где были и «Государь» Макиавелли, и «Утопия» Томаса Мора, и «Вечный мир» аббата де Сен-Пьера. Сам кронпринц сочинил много стихов, прекрасно говорил на французском, пренебрегая при этом немецким языком.

Ярким контрастом атмосферы страха и наущничества, господствовавшей при дворе Гогенцоллернов, оказался дворец саксонского курфюрста Августа Сильного в Дрездене, который кронпринц посетил в 1728 г. Его завороживала царившая там атмосфера жизнелюбия, торжественности и изысканности. Ответная реакция короля последовала незамедлительно: наставник фон Рохов получил указания ограничить наследника в общении, король даже хотел лишить старшего сына прав на престол.

Фридриху Вильгельму I казалось, что никто не может перечить королю. Поэтому неудивительно, что однажды невыносимая атмосфера прусского двора и настоящая травля со стороны отца привели Фридриха к мысли о бегстве. Этот план кронпринц вынашивал ещё с момента поездки в Дрезден. Стремления молодого человека к этому шагу стали ещё более сильными, когда провалился план женитьбы, вынашиваемый его матерью Софией Доротеей, в соответствии с которым старшая дочь, принцесса Вильгельмина, должна была обручиться с племянником королевы, наследником английского престола Фридрихом, сыном принца Уэльского, будущего короля Георга II. Этому сопутствовала другая идея – кронпринц прусский одновременно обручится с английской принцессой Амалией, второй дочерью будущего Георга II. Ввиду сложившихся обстоятельств и действий Фридриха Вильгельма I, который опасался поддержки своего старшего сына со стороны Лондона, что могло привести к созданию при берлинском дворе партии кронпринца, замыслы прусской королевы остались неосуществлёнными.

Отношения между королём и наследником становились всё более накалёнными. Фридрих жил в постоянном страхе перед своим отцом. Необходимо было действовать. В 1730 г., когда кронпринцу было уже 18 лет, король предпринял поездку в свои при-рейнские владения. Фридрих должен был сопровождать отца. Королевский кортеж направлялся в прусский город Везель-на-Рейне. 10 августа они добрались до Бонна, побег планирова-

лось осуществить на следующем отрезке пути. Как писал Вольтер, принц «не знал ещё хорошенько куда – в Англию или во Францию». Помогать ему должны были два преданных человека – офицеры прусской армии Кат и Кейт. Заговор был раскрыт: лейтенант Кейт успел бежать в Англию, а Кат и принц были задержаны и взяты под стражу.

Король подозревал своего сына в заговоре, в государственной измене, даже в покушении на свою собственную жизнь. При дворе ходили слухи, что кронпринца казнят. Но военный суд квалифицировал преступные деяния Фридриха и лейтенанта Ката только как дезертирство и приговорил помощника принца в побеге к заключению навечно в крепость, а самого принца к высочайшему отеческому помилованию. Смертный приговор был вынесен только в отношении бежавшего лейтенанта Кейта, который, кстати, получил убежище при дворе Георга II и вернулся в Пруссию, когда Фридрих был уже королём. Фридрих Вильгельм I как верховный судья остался недоволен приговором и потребовал его пересмотра. Пожизненное заключение для Ката было заменено смертной казнью. Не исключено, что та же участь ожидала и Фридриха. Но в дело вмешались августейшие особы иностранных держав. Так, император Карл VI, полагая, что Фридрих как наследный принц может быть приговорён к смерти только имперским сеймом, направил графа фон Зенкендорфа в Берлин с наказом предостеречь короля самым внушительным образом. Фридрих Вильгельм I пошёл на уступки. Вольтер, который встречался с фон Зенкендорфом и расспрашивал его об этом событии, написал в своих воспоминаниях: граф «клялся мне, что лишь с великим трудом добился он, чтобы принцу не отсекли головы».

Фридрих был заключён в крепость Кюстрин. Здесь 5 ноября 1730 г. в семь часов утра казнили друга и помощника принца – фон Ката. По приказу отца наследника подвели к окну и держали его, чтобы он увидел происходящее. Фридриха потрясло это настолько, что воспоминания того ноябрьского утра преследовали его всю жизнь.

Пройдя через ужасы Кюстрина, Фридрих понял, что чувства нужно держать при себе, надо достичь согласия с отцом, а это требует гибкости. Поэтому через две недели после казни друга принц принёс клятву на верность королю. Спустя два дня он уже приступил к работе, но при этом оставался под строгим надзором. Фридрих изучал принципы внутреннего управления областью округ Кюстрина, готовил нормативные акты и расчёты, ездил в соответствии с инструкциями по поместьям и мануфактурам, читал книги по списку, составленному Фридрихом Вильгельмом I. Он также присутствовал на заседаниях местной Палаты военного и государственного имущества, которую король создал в полном соответ-

ствии с Генеральной директорией в Берлине.

В этот период Фридрих многое узнал о прусской системе управления, лучше изучил историю Бранденбурга и своей семьи, познакомился с основами внешней политики Гогенцоллернов. Наследник готовился стать королём и делал на этом пути большие успехи. Его письма к отцу этого периода были примером почтения. В одном из посланий королю кронпринц написал: «Вы теперь успокоились, ...я могу быть уверенным, что Господь Бог, который управляет сердцем короля, вселит в него прощение» [11, с.28]. Фридрих Вильгельм I постепенно забывал происшедшее, но по-прежнему держал сына под строгим контролем. 25 мая 1731 г. он написал гофмаршалу фон Вольдену в Кюстрин, где продолжали содержать наследника: «Он должен выполнять только мою волю, выбросить из головы всё французское и английское, сохранить в ней только немецкое, ...забыть ненавистную французскую политическую фальшивость и рьяно просить у Бога милости...». В августе Фридрих Вильгельм I лично посетил Кюстрин и немного ослабил режим для своего сына.

Ему предписывалось следующее: три раза в неделю по утрам посещать Палату военного и государственного имущества; после обеда ездить верхом, для этой цели король отправил наследнику лошадей и повозки, охотиться на уток. Кронпринц никогда не должен был оставаться один, чтобы ни с кем не мог поговорить тет-а-тет. Приставленные к принцу фон Нацмер и фон Роведель были обязаны даже ночевать с ним в одной комнате. Запрещалась любая переписка, кроме корреспонденции королю и королеве, эти письма разрешалось не вскрывать. Танцы, игры, музыка и французские книги были запрещены. Кронпринц мог приглашать к трапезе только двух гостей, а сам только два раза в неделю имел право посещать приёмы. Запрещалось любое общение с женщинами, особо оговаривалось и то, что, если принц оставался на ночлег в гостях, его надзиратели должны проследить, нет ли напротив комнаты Фридриха женских спален.

В ноябре 1731 г., спустя год после вынесения приговора, Фридриху было разрешено на время покинуть крепость и приехать в Берлин, чтобы присутствовать на свадьбе старшей сестры Вильгельмины и наследника маркграфства Байрейт. 4 апреля 1732 г. король вернул наследнику военное звание и доверил командование пехотным полком. В этом же году отец задумался о женитьбе своего сына. Фридрих Вильгельм I понимал, что кандидатура невесты должна быть приемлема для императора. Выбор пал на брауншвейгскую принцессу Елизавету Крестину, старшую дочь сестры императрицы Антуанетты, герцогини Брауншвейг-Бевернской. Решение отца оказалось для Фридриха полной неожиданностью, но перечить у него не было никакой возможности.

Подтверждением этому служило письмо генерала графа Шуленбурга генералу фон Грумбкову, в котором первый передавал своему адресату слова беседы с принцем. На вопрос кронпринца: «Что же со мной будет дальше?», Шуленбург ответил: «Мне известно только то, что Ваш отец думает о свадьбе». Женитьба состоялась 12 июня 1733 г., для этого Фридрих приехал в Брауншвейг. С этого времени наследник был освобождён от заточения и тщательного надзора. Ему и его жене король купил замок Рейнсберг.

Действительно ли Фридрих забыл свои юношеские увлечения? Что произвело разительную перемену: события 1730 г., или просто он повзрослел, понял своё истинное предназначение? Видимо, сыграли свою роль и то, и другое. При этом наследник продолжал, хотя и не так пылко, занятия стихосложением и музыкой, читал Лейбница и Вольфа. В 1736 г. он начал переписываться с Вольтером, что продолжалось 42 года до самой смерти великого французского просветителя [7, с.153]. «Это были письма в стихах, – вспоминал Вольтер в своих мемуарах, – это были трактаты по метафизике, истории и политике».

Однако Фридрих задумывался и о государственных делах, об управлении, об обязанностях монарха. Он вёл активную и длительную переписку с министрами своего отца. В феврале 1731 г. из-под пера наследника, находившегося ещё в заточении, вышла его первая политическая программа. Этот документ, написанный в форме письма одному из придворных камер-юнкеру Нацмеру, содержит анализ внешнеполитических задач Пруссии. Одним из первых экономических трактатов был «План торговли в Силезии», отправленный кронпринцем своему отцу в декабре 1731 г., тоже из Кюстрина [10, с.39].

В 1736 г. Фридрих написал «Соображения о современном состоянии Европы» (некоторые исследователи относят этот трактат к 1738 г.). Это первое объёмное сочинение кронпринца, в котором была охарактеризована сложившаяся к этому времени международная ситуация на континенте. Большой резонанс имел также его военно-политический трактат «Антимакиавелли» (1739-1740 гг.) [9, с.107]. Он был построен как критический отзыв на взгляды итальянского мыслителя и историка рубежа XV – XVI вв. Никколо Макиавелли.

Сама по себе история создания «Антимакиавелли» представляет большой интерес, так как она была связана во многом с властителем умов XVIII столетия Вольтером. Возможно, что и замысел книги возник у Фридриха под влиянием вольтеровского «Века Людовика XIV», в котором была дана высокая оценка флорентийца (так именовали в XVIII в. Н. Макиавелли). «Ваша история «Век Людовика XIV» несравненна. Желал бы я, однако, чтобы Вы не ставили Макиавеля, дурного и жестокого полити-

ка, наряду с великими мужами его времени... Нельзя подумать, что Вы смотрели на него только со стороны гения», – писал наследник Вольтеру 31 марта 1738 г. Через год (22 марта 1739 г.) Фридрих сообщил Вольтеру: «У меня в голове бродит нечто на счёт «Государя» Макиавелева. Ожидаю от Запада благотворного гения, который хаос бы сей неустроенный привёл в надлежащий порядок». И Вольтер поддержал это начинание, замечая с некоторым сарказмом: «Намерение Ваше, милостивейший государь, писать возражения на Макиавеля, более принесёт Вам чести, нежели все возражения на обыкновенных философов». В дальнейшем Вольтер стал первым читателем и редактором рукописи, отнесясь с полной серьёзностью к этой работе. «Я нарочно скупил всего Макиавеля, чтобы яснее понять систему Ваших опровержений», – сообщал он своему адресату. Трактат Фридриха был издан анонимно в 1740 г., непосредственно при поддержке Вольтера.

Занятия государственными делами не ограничивались написанием трактатов и ведением политической переписки. В 1733 г. Фридрих впервые познакомился с настоящей войной, проходившей не на плац-парадах и разводах. 1 февраля 1733 г. умер польский король Август II, который ещё при своей жизни хотел сделать польский престол передаваемым по наследству, а не выборным. На этом основании его сын Август III, который после смерти отца унаследовал Саксонское курфюршество, претендовал на польский трон. Его политическим соперником стал Станислав Лещинский, тесть французского короля Людовика XV, основывавший свои права на том, что он ещё при жизни Августа II, когда тот был побеждён Карлом XII, получил от последнего польскую корону. В этот конфликт вмешались европейские державы: Россия и Австрия поддерживали сторону Августа III, Франция – Станислава Лещинского. Пруссия присоединилась к русско-австрийскому союзу. Молодой принц с прусскими и австрийскими войсками даже участвовал в военных походах. В дальнейшем Фридрих продолжил занятия государственными делами. Иногда он и самостоятельно управлял государством. Так, например, во время описанного межгосударственного конфликта Фридрих Вильгельм I тяжело заболел. В период болезни короля руководство всецело было в руках наследника.

Шли годы, Фридрих Вильгельм I старел. Наследник

готовился стать прусским королём. К 1739 г. Фридрих сформировался не только как личность, но и как государственный деятель. Он стал действительно разносторонне образованным человеком. Его мать и наставники дали принцу классическое образование в духе Просвещения. Кронпринц разбирался в искусстве и музыке, литературе и философии, в различных науках. Кроме своего родного языка, он владел французским и латынью, пусть не в совершенстве, но на достаточно высоком уровне. Наследник переписывался с Вольтером, знал всемирную историю, мог сопоставить её с прусской историей. Это была одна составляющая его личности.

С другой стороны, Фридрих формировался под воздействием прусского милитаризма. Несмотря на личные страдания, отцовское воспитание сыграло в его становлении как монарха положительную роль. Он приобрёл важные для государственного мужа качества, которые проявились в дальнейшем: стойкость, выносливость, решимость, уверенность в себе, даже изворотливость и умение приспособиться к любой ситуации, найти выход из сложного положения – это другая составляющая его личности, противоположная внешней сентиментальности.

Наследник досконально знал прусскую историю, мог перечислить не только её основные вехи, но и выделить суть того или иного процесса, понять корень проблемы. Это позволило ему в дальнейшем обосновывать любое своё завоевание и в то же время чётко обозначать приоритеты. Благодаря Фридриху Вильгельму I кронпринц разбирался в военном деле, тактике и стратегии, в чём позже проявил свой талант. Пригодилась ему в будущем и солдафонская педантичность. Он отлично знал прусскую государственную и военную системы. Отец воспитал в нём преданность своему государству.

«Я оставляю после себя своего сына, – писал король Фридрих Вильгельм I, находясь уже на смертном одре, – который имеет все способности к тому, чтобы хорошо править; он мне обещал, что сохранит армию. Я знаю, что он любит войска и храбр, я знаю, что он сдержит своё слово, он обладает разумом и всё будет идти хорошо». Действовать с позиции прусского интереса, умножать силу и славу, возвеличить своё государство – вот главная задача будущего короля. Такое понимание своей миссии сформировал в нём отец.

ЛИТЕРАТУРА

1. Искуль С.Н. «Немец по рождению, образованием француз». Фридрих Великий под пером французской писательницы // Новый Часовой: Русский военно-исторический журнал. СПб., 2000. с. 189.
2. Кареев Н.И. История Западной Европы в Новое время. СПб., 1913. Т. 3. с. 323-325.
3. Кони Ф.А. Фридрих Великий. Ростов-на-Дону, 1997. с. 15.

4. Король Фридрих Второй и век его // Вестник Европы. М., 1813. № 5-6. с. 94-95.
5. Монархи Европы: судьбы династий / Ред.-сост. Н.В. Попов. М., 1997. с. 316.
6. Собственноручное переписанное императрицей Екатериной II наставление прусского короля Фридриха Вильгельма I полковнику Рохову о воспитании кронпринца Фридриха (от 15 марта 1729 г.) // Сб. РИО. СПб., 1880. Т. 27. с. 141.
7. Туполев Б.М. Династия Гогенцоллернов // Новая и Новейшая история. 1991. № 6. с. 153
8. Фрейзер Д. Фридрих Великий. М., 2003. с. 20
9. Шакирова Л.И. «Анти-Макьявелли» Фридриха II и его русские переводы // Проблемы культуры итальянского Возрождения / Под ред. В.И. Рутенбурга. Л., 1979. с. 107.
10. An den König Friedrich Wilhelm I. Küstrin, den 18. December 1731 // Oeuvres de Frédéric le Grand. Berlin, 1856. Bd. 27. p. 39-43.
11. Der Kronprinz an seinen Vater. Küstrin, 28 November 1730 // Der König Friedrich der Große in seinen Briefen und Erlassen, sowie in zeitgenössischen Briefen, Berichten und Anekdoten. Mit biographischen Verbindungen von Gustav Mendelssohn Bartholdy. München, 1912. p. 28.
12. Schieder T. Friedrich der Grosse. Ein Königtum der Widersprüche. Berlin, 1998. p. 27-28.

© Голованов Максим Владимирович (golovanov.1980.spb@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

СРЕДНИЙ ВОЗРАСТ ПОДАТНЫХ КАТЕГОРИЙ КРЕСТЬЯН, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ МОРДОВСКОГО КРАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА ПО МАТЕРИАЛАМ КРАСНОСЛОБОДСКОГО УЕЗДА ШАЦКОЙ ПРОВИНЦИИ ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ (ПО НАСЕЛЕННЫМ ПУНКТАМ)

Ефимкин Денис Геннадьевич
Аспирант, НИИ Гуманитарных наук
при правительстве РМ, г. Саранск
efimkin.denis@mail.ru

**AVERAGE AGE OF TAXABLE CATEGORIES
OF PEASANTS LIVING ON THE TERRITORY
OF THE MORDOVIAN TERRITORY IN THE
SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY
ACCORDING TO THE MATERIALS OF
KRASNOSLOBODSKY UYEZD OF THE
SHATSKY PROVINCE OF THE VORONEZH
PROVINCE (BY LOCALITIES)**

D. Efimkin

Summary: The purpose of the work is to conduct a comparative analysis of the average age dynamics of the taxable population of the Mordovian territory in the second half of the XVIII century in various localities and peasant categories on the example of Krasnoslobodsky uyezd of the Shatsky province of the Voronezh province.

Method. The methodological potential includes: a comparative historical method, the use of which makes it possible to show a comparative analysis of the development of various families and localities; a statistical method, the significance of which is obvious for analyzing data related to changes in the peasant family over the period under study.

Result. The study showed the following results.

1) At the beginning of the second half of the XVIII century on the territory of the modern Republic of Mordovia, the average life expectancy was 26.24 years.

2) In most cases, the population of these places belonged to the category of palace peasants, but there were also landowner peasants, household people, soldiers and *odnodvortsy*.

3) The highest average age was among 2 categories: artisans-28.23 years and palace peasants-26.92 years. The runaway palace peasants had the smallest average age – 14.15 years.

4) During the comparative analysis of the Moscow and Voronezh provinces, significant differences were revealed, since the life expectancy in the Moscow province was significantly higher.

Conclusions. In general, the data obtained showed that the life expectancy on the territory of the Mordovian Territory in the second half of the XVIII century remained at a low level. It can also be assumed that the situation of artisans and palace peasants was much better than that of the rest of the tax-paying population.

Keywords: peasant family, age, average age, life expectancy, taxable population.

Аннотация: Цель работы – провести сравнительный анализ средневозрастной динамики податного населения Мордовского края во второй половине XVIII века в различных населенных пунктах и крестьянских категориях на примере Краснослободского уезда Шацкой провинции Воронежской губернии.

Метод. Методологический потенциал включает: сравнительно исторический метод, применение которого позволяет показать сравнительный анализ развития различных семей и населенных пунктов; статистический метод, значимость которого очевидна для анализа данных, связанных изменениями в крестьянской семье на протяжении исследуемого периода.

Результат. Исследование показало следующие результаты.

1) В начале второй половины XVIII века на территории современной Республики Мордовия средняя продолжительность жизни составила – 26,24 года.

2) В большинстве случаев население данных мест относились к категории дворцовые крестьяне, но были и помещичьи крестьяне, дворовые люди, солдаты и *одnodворцы*.

3) Самый большой средний возраст был среди 2-х категорий: мастеровые люди – 28,23 года и дворцовые крестьяне – 26,92 года. Самый маленький средний возраст был среди беглых дворцовых крестьян – 14,15 года.

4) В ходе проведения сравнительного анализа Московской и Воронежских губерниях выявляются существенные отличия, так как продолжительность жизни в Московской губернии была существенно выше.

Выводы. В целом полученные данные показали, что на продолжительность жизни на территории Мордовского края во второй половине XVIII века оставалась на низком уровне. Также можно предположить, что положение мастеровых людей и дворцовых крестьян было намного лучше, чем у остального податного населения.

Ключевые слова: крестьянская семья, возраст, средний возраст, продолжительность жизни, податное население.

В предыдущей статье был поднят вопрос о среднем возрасте крестьянского населения, которое проживало на территории Мордовского края во второй половине XVIII века. В ней была рассмотрена общая по-возрастная структура мужского населения, средний возраст детского и взрослого населения.

В данной статье будет продолжено рассмотрение материалов II ревизии, а именно среднего возраста податного населения в различных населенных пунктах и крестьянских категориях.

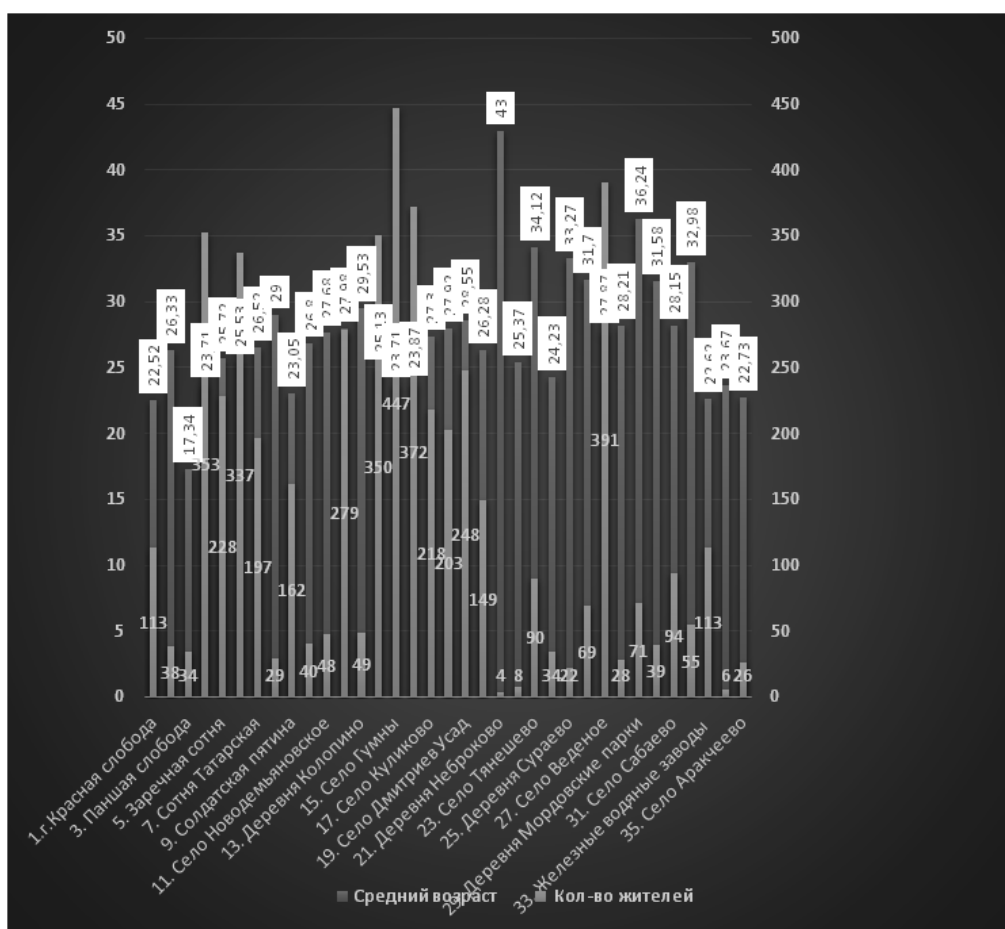
Процесс рассмотрения стоит начать с того, что по итогам II ревизии в уезде числилось 4944 души, которые относились к 2844 семьям. Подробный анализ характеристики продолжительности жизни в различных населенных пунктах Краснослободского уезда можно увидеть в гистограмме 1.

Всего было приведено 35 населенных пунктов:

1. Так в г. Красная слобода разночинцев, дворовых людей, дворовых бобылей и однодворцев – 113 душ. Средний возраст составил – 22,52 года.
2. Дворцовых крестьян в Поташной слободе насчи-

тывалось – 38 душ. Средний возраст составил – 26,33 года.

3. В Панших слободах дворцовых крестьян насчитывалось 34 души. Средний возраст составил – 17,34 года.
4. В Сотне Погорной дворцовых крестьян, крестьян и беглых крестьян насчиталось – 353 души. Средний возраст составил – 23,71 года.
5. В Заречной сотни дворцовых крестьян составило 228 душ. Средний возраст – 25,72 года.
6. В Сотни Логинова дворцовых крестьян – 337 душ. Средний возраст составил – 25,53 года.
7. Дворцовых крестьян в сотни татарской – 197 душ. Средний возраст составил – 26,52 года.
8. В Пушкаревской слободе однодворцев – 29 душ. Средний возраст – 29 лет.
9. В Солдатской пятине однодворцев, старых служивых солдат составило – 162 души. Средний возраст – 23,05 года.
10. В деревне Полянки дворцовых крестьян – 40 душ. Средний возраст – 26,8 года.
11. В селе Новодемьяновское однодворцев – 48 душ. Средний возраст составил – 27,68 года.
12. В селе Шаверки дворцовых крестьян – 279 душ.



Гистограмма 1. Средний возраст и количество жителей г. Красная слобода и Краснослободского уезда за 1745 г (по населенным пунктам)

Средний возраст – 27,98 года.

13. В деревне Колопино дворцовых крестьян – 49 душ. Средний возраст – 29,53 года.
14. В селе Дубровы однодворцев и дворцовых крестьян – 350 душ. Средний возраст 25,13 года.
15. В селе Гумны дворцовых крестьян – 447 душ. Средний возраст составил – 23,71 года.
16. В селе Плужное дворцовых крестьян – 372 души. Средний возраст – 23,87 года.
17. В селе Куликово дворцовых крестьян – 218 душ. Средний возраст 27,3 года.
18. В селе Ефаево дворцовых крестьяне – 203 души. Средний возраст – 27,92 года.
19. В селе Дмитриев Усад дворцовых крестьян – 248 душ. Средний возраст – 28,55 года.
20. В селе Новый Усад дворцовых крестьян – 149 душ. Средний возраст – 26,28 года.
21. В деревне Неброково дворцовых крестьян – 4 души. Средний возраст – 43 года.
22. В деревни Кулясь дворцовых крестьян – 8 душ. Средний возраст – 25,37 года.
23. В селе Тянешево дворцовых крестьян – 90 душ. Средний возраст – 34,12 года.
24. В деревни Лаушки дворцовых крестьян – 34 души. Средний возраст – 24,23 года.
25. В деревни Сураева починки дворцовых крестьян – 22 души. Средний возраст – 33,27 года.
26. В селе Ишаево дворцовых крестьян – 69 душ. Средний возраст – 31,7 года.
27. В селе Веденое дворцовых крестьян – 391 душа. Средний возраст – 27,87 года.
28. В деревне Долговерясы дворцовых крестьян – 28 душ. Средний возраст – 28,21 года.
29. В деревне Мордовские парки дворцовых крестьян – 71 душа. Средний возраст – 36,24 года.
30. В деревне Зубарево дворцовых крестьян – 39 душ. Средний возраст – 31,58 года.
31. В селе Сабаево дворцовых крестьян – 94 души. Средний возраст – 28,15 года.
32. В деревни Дергуново дворцовых крестьян – 55 душ. Средний возраст – 32,98 года.
33. В железных водяных заводах дворовых и мастеровых людей составило – 113 душ. Средний возраст – 22,62 года.
34. В Темниковском винокуренном заводе дворовых людей – 6 душ. Средний возраст – 23,67 года.
35. В селе Аракчеево дворцовых крестьян – 26 душ. Средний возраст – 22,73 года.

Как мы видим средний возраст населения в разных населенных пунктах почти не отличался друг от друга и в большинстве случаев соответствовал среднему возрасту по Уезду. Исключениями стали несколько населенных пунктов таких как: Паншие слободы – 17,34 года, деревня Неброково – 43 года, село Тянешево – 34,12 года, деревня Сураева Починки – 33,27 года, деревня Мордов-

ские парки – 36,24 года.

В большинстве случаев население данных мест составляют дворцовые крестьяне, но были и помещичьи крестьяне, дворовые люди, солдаты и однодворцы

В некоторых населенных пунктах проживало несколько категорий крестьян. Так, например, в г. Красная слобода проживали помещичьи крестьяне и дворовые люди; в Заречной сотне проживали дворцовые крестьяне, некрещенные и мордва; в селе Куликово проживали ясачные и дворцовые крестьяне; церковные и дворцовые крестьяне проживали в селе Дмитриев Усад; в селе Веденное проживали однодворцы и дворцовые крестьяне.

К сожалению, в связи с тем, что материалов по российской демографии до начала второй половины XIX века недостаточно. Поэтому для сравнения была использована работа Троицкой И.А. и французского демографа Блюма А., которая посвящена вопросу продолжительности жизни в России в XVIII веке [2]. К сожалению, работа освящает лишь территорию Московской губернии, однако она уже ценна тем, что позволяет провести сравнительный анализ, а также проливает свет на продолжительность жизни населения России в тот период.

Основываясь на данных ревизских сказок и метрических книг, Троицкая и Блюм оценили уровень смертности для Московской губернии в 1745-1763 и в 1851-1858 годах и на основе этих оценок рассчитали продолжительность жизни в разных возрастах (рис.1.1.). Показатели для возрастов моложе 10-20 лет менее точны, чем для более старших, из-за недостаточной регистрации детей.

Если расчёты Троицкой и Блюма верны, то получается, что продолжительность жизни в середине XVIII века при рождении составляли 24-25 лет, но если человек переживал раннее детство, то в возрасте 10 лет ему предстояло жить в среднем ещё 41 год (51 год в общей сложности), а дожившему до 20 лет ещё 33-34 года (53-54 года в общей сложности).

Таким образом, при сравнении данных, полученных в Московской и Воронежских губерниях, выявляются существенные отличия, так как продолжительность жизни в Московской губернии была существенно выше.

Далее стоит рассмотреть влияние отношения крестьян к той или иной категории на продолжительность жизни населения. Детальное описание категорий, количества населенных пунктов в которых они представлены, число умерших жителей, а также средняя продолжительность жизни представлены в таблице 1 и гистограмме 2. Всего было представлено 10 категорий крестьян:

**TABLEAU 5. – ESPÉRANCE DE VIE À DIVERS ÂGES
RÉGION DE MOSCOU (1745-1763 ET 1851-1858; ESTIMATION À PARTIR DES RÉVISIONS).
ET TABLES RUSSES ESTIMÉES AU XIX^e SIÈCLE**

Âge	Région de Moscou			Andreev	Bunjakovskij	Bortkevic	Besser et Ballod
	1745-1763	1745-1763 corrigé*	1851-1858	1851-1860	1862	1874-1883	1867-1890
lq0	(49)	334	334	284	265	327	300
0	(38,4)	24,2	24,4	25,5	30,9	26,4	27,2
1	(39,3)	35,5	35,5	34,5	40,8	37,9	37,8
5	(41,6)	42,8	42,9	39,3	46,2	45,8	44,2
10	41,0	41,2	41,4	37,4	44,2	44,6	43,2
20	34,2	33,9	34,4	30,5	36,9	37,4	36,7
30	27,5	27,2	27,1	24,7	30,1	30,4	30,1
40	21,0	20,7	20,5	19,2	23,6	23,4	23,5
50	15,7	15,5	14,5	14,9	17,9	17,1	17,5
60	11,0	10,6	8,9	12,2	12,3	11,6	12,2

Рис. 1.1. Младенческая смертность ожидаемая продолжительность жизни в разных возрастах Московская область (1745-1763 и 1851-1858 гг.)

Таблица 1.

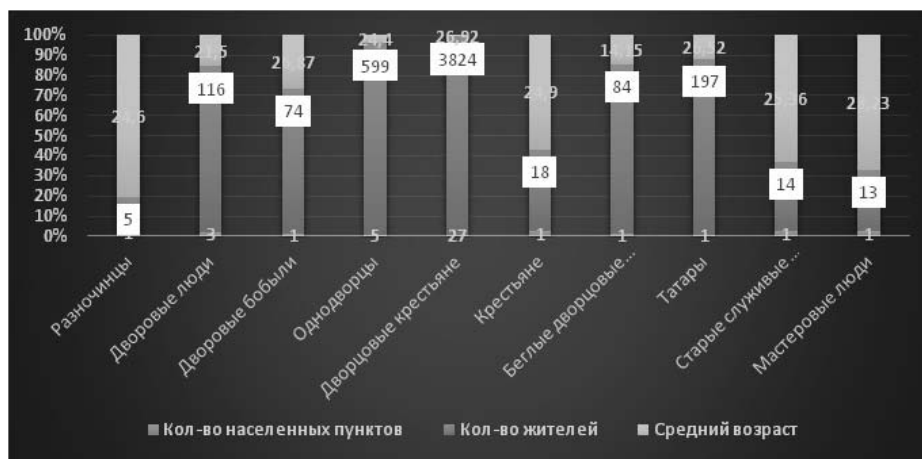
Средний возраст по категориям крестьян в г. Красная слобода и Краснослободского уезда за 1745 г.

	Категория крестьян	Кол-во населенных пунктов	Кол-во жителей	Средняя возраст
	Разночинцы	1	5	24,6
	Дворовые люди	3	116	21,5
	Дворовые бобыли	1	74	26,87
	Одноворцы	5	599	24,4
	Дворцовые крестьяне	27	3824	26,92
	Крестьяне	1	18	24,9
	Беглые дворцовые крестьяне	1	84	14,15
	Татары	1	197	26,52
	Старые служивые солдаты	1	14	25,36
0	Мастеровые люди	1	13	28,23

1. Разночинцы были представлены в 1-м населенном пункте, общей численностью 5 душ. Средний возраст составил – 24,6 года;
2. Дворовые люди были представлены в 3-х населенных пунктах, общей численностью 116 душ. Средний возраст составил – 21,5 года;
3. Дворовые бобыли числились в 1-м населенном пункте, общей численностью 74 души. Средний возраст составил – 26,87 года;
4. В 5-и населенных пунктах числились одноворцы, общая численность которых составила 599 душ. Средний возраст составил – 24,4 года;
5. Дворцовые крестьяне были представлены в 27-и населенных пунктах, общей численностью 3824 души. Средний возраст составил – 26,92 года;
6. В 1-м населенном пункте были представлены помещичьи крестьяне, общей численностью 18 душ. Средний возраст составил – 24,9 года;
7. Также же существовал 1 населенный пункт, где были представлены беглые дворцовые крестьяне общей численностью 84 души. Средний возраст составил – 14,15 года;
8. Татары были представлены в 1-м населенном пункте, в количестве 197 душ. Средний возраст составил – 26,52 года;
9. Старые служивые солдаты численностью 14 душ, были представлены в 1-м населенном пункте. Средний возраст составил – 25,36 года;
10. Мастерские люди числились в 1-м населенном пункте, общей численностью 13 душ. Средний возраст составил – 28,23 года.

В процессе рассмотрения данных было выяснено, что больше всего населения было среди дворцовых крестьян – 3824 души, затем с большим шли одноворцы – 599 душ. Меньше всего числилось среди 3-х категорий: старые служивые солдаты – 14 душ, мастерские люди – 13 душ, разночинцы – 5 душ.

Самая большая продолжительность была среди 2-х категорий: мастерские люди – 28,23 года и дворцовые крестьяне – 26,92 года. Самая маленькая продолжительность жизни была среди беглых дворцовых крестьян – 14,15 года.



Гистограмма 2. Средний возраст по категориям крестьян в г. Красная слобода и Краснослободского уезда в 1745 г.

В заключение стоит отметить следующее:

1. В начале второй половины XVIII века на территории современной Республики Мордовия средняя продолжительность жизни составила – 26,24 года.
2. В большинстве случаев население данных мест относились к категории дворцовые крестьяне, но были и помещичьи крестьяне, дворовые люди, солдаты и однодворцы.
3. Самый большой средний возраст был среди 2-х категорий: мастеровые люди – 28,23 года и дворцовые крестьяне – 26,92 года. Самый маленький средний возраст был среди беглых дворцовых

крестьян – 14,15 года.

4. В ходе проведения сравнительного анализа Московской и Воронежских губерниях выявляются существенные отличия, так как продолжительность жизни в Московской губернии была существенно выше.

В целом полученные данные показали, что на продолжительность жизни на территории Мордовского края во второй половине XVIII века оставалась на низком уровне. Также можно предположить, что положение мастеровых людей и дворцовых крестьян было намного лучше, чем у остального податного населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный архив древних актов (РГАДА) – Ф-350. Книга переписная разночинцев, однодворцев, дворовых крестьян Воронежской губернии Шацкой провинции г. Красная слобода и Краснослободского у. 1745 г. Оп. 1, д. 1594.
2. Troitskaja Irina, Blum Alain. La mortalité en Russie aux XVIIIe et XIXe siècles: estimations locales à partir des Revizii. In: Population, 51^e année, n°2, 1996. pp. 303-328;

© Ефимкин Денис Геннадьевич (efimkin.denis@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА НА СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ БИЗНЕСА ХУАЦЯО ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ И ОКЕАНИИ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Захарьев Ярослав Олегович
эксперт, МГИМО(У)МИД РФ
sbkmsh@mail.ru

THE INFLUENCE OF MULTICULTURALISM ON THE MANAGEMENT SYSTEM AND BUSINESS COMMUNICATION OF HUAQIAO BUSINESS IN SOUTHEAST ASIA AND OCEANIA AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

Ya. Zakhariev

Summary: The article describes the specificity of the influence of multiculturalism on the management system and corporate governance of the Huaqiao business in Southeast Asia and the South Pacific region in 2000-2020. The key elements of influence are shown and the question of the synthesis of cultural elements in order to increase the efficiency of management for the big business of the national minority is touched upon.

Keywords: multiculturalism, multiculturalism and Huaqiao, Huaqiao Southeast Asia, the Chinese community of Southeast Asia, Southeast Asia, Oceania, the South Pacific, UTR, China, Chinese business, Chinese business circles, corporate culture, customary law, Chinese customary law, the Chinese community, the Chinese community of Southeast Asia, the Huaqiao of Southeast Asia, Australia and Oceania.

Аннотация: В статье изложена специфика влияния мультикультурализма на систему управления и корпоративное управление бизнеса хуацяо Юго-Восточной Азии и Южно-Тихоокеанского региона в 2000-2020 гг. Показаны ключевые элементы влияния и затронут вопрос синтеза элементов культуры с целью повышения эффективности управления для крупного бизнеса национального меньшинства.

Ключевые слова: мультикультурализм, мультикультурализм и хуацяо, хуацяо ЮВА, китайская община Юго-Восточной Азии, Юго-Восточная Азия, Океания, Южно-Тихоокеанский регион, ЮТР, КНР, китайский бизнес, китайские деловые круги, корпоративная культура, обычное право, китайское обычное право, китайская община, китайская община Юго-Восточной Азии, хуацяо Юго-Восточной Азии, Австралия и Океания.

В 2000-2020 гг. XXI века под влиянием процессов глобализации и обострения тенденций к регионализации в мире системы управления крупным бизнесом подвергается комплексным воздействиям, порожденных волнами локальных и глобального экономических кризисов, изменениями в геостратегической конъюнктуре рынка, инновационными технологиями и сменой поколений руководящего звена холдингов и отраслевых компаний.

Бизнес хуацяо Юго-Восточной Азии представляет собой комплекс, часто образующий целые отрасли. Например, банковская система Сингапура, Таиланда, Индонезии, Лаоса, Филиппин и Камбоджи, крупный игрок в СРВ, Малайзии, Тимор-Лешти.

Любая деловая активность, которую проводили китайцы в Юго-Восточной Азии, учитывала специфику региональной и национальной конъюнктуры рынка каждой страны ЮВА и Южно-Тихоокеанского региона (ЮТР) с целью успешной экспансии и закрепления в нише на

длительное время [1-30]. Происходила синтезированное внедрение элементов управления, взаимодействия с деловыми партнерами других национальных элит, языковое (развивались как диалекты китайского языка в каждой местности, так и языки национального большинства, с частичной консервацией оборотов деловой культуры и герменевтической среды). Китайская культура делового общения позволяла деловым кругам производить не слепое копирование, которое ведет всегда к краху, а брать лишь адаптированные под необходимость качественные элементы для развития дела в странах пребывания китайских капиталов, китайской рабочей силы и китайского национального меньшинства. В разных странах три данных фактора были изменчивы, как и политико-экономическая ситуация в странах, нуждавшихся в китайцах в разных сегментах ниш. В Юго-Восточной Азии, большая часть которой была колониями европейских стран преобладали нормативные тенденции, закрепленные в законодательствах метрополий, что заставляло китайский бизнес вести легальную деятельность в рамках англо-саксонской и континентальной правовой

системы, однако обычное право хуацяо, в тех пластах оборота, где контроль права над экономической деятельностью не требовался, развивалось по видам обычая, характерного в материковом Китае со спецификой у выходцев каждой конкретной провинции. Часто в колониальный период китайские бизнесмены в ЮВА и ЮТР не сколько кооперировались, сколько конфликтовали именно в сегменте делового оборота обычного права и лингвистического барьера между диалектами разных провинций, откуда были выходцами те или иные бизнесмены. Приблизительно к 1950м гг. XX века образовалась более устойчивая прослойка диалектов китайского языка, которые использовали массово китайцы-бизнесмены ЮВА и ЮТР для упрощения понимания. Контрактное право в сегменте крупных сделок шло в это время на трех языках с обязательным вариантом европейского языка метрополии. Исключение составлял Таиланд, в котором третьим языком выступали тайский, французский (реже, приграничные с Лаосом) или английский.

После обретения независимости и того, что ряд стран пошли по социалистической модели развития произошел дополнительный стимул унификации делового оборота и языка общения внутри китайского бизнеса в ЮВА и ЮТР. Так наньминьхуа и кантонского вытеснили фуцзяньхуа и стали ведущими диалектами в системе делового внутреннего общения. Также они позволяли создать барьер для китайцев-выходцев из северных провинций, безуспешно пытавшихся получить некоторые ниши в периоды нестабильности и бегства капиталов из Китая и Тайваня в 1940-1970-х гг.

Другой особенностью влияния мультикультурализма на корпорации стал переход маркетинговой стратегии на нового целевого пользователя- национальное большинство той или иной страны в контексте производства товаров и услуг, актуальных тех или иным этносам, социальным группам, политикам, военным и иным гражданам данных стран не китайского происхождения [1-13]. Одной из ярчайших стратегий здесь можно отметить бизнес и выборную стратегию Таксина Чиннавата и его сестры-преемницы Йинглак на посту директоров семейной корпорации и в качестве премьер-министров. Здесь лозунг, ориентированный на тайцев несколько напугал даже китайские круги спонсоров, сокративших финансирование их предвыборных компаний, что привело к сокращению массы средств и потери влияния во время предвыборных компаний, роста социальной напряженности и усиления военных (тайцев).

Другой любопытной тенденцией мультикультурно-го влияния является пересмотр менеджмента системы управления руководящего звена с принципа родства до Азиатского кризиса 1997 года, к принципу найма компетентного штата управленцев, выведенного и не входившего в состав советов директоров, но выступающего как

класс наёмных высокооплачиваемых рабочих на период их антикризисной стратегии сроком контрактов на 1.5-3 года с возможным продлением и, или досрочным расторжением. Другими словами, ответственность перешла к компетентным специалистам, не способных отодвинуть советы директоров и их наследников от власти, но при этом компании быстро вышли из тяжелых последствий кризиса [10-13].

В начале XXI века с усилением роли КНР на мировой арене бизнес из материкового Китая стал активно участвовать в серии проектов ЮТР [3] и ЮВА [10-30], часто вытесняя компании хуацяо из ниш. Несмотря на это ведущая роль путунхуа, как системного образующего диалекта в контексте языка делового общения между китайскими деловыми кругами ЮВА, КНР и ЮТР не обозначилась ярко. Причиной этому является серия факторов, связывающих деловые элиты китайского происхождения именно через южные диалекты китайского языка. Ряд ниш, которые планировал занять китайский бизнес КНР в ЮТР и ЮВА просто оказался занят, а население приняло в штыки все инициативы в т.ч. после солидных взяток из Пекина по усилению интеграции и созданию новых проектов с участием китайских компаний из КНР. Разумеется, корпоративная культура бизнеса КНР, ЮВА и ЮТР [3,10-30] имеет существенные отличия, как по правовому полю страны-резидента, так и по эволюции регионального обычного права в каждом регионе и нише конкретного производства и сферы услуг. Здесь обозримый синтез унификации делового общения, под влиянием региональных тенденций, волн глобального экономического кризиса формируется активно и обладает спецификой каждого поля и ниши присутствия [10-30].

Влияние коронавируса в контексте усиления центробежных тенденций в рамках складывающегося комплексного партнерства китайского бизнеса КНР, ЮВА и ЮТР не наблюдается. Более того, рост интернет-торговли, логистики, новых форм в рамках FOB и CIF только способствовали дополнительному развитию договорного права. Специфика заключается в том, что переговоры все чаще проходят через видеоконференции, и рост редакционных правок проходит не на встречах, а при чтении сторонами условий контрактов. Следует отметить, что ввиду развитого бизнеса хуацяо с другими регионами, в т.ч. логистики с т.з. программного обеспечения и софтов бизнес не понес расходы по конверсии сегмента отделов внешних связей, ввиду наличия полностью готовой в 2000-2018 гг. инфраструктуры к дистанционным формам делового общения, в отличие от ряда развивающихся стран в других частях мира. Например, бизнес итальянской общины в США.

Некоторые источники по-прежнему указывают на особенности влияния курса КНР на развитие деловой активности хуацяо ЮВА и изменений, происходящих во



Карта распространения китайского языка и его применяемых на пространстве диалектов в населенных пунктах государств Юго-Восточной Азии, Южно-Тихоокеанского Региона и КНР. Точками отмечены регионы концентрации китайских капиталов и ареалов среды делового общения на китайском языке в контексте завяленных в статье вопросов регионального взаимодействия.

время пандемии КОВИД-19 в регионах за период конца 2019- начала 2021 гг. [32-33] При этом особо следует подчеркнуть, что хуацяо остаются самодостаточной политической и национальной единицей, которая в форме комплекса мер экономических, социальных, политических и стратегических продолжает бороться за влияние в регионе ЮВА, а также ведет экспансию в Океанию.[1-33]

Интернет, как глобальная унифицирующая инстанция общения всех народов и социальных страт также внес свой вклад в особенность делового общения хуацяо. В этом поле у хуацяо Юго-Восточной Азии есть свои онлайн издания, газеты, групповые чаты, сайты для деловой активности, платформы банковских операций с адаптированными серверами под конкретные языки и диалекты, в случае с особыми клиентами им дается онлайн консультант и переводчик с диалектов, имеются и отдельные опции в рамках учета обычаев тех или иных групп китайских бизнесменов, начиная с аудитории и атмосферной среды, где будут проходить деловые переговоры, до предложения подробного сценария с логистикой и этапами сделок с виртуальными турами разного объема предложений, начиная с обложки видео-окон для онлайн-бесед и заканчивая прогулками в виртуальной реальности по отелям или бизнес-центрам, где уже будет идти личная встреча. Не обходится тут и без услуг кибер-безопасности с подробными пакетами, и учений (виртуальных и реальных) в случае стихийных бедствий, атак террористов, распространения инфекций в контексте биологического терроризма: как себя вести и какие меры предпринять рассказывает онлайн-консультант, либо сам руководитель службы безопасности.

Конфликты при неисполнении сторонами обяза-

тельств теперь также чаще разрешаются не через встречи, а по средствам обращения участников в суды, прописанных в договорах предметной юрисдикции, что экономит время и побуждает к более ответственному исполнению обязанностей сторон. В контексте переговоров при барьере между носителями диалектов китайского языка, по-прежнему востребован институт переводчиков-секретарей, интернет-программы, ридеры на третьем языке договора, иероглифические уточнения через программы рукописного ввода иероглифов при недопонимании конкретного символа сторонами, использующих полное и упрощенное китайское письмо.

Помимо этого, в Юго-Восточной Азии и Океании активно используют английский язык в системе делового общения. Его также в последние 20 лет активно внедряют в оборот и производители из КНР. Усиление его роли в рамках взаимодействия бизнес-партнеров КНР, ЮТР и Океании очевидно, а актуальность не вызывает никаких сомнений.

Таким образом, следует отметить, что мультикультурализм сыграл особую позитивную роль в рамках развития деловой активности китайцев в Юго-Восточной Азии, Океании и КНР, благодаря тому, что китайцы умело проводили синтез актуальных элементов без слепого копирования готовых моделей, что позволило бизнесу обрести витальные стратегии развития, оперативно изменяться под влиянием геостратегической региональной и глобальной конъюнктуры рынка в рамках конкуренции за актуальные ниши в том или ином государстве ЮВА и ЮТР в начале XXI века, при этом сохраняя свою идентичность [31] и самостоятельность под влиянием новых вызовов.

ЛИТЕРАТУРА

1. ABC Radio Australia [Электронный радио-ресурс]. - Режим доступа: radioaustralia.net.au/international/2012-06-01/china-a-better-pacific-friend-than-us-samoan-pm/953518.
2. Callick R. Looters shot dead amid chaos of Papua New Guinea's anti-Chinese riots [Электронный ресурс]. - Режим доступа: theaustralian.com.au/news/looters-shot-dead-amid-chaos-of-papua-new-guinea-anti-chinese-riots/story-e6frgno-1225715006615.
3. Cholevski D. The People's Republic of China's Aid Program in Oceania 2005-2009 // University of Lodz. - 2013.
4. Hanson F. China: stumbling though the Pacific: The new banker in Town // Lowy Institute for International Policy. - 2011.
5. James Chin. Papua New Guinea in 2009: Anti-Chinese Rioting and the Liquefied Natural Gas Deal // Asian Survey. - 2010. - Vol. 50. - № 1. - Pp. 247-252.
6. Xinhua // China daily 27.03.2008 [Электрон-ный ресурс]. - Режим доступ chinadaily.cn/china/2008/03/27/content_6568524.htm.
7. Дарбалаева Д.А., Цыренжапов У.В., Бешенцев А.Н., Дагданова С.Ж. Система мониторинга и анализ особенностей социально-экономического развития трансграничных территорий России, Монголии и Китая // Научное обозрение. - 2012. - № 6. - С. 580-589.
8. Котилко В.В. Программы регионального развития приграничных регионов Китая // Научное обозрение. - 2013. - № 1. - С. 306-313.
9. Веремеенко Е.Г. Применение инновационных технологий в работе крупнейших портов мира // Научное обозрение. - 2013. - № 9. - С. 365-367.
10. Faizal Bin Yahya Singapore in 2010: rebounding from economic slump, managing tensions. / Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, 2010. - 257-270 p.
11. Manu Bhaskaran Challenges facing the Singapore economy. / Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, 2014. - 290-304 p.
12. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2000.
13. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2001.
14. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2002.
15. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2003.
16. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2004.
17. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2005.
18. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2006.
19. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2007.
20. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2008.
21. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2009.
22. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2010.
23. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2011.
24. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2012.
25. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2013.
26. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2014.
27. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2015.
28. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2016.
29. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2017.
30. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2018.
31. Edited by Daljit Singh. - Southeast Asian Affairs, ISEAS. Singapore. 2019.
32. Прожогина С.В. Новые Идентичности. М. МБА. 2012. -С. 28-146.
33. <https://asiasociety.org/policy-institute/southeast-asia-and-covid-19> 24.03.2021.
34. <https://thediplomat.com/2021/02/is-chinas-covid-19-diplomacy-working-in-southeast-asia/> 24.03.2021.

© Захарьев Ярослав Олегович (sbkmsh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРЛОВСКИЙ ДАЧНЫЙ ТЕАТР НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТ РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ

Клычникова Мария Альбертовна
Директор, МБУК «Мытищинский
историко-художественный музей»
M476@mail.ru

PERLOVSKIY SUMMER THEATER IN THE NEWSPAPERS ON THE RIDGE OF XIX-XX CENTURIES

M. Klychnikova

Summary: Present article, written under scientific research on «Countrysides of late XIX — early XX ages of the North-Eastern part of Moscow governorate, as a social-cultural phenomenon» and dedicated to summer theater in the countryside of Perlovka in Mytishchy volost, Moscow municipality. It overviews newspaper publications in «Moscowskie vedomosti», «Moscowskiy listok», «Rampa i zhizn'», «Russkie vedomosti», «Teatral'nie izvestiya» and other newspapers that were connected with this theater from 1884 to 1915. The article analyses frequency of performances from May to August, theaters repertoire for 30 years, their professional level, the article is the first one to mention performances of artists V.F. Komissarzhevskaya, V.A. Kalinovich, I.P. Kiselevskiy, M.S. Dymov, V.A. Sashin, M.M. Blumenthal-Tamarina, O.N. Mitkevich, A.I. Charin, singers N.N. Figner, O.F. Perlova, P.S. Olenin, dancers M.M. Mordkin, A.A. Gorsky and others in this theater. The article is the first to verify the architect of the theater — N.N. Zykov. Data, used in the article, show the intensity of summer performances from 1 to 3 per week during summer seasons, high level of drama, opera, ballet plays, in which took parts renown actors and amateurs, found and revealed feedbacks on those performances. Those data can be viewed as a substantial addition to research of repertoire of summer theaters, expanding the base of few preserved theatrical advertisements of the abovementioned period.

Keywords: theater, opera, ballet, countryside, Perlovka, Komissarzhevskaya, Moscow governorate.

Аннотация: В рамках исследования темы «Дачные поселки конца XIX - начала XX веков северо-восточной части Московской губернии как социально-культурный феномен», статья посвящена летнему театру в дачной местности Перловка Мытищинской волости Московского уезда. Дается обзор публикаций в газетах «Московские ведомости», «Московский листок», «Рампа и жизнь», «Русские ведомости», «Театральные известия» и других, посвященных этому театру за период с 1884 по 1915 гг. Анализируется периодичность театральных представлений с мая по август, репертуар театра на протяжении тридцати лет, уровень постановок, впервые приводятся сведения о выступлениях здесь артистов В.Ф. Комиссаржевской, В.А. Калиновича, И.П. Киселевского, М.С. Дымовой, В.А. Сашина, М.М. Блюменталь-Тамариной, О.Н. Миткевич, А.И. Чарина, певцов Н.Н. Фигнера, О.Ф. Перловой, П.С. Оленина, танцоров М.М. Мордкина, А.А. Горского и других. Впервые установлен архитектор театра - Н.Н. Зыков. Приводимые данные характеризуют интенсивность летних представлений от 1 до 3 в неделю в летний сезон, высокий уровень драматических, оперных, балетных постановок, в которых были задействованы как известные исполнители, так и начинающие артисты, выявлены отклики зрителей на представления, сведения являются весомым дополнением в исследовании репертуара летних театров, расширяя сведения немногочисленных сохранившихся театральных афиш этого периода.

Ключевые слова: театр, опера, балет, дачная местность, Перловка, Комиссаржевская, Собинов, Московская губерния.

Одной из самых известных дачных местностей Московской губернии конца XIX века была Перловка. С 1871 года чайный торговец В.С. Перлов, имеющий кроме Москвы, в других городах России, около полусотни чайных магазинов, снимает в аренду на 90 лет у удельного ведомства и покупает у местных государственных крестьян несколько сотен десятин земли и строит на ней дачи.[54] Деревянные дачи, окруженные лесом, сдавались с зеркалами, мебелью и «со всеми приспособлениями для жилья» по цене от 175 до 1500 рублей за лето.[54]

Удачное расположение поселка в 14 верстах от Москвы по линии железной дороги от Москвы до Сергиева, в сосновом лесу, около реки Яузы, пригодной для купанья, быстро сделало его известным среди состоятельных дачников. В 1882 г. здесь было 50 дач, в 1884 – 57.[23] Для

удобства дачников учреждается платформа «Перловка», у Удельного ведомства арендуется река Яуза, с правом иметь на ней купальни, [23] учреждается телеграфная станция.[46] Для дачников устроили бесплатные развлечения: бильярд, кегельбан, приспособления для гимнастики, общественные танцевальные вечера. Очевидцы отмечали, что во главе их был всегда сам хозяин, В.С. Перлов, или брат его Н.С. Перлов. [46]

Впервые о помещении для театральных представлений упоминается в газетах в 1884 году. [49, 57] В летнем сезоне в театре ежедневно днем и вечером по желанию дачников устраивались танцы под рояль. Два раза в неделю - танцевально-музыкальные вечера, по окончании которых сжигался фейерверк. К началу августа 1884 г. было устроено пять спектаклей, с артистами-любителями, с участием или без участия провинциальных и мо-

сковских актеров. В.С. Перлов предлагал организаторам спектаклей безвозмездно своих музыкантов, оркестры сопровождали и танцевальные вечера. Оркестров было два бальный и духовой, в обоих насчитывалось более 40 музыкантов. В Перловке оркестры играли без всякой обязательной платы со стороны дачников, но для вознаграждения музыкантов устраивалась подписка, одна из которых собрала 500 рублей. Впервые упоминается репертуаре и актерском составе в связи со спектаклем, устроенном в пользу артистки А.П. Миловидовой 26 июля 1884 г. Были привлечены провинциальная артистка А.К. Златогорская, артист Малого театра П.Л. Скуратов, бывший артист Пушкинского театра Д.А. Александров, провинциальный артист П.И. Щукин и др. Игралась комедия в двух действиях П.Л. Скуратова «Вдовушка-вампир» и водевиль «Соль супружества». Спектакль, хорошо принятый зрителями, не дал сбора и не покрыл издержек организаторов из-за плохой погоды. [57]

В 1885 г. находим статью с описанием театра: «Театр» этот являет собою нечто вроде большой офицерской палатки, уставленной внутри рядами деревянных скамеек и самых разношерстных, самых разнокалиберных стульев, с наклеенными на них номерами. Впереди стульев помещается оркестр, а за оркестром красуется ярко-малиновый занавес, с изображенною посредине его золотою лирою, окруженною венком из всевозможных листьев, намалеванных самым бесцеремоннейшим образом. Занавес этот скрывает от мира крошечную сценку, с единственной имеющейся в распоряжении декорацией, изображающей какую-то полукруглую комнату, с зашитыми нитками стенами и мотающейся на веревочках средней дверью». [50] Любительские спектакли в театре давались безвозмездно, остальные за плату - 1-й ряд в воскресенье 2 рубля, 3 следующих по 1 р.50 коп. и так далее, за 50 копеек можно было всмотреть спектакль стоя. Для охраны приглашался местный урядник. Контроль осуществлялся при входе, а местные крестьяне смотрели спектакль через дыры в парусиновых стенах. Первый танцевальный вечер сезона состоялся в начале июня. В заметке, посвященной спектаклю, состоявшемуся 23 июля 1885 г. упоминаются провинциальные актеры Е.Ф. Левина-Лазарева, игравшая на сцене Малого театра, Запольский, Левина 2. Давали комедию М.П. Федорова «Вспышка у домашнего очага», и водевиль «Бедовая бабушка», водевиль «Осторожнее с огнем». При этом и репертуар и исполнителей в полной мере сравнивают с постановками в московских театрах. [50] В 1886 году в газетах помещено несколько заметок о Перловке, где отмечалось, что здесь изредка устраиваются танцевальные вечера, первый из которых состоялся 1 июня, и прошел очень оживленно. Иногда здесь даются спектакли и концерты, на 2 июня назначен был первый «музыкально-литературный вечер», в котором должен был принять участие известный артист Императорских с.-петербургских театров И.Ф. Горбунов, но «вечер» не со-

стоялся, вследствие дождливой погоды. [51, 34]

В 1887 году отмечается что в Перловке уже 67 дач, все они постоянно заняты, и многие из дачников живут здесь по несколько лет на одних и тех же дачах. Увеселения в Перловке бесплатны - играет раз в неделю известный в Москве собственный оркестр Перловых. Спектакли устраиваются провинциальным артистом М.И. Бабиковым. Упоминается о планах в 1888 г. построить большой павильон с «залой для театра, танцев, гимнастики и читальни». [52]

Но в 1888 г. упоминается только «общественный дачный сад» с танцевальной «ротондой» - небольшой деревянный навес, обтянутый заплатанными парусинными шторами, с «мизерной сценой», а в середине сада - деревянный сарай, где устроены бильярды и кегельбан. Каждую субботу устраиваются танцевальные вечера, как, например, 23 июля, закончившийся фейерверком. [53]

В 1889 году Перловка упоминается в газетах несколько раз, здесь уже «тысячное население» [16] и «даровая музыка». [13] Упоминается о субботних танцевальных вечерах, последний из которых был устроен 12 августа. [54]

В 1890 году бывали танцевальные вечера [4], и состоялся прощальный бал 16 августа. Дачники собрали между собой по подписке более 500 руб., из которых 300 руб. преподнесли оркестру Перлова в виде вознаграждения за весь летний сезон, а остальные деньги пошли на бал, состоявший из концертного отделения, которое началось в 7 часов вечера и танцев. Особым гостем стал командующий войсками округа генерал-адъютант А.С. Костанда, и певец Н.Н. Фигнер и его жена певица Медя Мей-Фигнер. Особенно отмечались эффектная иллюминация над сквером, устройство которой взял на себя И.С. Гучков и роскошный фейерверк. [44, 5]

В 1891 году анонсирован спектакль 18 июня - комедия-водевиль «Андрей Степанович Бука» и шутка в трех действиях «Скандал в благородном семействе». Организатором спектакля стал В.А. Калинович, известный на провинциальной сцене, среди артистов названы: известная московская «красавица» М.Б.Р., под фамилией Любич, артистка петербургских театров В.А. Мухаринская, и провинциальные артистки Хвальнская и Яковлева. [24] 1 июля - состоялся спектакль артиста В.А. Калиновича, в комедии «Шиповник» выступила известная артистка Н.Н. Неверова; в акте «Каширской старины», для которой были сделаны декорации, в роли Марьицы появится В.А. Мухаринская, по отзывам петербургских газет, имевшая большой успех в этой роли в Петербурге. [25]

В 1892 году из-за плохой погоды открытие летнего театрального сезона состоялось 14 июня спектаклем товарищества артиста М.М. Полонского, комедией «Шиповник» - сцены в 3 действиях, сценой-монологом «Не-

виновен». Участвовали актрисы Верина, Дубровина, Долина; актеры Искрин, Бессонов, Черкасов, Чербов, Гаврилов и Линский. Режиссер М.М. Полонский. [35] Упоминается о проведении танцевальных вечеров.[6] 19 августа 1892 года скончался В.С. Перлов [33], большая часть дачников возложила венки на его могилу, но некоторые устроили в его честь по подписке бал на кругу в Перловке.[26]

В 1893 году 1 июля состоялось открытие нового павильона театра, недалеко от полотна железной дороги, о чем подробно рассказывалось в статьях. Красивый театр с фасадом в мавританском стиле с раскрашенными яркими маленькими куполами, «в глубину тянется продолговатая постройка», украшенная русской резьбой как снаружи, так и внутри. Новый театр мог свободно вмещать 650-700 человек зрителей. Зрительный зал – длинное помещение, по обеим сторонам которого возведены отделенные от него колоннами две галереи, на две ступени выше средней части зала, в котором находится более 20 рядов стульев с свободным между рядами пространством. В глубине зала сцена, которую отовсюду хорошо видно. Внутренняя отделка еще не была окончена, «нет еще отдельного потолка над сценой», как и эстрада для музыкантов, но акустика в зале была хорошей. Перед театром устроена площадка с фонтаном в середине, а позади театра – обширный сосновый парк. [17] Театр был построен по плану и под личным контролем архитектора Зыкова.[27] Это первое известное упоминание о П.П. Зыкове как об архитекторе перловского театра. Начался вечер с музыкального отделения, исполненного на наружной террасе оркестром Перловых, исполнено было музыкальное отделение, состоявшее частью из серьезных и трудных вещей, «сыгранных безукоризненно, что не удивительно, в виду той прочной известности, которую за последнее время сумел составить себе Перловский оркестр».[27] На открытии театра состоялся музыкально-драматический вечер, устроенный в пользу Мытищинского приюта Московского Уездного Общества попечения о неимущих детях. На сцене выступали любимцы москвичей Н.Н. Фигнер и И.П. Киселевский, которые специально для этого вечера приехали в Перловку, первый из своего имения в Тульской губернии, а последний из Воронежа, где он гастролировал. Программа состояла из двух отделений. Первое отделение – водевиль А. Чехова «Медведь» с участием И.П. Киселевского. [17] В пьесе «играла г-жа Коммиссаржевская, в роли молодой вдовы, имела случай лишней раз выказать свой недюжинный талант». Возможно, это первое упоминание о выступлении артистки В.Ф. Коммиссаржевской на сцене под своей фамилией.[27] За первым отделением, после легкого антракта, следовало второе, музыкальное, в котором принимали участие пианистка Лентовская и пианист Фельдт, и ученица Московской Консерватории, певица Антонова и Н.Н. Фигнер. [27] Особенно понравилась публике пение Антоновой, исполнившей вальс из

оперы «Динора» Дж. Мейербергера и «Мазурку» Фр. Шопена. Героем вечера был Н.Н. Фигнер, исполнивший арию из второго акта оперы «Ромео и Джульетта» Ш. Гуно и романс из оперы Э.Я. Длусского, и по требованию публики «Твоя улыбка» из оперы «Поэт» Кроткова, «Песнь весны» Ю. Блейхмана, «Травушку» А. Варламова и «Вечер» Ц. Кюи.[17] Участие всех в музыкально-драматическом вечере было безвозмездно, в виду той благотворительной цели, для которой предназначался сбор, поступивший, в пользу двух приютов: Мытищинского и приюта, устроенного в имени Фигнера. Сбор от концерта дал крупную сумму. Всем исполнительницам были поднесены букеты, перевязанные дорогими лентами. [27]

В 1894 г. в недавно построенном театре устраивались оперные спектакли, после выступления в 1893 Н.Н. Фигнера ожидалось известные актеры «по части драмы и оперы» [7]. Танцевальные вечера под оркестр Перлова были бесплатными для дачников, для остальных сезонные билеты стоили 15 рублей. [56]

В 1895 году первый музыкальный вечер сезона состоялся 2 июня. В нем участвовал оркестр Перловых под управлением И.М. Гамаюнова, программа вечера состояла из трех отделений,[18] 6 июля в театре состоялся концерт в пользу погорельцев г. Вышнего Волочка, в нем участвовал артист Императорских театров Н.А. Преображенский, [8] 6 августа прошел музыкально-танцевальный вечер от общества дачников, проходивший на улице около театра и на открытой эстраде. Вечер начался в 7 часов с танцев для детей, в 9 часов было исполнено, музыкальное отделение под управлением И.М. Гамаюнова, в 10 часов начались танцы. Вечер окончился в 2 часа ночи и «удался на славу!» [3, 28].

Летний сезон 1897 г начался 6 мая с освящения деревянного храма во имя иконы Донской Божьей матери, сооруженного местными дачевладельцами братьями Перловыми по проекту архитектора П.П. Зыкова. Чин освящения и литургию совершал настоятель московской церкви Св. апостолов Петра и Павла протоиерей П.И. Казанский в сослужении местного благочинного и нескольких священников. Пел хор Перлова, под управлением В.Н. Мамонтова. На освящении в числе почетных гостей присутствовали: московский губернатор гофмейстер высочайшего двора А.Г. Булыгин, генерал-лейтенант Д.В. Мерчанский, камергер С.П. Яковлев, помощник обер-полицеймейстера полковник Д.Ф. Руднев, именитое купечество и дачники. После богослужения гостям был предложен обед на 100 персон в здании театра. [2, 19, 66, 12, с.56] В 1897 году в театре было устроено электричество, а 1 июня прошел первый из серии опереточных спектаклей, поставленных труппой Пушкинского театра. Давали оперу Зуппе «Бокаччо» с участием Руджери, Крыловой, которые имели большой успех, следующий концерт был объявлен на 4 июня.[12, с.57] 8 июля – спектакль и

концертное отделение под управлением провинциального артиста И.А. Панормова-Сокольского, при участии артиста императорской русской оперы Л.М. Клементьева, оперных артистов Санкт-петербургских частных театров певиц Е.К. Степашиной, М.Ф. Бауэр, провинциальных артисток Виталиной, Ильиной, Ральф, артистов Г.А. Яковлева-Востокова, Печерина, Панормова-Сокольского, Тихменева и других. Поставлены «Мученик страсти» - драма-комедия в трех действиях Д.А. Мансфельда, водевиль «На тот свет» [20, 69]. 10 июля на сцене Перловского театра прошел концерт в пользу русских артистов, нуждающихся в средствах для музыкального образования в Италии. Пели меццо-сопрано Н.Н. Мшанская-Соколова, служившая несколько лет в Большом театре, выступала артистка Журавлева, известная москвичам по игре в театре Корша, артистки О.Ф. Перлова, Пире и артисты Аверьино, Рязанцев, Собинов, Тычинский, Библик, Решке и Пикаров и другие. Распорядителями вечера стали П. Олешин и А. Вишневский. [70] Концерт прошел с большим успехом, отмечены выступления Перловой и Пире, бас Библика, шумно, горячо принимала публика молодого Л.В. Собинова, принятого на императорскую сцену. Был отмечен его «свежий, красивый тенор, свободно идущий вверх» и ему предсказывалась «выдающаяся карьера». [71]

28 мая 1898 г. состоялось открытие театра драматической труппой под управлением Донецкой. Исполнены «Веселый месяц май» и «Ночь после бала». В антрактах играл оркестр Н.С. Перлова. В этом сезоне спектакли проходили по четвергам и воскресеньям. В состав труппы Донецкой вошли артисты частных сцен, [41] современники отмечали, что такому составу «могут позавидовать многие частные театры». В числе исполнителей актрисы Казина, Платонова, Евгеньева, актеры Платонов и Бояров [42]. Газеты отмечали, что «Перлов затевает грандиозное гулянье со спектаклем в собственном театре», для его устройства приглашен М.В. Леонтовский [48]. 14 июля в театре дан концерт в пользу воспитанников и воспитанниц московского общества призрения, воспитания и обучения слепых детей. В концерте, помимо других исполнителей, участвовал хор бывших воспитанников и воспитанниц приюта, состоящего при Обществе. [64] Еще один благотворительный музыкальный вечер состоялся 27 июля с участием О.Ф. Перловой, Е.И. Збруевой, Бабурина, известного баритона П.С. Оленина и др. Деньги, свыше ста рублей, пожертвованные за афиши, поступили в распоряжение Мещанского городского попечительства о бедных [65].

В сезоне 1899 года в Перловке выступала драматическая группа под управлением артиста Императорского Малого театра М.М. Варравина. По пятницам в павильоне играл оркестр музыки под управлением Гамаюнова, в среду и субботу артист Императорских театров Е.И. Иванов устраивал детские игры. [29, е.х.146]

В 1900 году 11 июня в театре давали оперу «Наварянка» Ж. Массне и сцену из оперы «Гензель и Гретта (Греттель)». В первой опере участвовали певица Бруно, певцы Н.Я. Агнивцев, Раинов и др., а во второй – Антонова, Е. Стефанович, Свечникова и Беловидова. В заключении, по случаю 500-летия со дня рождения Гутенберга, исполнена всею труппой Торжественная кантата Ф. Мендельсона-Бартольди. [31, 43] Это был второй оперный спектакль «собранный значительно более первого, как местной дачной, так и приезжей публики. [32] В этом сезоне театр большей частью пустовал. [46]

В 1901 году публику привлекали в великолепный дачный театр балеты благодаря спектаклям балетной молодежи Большого театра. [39] 24 июня молодые артисты сыграли комедию «Счастливый день». Отмечалось, что артисты Владимирова, Б. Пожицкая, А. Карцев, М. Жвирблис «могли удовлетворить самую строгую часть зрителей». В заключительном дивертисменте исполнен чардаш О.В. Некрасовой и Токаревой 2-й. Значительный успех имел и татарский танец. [46] 15 июля поставлены два первые действия из комедии «На пороге к делу» и одноактная пьеса «Подозрительная личность». [47] Из участниц пьесы отмечали игру актрис М.И. Жвирблис и Владимировой, в мужском персонале – Угрюмова. В водевиле «Подозрительная личность» наибольшим и совершенно заслуженным успехом пользовался Н. Ячменев в роли лакея Степана. [44] Балетного отделения на этот раз не было, вместо него - большой танцевальный вечер, при участии балетной молодежи. Дирижировал танцами Ф.Д. Остроградский. [47] 22 июля сыгран молодыми балетными артистами и артистками фарс П. Ленского «Кто в лес, кто по дрова». [45] В мужском персонале заслужили похвалу зрительного зала артист Н. Ячменев, исполнительницы Романова, Владимирова и Жвирблис. В конце представления был дан балетный дивертисмент, в котором выделялись исполнения «Мандолинаты» Ячменевой и Токаревой, «Камаринская» Фролова, танцоры Владимирова и Кузнецов отличились в мазурке и Бернском танце. Труппа Ф.Д. Остроградского дала еще два спектакля 29 июля и 6 августа [46]. 29 июля показана одноактная комедия Баранцевича «Плагият», одноактная пьеса Корвин-Жуковского «Игра в прятки» и одноактная комедия Корнелиевой «Под душистою веткой сирени». В балетное отделение включено несколько еще не исполнившихся на Перловской сцене танцев [37]. Сезон завершился бенефисом распорядителя игравшей здесь в течение целого лета балетно-драматической труппы Ф.Д. Остроградского 6 августа. Ф.Д. Остроградский исполнил сначала матросский танец, а потом протанцевал мазурку вместе с Хлюстиной. Публика чрезвычайно сердечно отнеслась к юному бенефицианту и его грациозной партнерше. В литературно-музыкальном отделении вечера успех выпал на долю артистки Большого театра Шперлинг и чтеца, артиста Малого театра Яковлева 1-го. [38]

В 1902 году Перловский и Пушкинский театры были взяты на летний сезон товариществом балетных артистов Большого театра М.М. Мордкина и Ф.Д. Остроградского [68]. В этом году упоминается любительский спектакль 21 июля, данный местными дачниками под управлением П.И. Аксенова. Поставлены были пьеса «Не зная броду, не суйся в воду» и водевиль «Денщик подвел». М.Ю. Шмидт и С.П. Самсонов исполнили венгерский танец. [14]

В 1903 году дачные театры в Пушкине, Перловке и Царицыне были сняты на лето бывшим режиссером Общества искусства и литературы Н.Н. Арбатовым (Архиповым). Ядро организованной им для этих театров труппы составили артисты театра Корша Н.В. Светлов, В.А. Сашин, А.И. Чарин, М.М. Блюменталь-Тамарина, Л.С. Ардатова (Лидия Прохорова) и др. Труппа переезжала с места на место, давая в каждом театре по два спектакля в неделю. Сезон в Перловке был открыт 26 мая [1]. В заметке подробно описывается представление от 11 июня. Была поставлена «Летняя картинка», очень грациозный эскиз в одном действии Т.Л. Щепкиной-Куперник, и комедия «Друг дома», имевшая в большой успех в театре Корша. Отмечалась игра Ардатовой, Чинарова, Сашина, Е.А. Нелидовой, Тонской и актрисы О.Н. Миткевич (Дорошевич), которая «доказала, что с ее уходом театр Корша лишился ценной артистки на роли *grande-coquette* – в легкой комедии». [67]

Открытие сезона в 1904 году состоялось 6 мая. Н.С. Перлов предложил свой театр для постановки драматических спектаклей. Для летних представлений образовалось товарищество русских драматических артистов из московских и провинциальных сил, под режиссерством П.П. Ивановского, уже 9 мая игрался второй спектакль. [60]

В 1905 г. газеты писали о закрытии сезона балом 15 августа. Концертное отделение, танцы, фейерверк – все это непрерывной чередой следовало одно за другим и не давало публике «ни отдыху, ни сроку». [9]

В 1907 году на сцену перловского театра вернулся балет [58]. 31 мая была открыта серия балетных спектаклей труппы Большого театра под управлением В.А. Рябцева. Для открытия, кроме двух драматических пьес, дан балет «Парижский рынок». В представлении участвовали Николаева 3, Мосолова 2, Шелеяина, Некрасова, Волинин, Рябцева, Николаева, Фролова, Свободина и А.А. Горский. Балетмейстер – М.М. Мордкин, режиссер – В.А. Рябцев; дирижер оркестра – Решетников [59]. 29 июля состоялся бенефис артиста Императорского Московского балета В.А. Рябцева, давали балет «Арлекинад». Отмечался успех Шелепиной и Мосолова 2, Николаевой 3. [40]

В 1909 году Перловы оказались в тяжелой финансо-

вой ситуации, вернули арендованные земли в Перловке Удельному ведомству, и ему же продали собственные земли, дачи, театр [15, с. 55]. В документах отмечается обветшавшее стояние театра и его нерентабельность. На 24 марта 1911 года Управление московского удельного округа назначило торги на продажу здания «удельного театра на Перловке», с мебелью в нем, оборудованной электрической станцией, водокачкой и другими сооружениями на участке при театре. Условием покупки была аренда на 36 лет из оброка по 10 коп. в год за 1 кв. саж. удобной земли, которой было 1 дес. 2221 кв. саж и 333 кв. саж. неудобной земли. При этом каждые 9 лет аренда увеличивалась на 10%. Начальная цена была заявлена 5000 руб., с предоставлением залога в размере 1200 руб. Театр купил с торгов крестьянин И.А. Федоров [61]. Несмотря на это 21 апреля 1909 года Управление московского удельного округа объявило о торгах на сдачу в арендное пользование «на текущий год» летнего театра, находящегося в дачной местности «Перловка». Начальная сумма торгов назначалась в 500 руб. [72; 73] В начале мая в газетах сообщалось, что театр сдан «некому Иванову». [11] В 1910 году театр не работал. [61] В сезоне 1911 года театр был на лето снят бывшим режиссером театра Корша С.А. Корсиковым-Андреевым. Заявлялось о гастрольной системе показов, при которой драма, комедия и опера будут чередоваться. Открытие сезона намечалось на 8 мая. 19 мая прошел кинематографический сеанс и танцевальный вечер. Первый драматический спектакль с участием артистки театра Корша М.С. Дымовой состоялся 22 мая, была дана комедия Г. Запольской «Панна Малишевская». [62, 30] 5 июня прошел первый спектакль с участием артиста Коршевского театра А.И. Чарина. [21] Уже 26 июня сообщалось, что антрепренер испытывал серьезные финансовые трудности и туда была вызвана выступить труппа Адельгейма из Пушкина с пьесой «Власть плоти». [63] На открытке, изданной в 1912 году, изображено здание театра, современники отмечали красоту этого деревянного сооружения. [12, с. 68-69] В ночь на 2 мая 1915 года театр в Перловке сгорел. [10, 22]

За более чем 30-летнюю историю театра на его сцене выступали выдающиеся актеры, снискавшие всероссийскую и всемирную славу В.Ф. Комиссаржевская, В.А. Сашин, А.И. Чарин, М.М. Блюменталь-Тамарина, актеры балета М.М. Мордкин, А.А. Горский, певцы Н.Н. Фигнер, Л.В. Собинов.

Таким образом, публикации в газетах охватывают весь период существования театра в Перловке, дают представление о периодичности представлений, уровне постановок, служат единственным источником, характеризующим отклик на постановки зрителей, являются весомым дополнением в исследовании репертуара летних театров, дополняя сведения немногочисленных сохранившихся театральные афиш этого периода. [29]

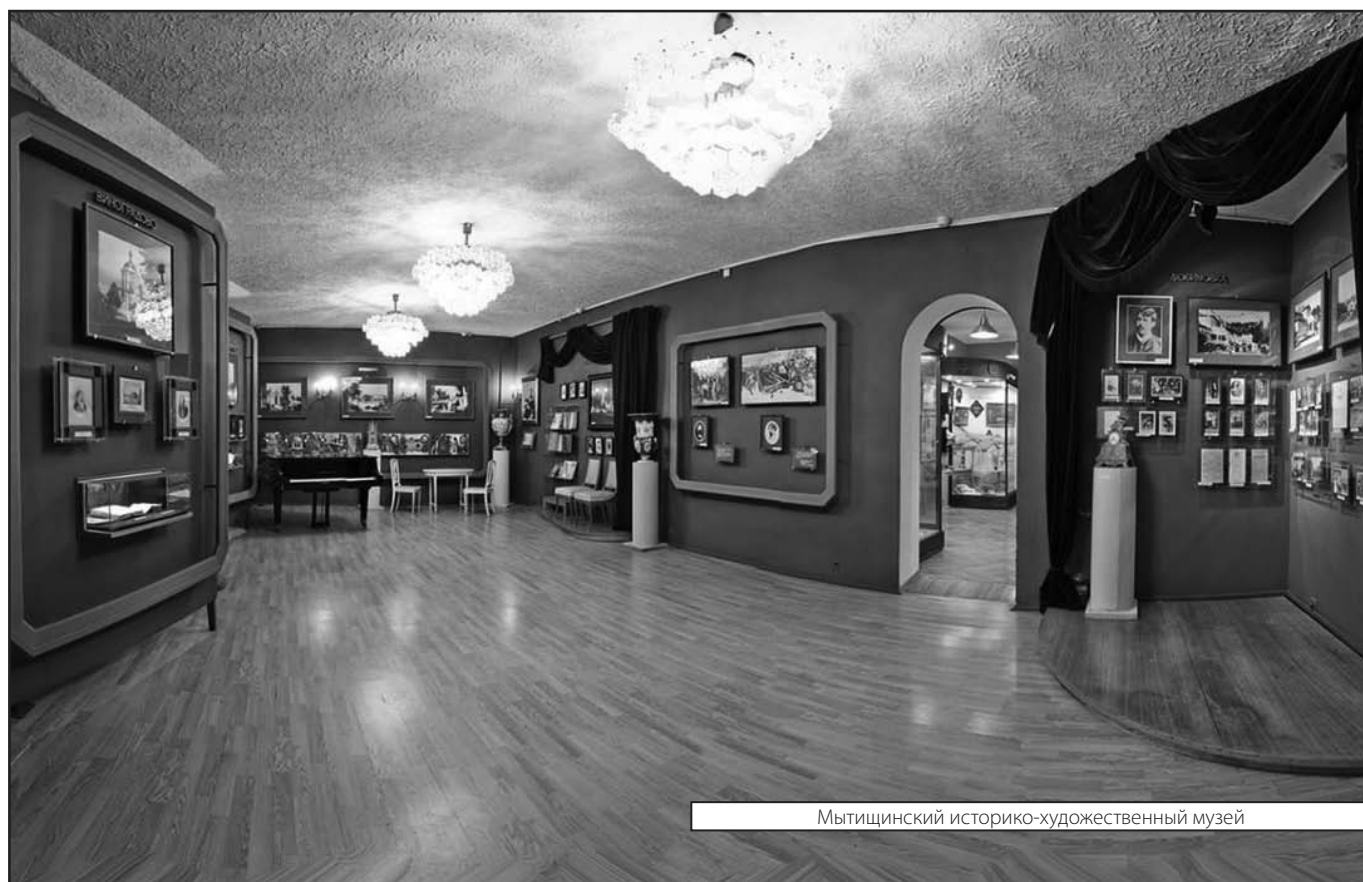
ЛИТЕРАТУРА

1. Дачные театры// Московские ведомости. – 1903. - №141. - 24 мая. - с.5
2. Дачные театры//Московский листок. – 1897. - №130. - 11 мая - с. 3
3. Дачный гость. Записки дачного гостя// Московский листок. – 1895. - №158. - 8 июня. - с.3
4. Дачный гость. Записки дачного гостя//Московский листок. – 1890. - №150. - 31 мая. - с.3
5. Дачный гость. Записки дачного гостя//Московский листок. – 1890. -№235. - 24 августа. - сс. 2,3
6. Дачный гость. Записки дачного гостя//Московский листок. – 1892. - №212. - 1 августа. - с.3
7. Дачный гость. Записки дачного гостя//Московский листок. – 1894. -№153. - 3 июня. - с.3
8. Деревня Листвяны//Московский листок. – 1895. - №183. - 3 июля. - с.3.
9. Из-под Москвы. Перловка//Московские ведомости. – 1905. - №227. - 20 августа. - с.4
10. Из-под Москвы//Московские ведомости. - 1915. - №104. - 8 мая. - с.4
11. Из-под Москвы//Московский листок. – 1909. - №103. – 7 мая. – с. 4
12. Клычникова М.А. и Мелентьев Г.Ф. Мытищи и окрестности. Мытищинская волость на рубеже XIX-XX веков. Альбом открытых писем и почтовых карточек с необходимыми прибавлениями и разъяснениями о быте и нравах дачных обывателей. - Мытищи: ИТК «Дашков и К», 2007.- 352 с.
13. Лесной городок//Московский листок. – 1889. - №134. - 15 мая. - с.3
14. Любительский спектакль// Московские ведомости. – 1902. - №200. - 23 июня. - с.4
15. Манюшкина Г.И. Судьба дачных поселков купцов Перловых. – Королев, 2013. – 124 с., с. 55
16. Московские ведомости. – 1889. - №132. - 15 мая. - с.4
17. Московские ведомости. – 1893. - №180. - 3 июля. – с. 4
18. Московские ведомости. – 1895. - №151. - 4 июня. - с.4
19. Московские ведомости. – 1897. - №124. - 7 мая. - с.3
20. Московские ведомости. – 1897. - №182. - 5 июля. - с. 4
21. Московские ведомости. – 1911. - №123. - 1 июня. - с.4
22. Московские ведомости. – 1915. - №104. - 8 мая. - с.4
23. Московский листок. – 1882. - №171. - 24 июня. - с.3
24. Московский листок. – 1891. - №168. - 18 июня. - с.3
25. Московский листок. – 1891. - №181. - 1 июля. - с.3
26. Московский листок. – 1892. - №236. - 25 августа. - с.2
27. Московский листок. – 1893. - №182. - 2 июля. - с.3
28. Московский листок. – 1895. - №219. - 8 августа. - с.3
29. Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Мытищинский историко-художественный музей». Коллекция «Документальные материалы» Ф.10. Оп.1., е.х.70, 146
30. Новый врачебный пункт//Московские ведомости. – 1893. - №114. - 27 апреля. - с.2
31. Опера в Перловке//Московские ведомости. -1900. -№158. - 10 июня.- с.4
32. Опера в Перловке//Московский листок. – 1900. - №156. - 8 июня. - с.3
33. Освящение церковно-приходской школы//Московские ведомости. – 1892. - №233. - 23 августа. - с.3
34. Переполах в Перловке//Московский листок. - 1886. - №186. -7 июля. -с.3
35. Перловка, театр В.С. Перлова (Моск. Яросл. ж.д.)//Московский листок. – 1892. - №163. - 13 июня. - с.3
36. Перловка// Московские ведомости. – 1901. - №201. - 24 июля. - с.4
37. Перловка// Московские ведомости. – 1901. - №206. - 29 июля. - с.4
38. Перловка// Московские ведомости. – 1901. - №216. – 8 августа. - с.4
39. Перловка// Московские ведомости. – 1901. - №254. – 26 августа. - с.3
40. Перловка//Московские ведомости – 1907. - №176. - 1 августа. - с.4
41. Перловка//Московские ведомости. – 1898. - №144. - 28 мая. - с.4
42. Перловка//Московские ведомости. – 1898. - №146. - 30 мая. - с.4
43. Перловка//Московские ведомости. – 1900. - №162. - 14 июня. - с.4
44. Перловка//Московские ведомости. – 1901. - №195. - 18 июля. - с.4
45. Перловка//Московские ведомости. – 1901. - №199. - 22 июля. - с.4
46. Перловка//Московские ведомости. – 1901. -№173. - 26 июня. - с.4
47. Перловка//Московские ведомости. – 1901. -№192. - 15 июля. - с.3
48. Перловка//Московский вестник. – 1898. - №156. - 10 июня. - с.3
49. Перловка//Московский листок. – 1884. - №192. - 14 июля - с.3

50. Перловка//Московский листок. – 1885. - №174. - 25 июня. - с.2
51. Перловка//Московский листок. – 1886. - №155. - 6 июня. - с.3
52. Перловка//Московский листок. – 1887. - №172. - 22 июня. - с. 2,3
53. Перловка//Московский листок. – 1888. - №206. - 25 июля. - с.2
54. Перловка//Московский листок. – 1889. - №228. - 17 августа. - с.3
55. Перловка//Московский листок. – 1890. - №229. - 18 августа. - с.3
56. Перловка//Московский листок. – 1894. - №133. - 14 мая. - с. 2,3
57. Перловка//Русский курьер. – 1884. - №211. - 2 августа. - с.4
58. Перловский театр//Московские ведомости. - 1907. - №124. - 31 мая. - с.4
59. Перловский театр//Московские ведомости. - 1907. - №125. - 2 июня. - с.4
60. Перловский театр//Московский вестник. – 1904. - №97. – 26 апреля. - с.3
61. Рампа и жизнь. – 1911. - №12. – 20 марта. - с. 18 (обложка)
62. Рампа и жизнь. – 1911. - №19. – 8 мая. - с. 10
63. Рампа и жизнь. – 1911. - №26. – 26 июня. - с. 9
64. Русские ведомости. – 1898. - №126. - 9 июля. - с.3.
65. Русские ведомости. – 1898. - №148. - 31 июля. - с.3
66. Станция Перловка//Московский листок. – 1897. - №126. - 7 мая. - с. 2
67. Театр в Перловке// Московские ведомости. - 1903. - №160. - 13 июня. - с.4
68. Театр и искусство. – 1902. - №18. - с. 362.
69. Театральные известия. – 1897. - №678. - 6 июля. - с. 3
70. Театральные известия. – 1897. - №679. - 10 июля. - с. 3
71. Театральные известия. – 1897. - №680. - 13 июля. – с. 3.
72. Управление Московского удельного Округа//Московский листок. – 1909. - №83. – 12 апреля. – с. 6
73. Управление Московского удельного Округа//Московский листок. – 1909. - №89. – 19 апреля. – с. 6

© Клычникова Мария Альбертовна (M476@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мытищинский историко-художественный музей

ВОПРОС О ВЫДАЧЕ МАТЕРИАЛЬНЫХ ПОСОБИЙ КОМАНДНОМУ СОСТАВУ НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ ОСЕНЬЮ – ЗИМОЙ 1812 Г.

Николаев Дмитрий Андреевич

*К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
dmnikolaeff@mail.ru*

Дорофеев Федор Александрович

*К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
feddor70@mail.ru*

THE ISSUE OF GRANTING MATERIAL ALLOWANCES TO THE COMMAND STAFF OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN THE AUTUMN-WINTER OF 1812.

**D. Nikolaev
F. Dorofeev**

Summary: Based on the archival materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod Region (TSANO), this article discusses the issue of granting material allowances to representatives of the command staff of the Nizhny Novgorod militia formed in the era of 1812. On the basis of the office documentation, information is provided on the numerical and personal composition of the recipients of financial assistance, as well as data on the amounts received and some other features of receiving material assistance in the context of the formation of the Nizhny Novgorod militia of 1812.

Keywords: Patriotic War of 1812, Nizhny Novgorod militia in 1812, marching march, weapon, equipment, financial assistance.

Аннотация: В данной статье на основе архивных материалов Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО) рассматриваются вопросы о выдаче материальных пособий представителям командного состава нижегородского ополчения, формируемого в эпоху 1812 г. На основе делопроизводственной документации приводятся сведения о численном и персональном составе получателей финансовой помощи, а также данные о полученных суммах и некоторых прочих особенностях получения материальной помощи в контексте процесса формирования нижегородского ополчения 1812 г.

Ключевые слова: Отечественная война 1812 г., нижегородское ополчение 1812 г., походный марш, оружие, снаряжение, материальная помощь.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18,

с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченского округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

В ходе сбора ополчения сразу же обозначилась проблема малоимущих потенциальных офицеров, которые были не в состоянии обеспечить себя всем необходимым за свой собственный счет (как это изначально предписывалось для всех офицеров ополчения). По соглашению с Толстым, учитывая рапорты командиров всех, без исключения, полков ополчения, в которых содержались

просьбы о выдаче пособий многочисленной когорте офицеров, которые «не имеют средств себя содержать» и «терпят крайнюю нужду» [20], командованием ополчения, «для пользы службы», было решено сделать «единовременное денежное вспомоществование неимущим чиновникам» (т.е. офицерам - авт.) ... из сумм, в пожертвование внесенной на обмундирование их приличное обер-офицерам, подобно (тому - авт.) как сделана (была - авт.) таковая же помощь и из суммы дворянской неимущим дворянам, для чего, по самому умеренному расчислению вещей полагается на каждого такового чиновника по 100 рублей ... предложен всем таковым чиновникам именной список, по которому требуется проинформировать выдачу 32 чиновникам 3200 руб.» [22, л.1].

Согласно «Списку недостаточным чиновникам, вступившим во внутреннее нижегородское ополчение» [22], материальное пособие в сентябре 1812 г. получили 32 чел. [22, л.9] (из всех ополченских полков). В начале октября 1812 г. материальное пособие двумя «траншами» получили две «партии» (в 20 и 14 чел.) «недостаточных офицеров» ополчения [22, л.18]. Несколько позднее руководством нижегородского ополчения было принято решение об оказании финансовой помощи также и «прапорщикам, портупей-прапорщикам и урядникам, которым потребны деньги на обмундировку и для артелей (т.е. совместное, в доле каждого, приобретение продуктов для армейского котла - авт.)» [22, л.25]. Следует отметить, что упомянутые портупей-прапорщики и урядники (а также подпрапорщики), являясь частью командного состава ополчения, тем не менее, не входили в состав собственно офицерского корпуса ополчения. Список необходимых предметов обмундирования и их стоимость были уточнены следующим образом: «Каждому на покупку следующей одежды: холста на 2 рубахи по 7 аршин на каждую за аршин по 30 коп., а за 14 аршин 4 руб. 20 коп., на 2 пары чулок и портянок 2 руб. 50 коп., на полушубок 10 руб., платок на шею 1 руб. 50 коп., сапогов 2 пары 10 руб., ремень с пряжкой 50 коп., рукавицы с варегами 1 руб. 50 коп., ранец на подкладке 10 руб., на шапку вензель 45 коп. Итого: 40 руб. 65 коп. » [23, л.4]. Всего из лиц этой категории пособия получили 87 чел. [22, л.34].

26 октября 1812 г. комитет пожертвований нижегородского ополчения «слушал предложения» П.А. Толстого, который, дабы быть в курсе ситуации, потребовал отослать к нему списки «поступивших ... в портупей-прапорщики, подпрапорщики и урядники из дворян и разночинцев и духовного звания людям» с приложением требуемых для них сумм материальной помощи [22, л.37]. Последующая финансовая помощь малоимущим выделялась уже по согласованию Грузинского и комитета пожертвований с Толстым и, по этим договоренностям, с участием уже командующего ополчением III округа, помощь была выделена следующим лицам: в 1-м

полку – коллежскому регистратору Бирову; во 2-м полку – подпоручику Н. Пальма и коллежскому регистратору И. Орлову (каждому по 100 руб.) [22, л.39].

Была выделена помощь и группе офицеров, находившимся в личном подчинении Грузинскому и выполнявшими его служебные поручения (они находились в командировках от своих полков при «дежурстве Нижегородского военного ополчения») а именно: адъютанту, титулярному советнику Корепину – 180 руб., губернскому секретарю И. Филимонову – 120 руб., титулярному советнику Денисову – 120 руб., подпоручику Кузнецову – 120 руб., П. Газенкампу – 180 руб. [22, л.39] (всего всем офицерам при «дежурстве» была оказана помощь на сумму 720 руб.)

По уже утвержденной процедуре согласования Грузинского с Толстым, был выделен новый «транш» помощи как офицерам (пятидесятным начальникам разных полков) – Березовскому, Вернезобру, Тимченко, Мещеринину, Яковлеву, Леонтьеву, Выезжеву, Маврину и Замятнину [24, л.20], сотенным 5-го полка Шебуеву 2-му и Бабанину [24, л.20], а также следующей партии портупей-прапорщиков, подпрапорщиков и урядников «из вольноопределяющихся», поступивших в период с 24 октября по 27 ноября 1812 г., согласно их именному списку [22, л.49]. В декабре 1812 г. были утверждены три новых списка получателей помощи. В списке от 8 декабря 1812 г. значились:

1-го полка:

пятидесятные: «университетские воспитанники»: И. Андреев, В. Топоров, Г. Козьявин, И. Пурышев; «Академии студент» А. Виноградов (всем по 100 руб.) [22, л.55]; П. Ключарев (получивший 23 руб.48 коп., поскольку он был «произведен» из портупей-прапорщиков в пятидесятные начальники и потому ранее уже получил 76 руб.52 коп.)

подпрапорщик: «недоросль из обер-офицерских детей» А. Ушков (61 руб.52 коп. и 15 руб. «в артель»)

2-го полка:

пятидесятный В. Ястребов (100 руб.)
урядники «из духовного звания»: дьячок И. Сергеев, пономарь С. Гаврилов

4 полк:

пятидесятные: «произведенный из портупей-прапорщиков» П. Андреев и Дадыкин (по 100 руб.)

5 полк:

урядники «из духовного звания»: дьячок М. Петров; пономари: С. Матвеев, А. Федоров

Конный полк:

урядник: «семеновский мещанин» В. Витушкин [22,

л.57]

(Всего выдано: 1282 руб.60 коп.)

Список от 15 декабря 1812 г. [22, л.59] включал в себя:

1 полк: подпрапорщики: «из обер-офицерских детей» М. Мокеев и «из недорослей из дворян» Ф. Грачев (всем по 61 руб.52 коп.) [22, л.59]

2 полк: урядники «из духовного звания», дьячки М. Петров, Ф. Михайлов [22, л.59]

3 полк: «подканцелярист» С. Пантелеев [22, л.59]

5 полк: «подпрапорщик из обер-офицерских детей» С. Шешунов [22, л.59]

Конный полк: «урядник вольноопределяющийся казенный крестьянин» М. Афанасьев [22, л.59]

(Всего выдано: 520 руб.64 коп.)

20 декабря 1812 г, уже перед самым выступлением ополчения в поход, были выданы пособия: «подпрапорщику из дворян, недорослю» В. Грачеву (1-й полк) [22, л.60], «подпрапорщику из обер-офицерских детей» А. Мурунову [22, л.60] (5-й полк) и «уряднику из духовного звания, ученику семинарии» М. Вишневному [22, л.60] на общую сумму 214 руб. 56 коп. Известно также, что много позднее, в мае 1813 г., прошение о материальном «вспоможении» было написано и провиантским чиновником, коллежским асессором Барановым: «... я несую службу с крайним отягощением, не имея за собой никакого состояния и без жалованья ... прошу войти в мое состояние и представить о вспоможении мне в сей крайности по примеру прочих дворян ... ибо без оногo и службу долее продолжать буду не в состоянии ... » [22, л.61], но конечный результат прошения остался неизвестен.

Материальная помощь офицерам ополчения могла подразумевать не только «прямую» выдачу налич-

ности адресного характера: в процессе формирования и действий нижегородского ополчения многие офицеры, ранее служившие «в гражданской службе» (а их в ополчении было большинство), получали, согласно указам Сената, следующие чины (по гражданской же службе) по выслуге лет, либо в силу каких-то особых обстоятельств. Несмотря на то, что они, формально, были уволены с прежней службы, в ополчении действовал «паритет» гражданских и военных чинов, а значит, соответственно возрастал и воинский статус повышаемых в гражданском чине. Новый чин - губернского секретаря - получили: А. Литвинов, А. Павлов, С. Постушенков, Н. Мещеринов, А. Панов [21, л.1-27]; коллежского секретаря - А. Богородский, С. Панов, П. Филисов, Дмитриев [21, л.1-27]; коллежского регистратора - А. Михайлов, П. Пирожков, П. Плешивцов, П. Колосовский, В. Ермолаев [21, л.1-27]; надворного советника - Н. Чичерин [21, л.27]. За «произведение» в новый чин и выдачу нового «патента» (т.е., свидетельства о наличии чина - авт.) со всех перечисленных лиц были вычтены деньги в казенную палату. По поводу вычетов с П. Филисова и П. Плешивцова командир 2-го полка полковник А.П. Ровинский обратился с просьбой к командованию ополчения о постепенных и меньших вычетах с этих офицеров ввиду получаемого ими небольшого жалованья, а именно: «... вычитать только третью часть требуемых с них денег, потому, что по малому жалованью их и по бедности не осталось бы им чем себя содержать ... сделать соразмерный вычет ... » [21, л.27]. Помимо указанных видов материальной помощи, командование ополчения решало вопросы о предоставлении многим семьям офицеров (остающихся в губернии во время военного похода отцов семейств) служебного жилья, об отсрочке выплаты долгов многими из них и пр., что, надо понимать, позитивно влияло как на общий процесс формирования ополчения, так и на морально-психологическую атмосферу, складывающуюся в его командной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н.Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)//

- Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
 11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
 12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
 13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
 14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
 15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
 16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
 17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «... Упраздняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
 18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
 19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
 20. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.1, Д.56
 21. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.75
 22. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.86
 23. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.116
 24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.125

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Дорофеев Федор Александрович (feddor70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВОЗНИКНОВЕНИЕ В КПСС ПОЛИТИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ И ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ И РАБОТЫ XXVIII СЪЕЗДА КПСС

Осина Ольга Владимировна

Аспирант, Московский государственный
областной университет
olgavlshenk@rambler.ru

THE EMERGENCE OF POLITICAL MOVEMENTS IN THE CPSU AND THEIR ACTIVITIES DURING THE PREPARATION AND WORK OF THE XXVIII CONGRESS OF THE CPSU

O. Osina

Summary: During the period of perestroika, democratization and glasnost, various platforms began to form in the CPSU, which at the last stage of the USSR's existence declared a complete ideological divergence and a break with the Communist Party. The paper considers the features of the process of formation and activity of two platforms: Democratic and Marxist, during the preparation and work of the XXVIII Congress of the CPSU.

Keywords: The CPSU, the Congress, perestroika, the party, «The Democratic Platform in the CPSU», «The Marxist platform in the CPSU».

Аннотация: В период перестройки, демократизации и гласности в КПСС стали образовываться разные платформы, которые на последнем этапе существования СССР заявили о полном идейном расхождении и разрыве с коммунистической партией. В работе рассмотрены особенности процесса формирования и деятельности двух платформ: Демократической и Марксистской, в период подготовки и работы XXVIII съезда КПСС.

Ключевые слова: КПСС, съезд, перестройка, партия, «Демократическая платформа в КПСС», «Марксистская платформа в КПСС».

ХVIII съезд КПСС, 2-13 июля 1990 г., не выглядит сенсацией. Для некоторых он стал большим разочарованием, ведь многие от него ожидали чего-то особенного. Одни жаждали раскола КПСС, другие ждали реформирования партии. Кто-то считал, что изменений не будет, пока М.С. Горбачев не уйдет с поста Генсека. Ничего из этого не произошло. Самым знаменательным событием Съезда стало заявление Б.Н. Ельцина о выходе из партии. Однако, Н.В. Елисеева в книге «История перестройки в СССР. 1985-1991 гг.» [7, с.346-347], пишет, что XVIII съезде стал реальной схваткой реформаторского и ортодоксального течений партии. Ортодоксальные силы всячески пытались обвинить М.С. Горбачева в потере монопольной власти КПСС. Но эти упреки не так сильно отражались на деятельности М.С. Горбачева, как Генерального секретаря ЦК КПСС, ведь к тому моменту он уже был Президентом СССР, и вышел из-под контроля партии. Труд Н.В. Елисеевой — это учебное пособие, которое носит фундаментальный характер и может претендовать на роль монографии. В.О. Коротков XXVIII съезд также рассматривает как поле открытой конфронтации между различными фракциями партийно-политической элиты [12, с.52]. В.А. Никонов, анализируя обстановку перед съездом, описывает ее как период, разрывающий саму партию [15, с.29]. Е.И. Волгин, в курсе своих лекций, характеризует Съезд как нечто, что могло снизить остроту противоречий, накопившихся в компартии за годы пере-

стройки [6, с.30-33]. Автор считает, проблема заключалась в том, что задачи, поставленные обществом перед делегатами Съезда, были слишком масштабны, фактически неосуществимыми. В том, что съезд можно было и не проводить, уверен и Н.А. Андреев. В труде «История Коммунистической партии Советского Союза» [3, с.533, 535], этому вопросу посвящен параграф «Последний раз спели «Интернационал». По мнению автора, Съезд лишь продемонстрировал одиночество М.С. Горбачева как реформатора. Н.П. Макаркин в своей работе «М.С. Горбачев и перестройка: попытка объективного анализа» основное внимание обращает на личность Генерального секретаря. Автор анализирует то, как характер М.С. Горбачева влиял на проводимые им реформы [16]. В.И. Манов-Ювенский в книге «Перестройка: Предательство? Провокация? Ошибка? Или неизбежность? Кто виноват? Что делать?», описывает события 1990-х гг. как катастрофу [14]. Невозможно обойти вниманием книгу одного из самых известных исследователей позднесоветского периода С.Г. Кара Мурзы «Крах СССР: кто виноват». Автор ищет ответ на вопрос, был ли неизбежным крах СССР.

К сожалению, в одной статье невозможно охарактеризовать взаимоотношения КПСС со всеми внутривнутрипартийными течениями. Мы не ставим перед собой задачу высказать собственную концепцию причин децентрализации компартии. Это лишь попытка осмысления

происходивших внутривластных процессов, трансформации советской системе в последние годы ее существования (хронологические рамки первая половина 1990 г. – до и после XXVIII съезда КПСС). Мы обратим внимание на такие объединения как Демократическая платформа (ДП) и Марксистская платформа (МП). Именно две эти платформы стоят у истоков создания многих «неформальных» клубов.

К 1989 г. кредит прежнего, безоговорочного доверия к Генсеку, оказался практически исчерпан. Советское Общество к этому моменту можно назвать дезориентированным. Оно уже явно устало от «перестроечной» риторики о построении социализма «с человеческим лицом». Существовала необходимость предложить конкретную программу способную изменить плачевную экономическую и политическую обстановку. К 1990-м годам, уже очевидно отсутствие какого-либо плана преобразования. По наитию, в первые годы перестройки, М.С. Горбачев и его команда пытались исправить положение при помощи административных мер, к 1990-му г. такие методы уже не подходили для решения существующих социально-политических, экономических проблем.

К 1990 г. обстановку в стране можно считать критической. От безуспешных попыток решить экономические проблемы, ЦК и Политбюро перешло к модернизации политической системы. Однако после осознания того, что и эти задумки терпят фиаско, М.С. Горбачев взялся за работу над реформированием Советской федерации. 1990-1991 гг. – период, когда были активированы мощные механизмы разрушения СССР. Ликвидация идеологической монополии и цензуры, ослабление внутреннего единства КПСС и возможность прихода в структурные власти людей, позиционирующих себя в качестве оппонентов режима [8]. М.С. Горбачев и его команда взялись за проблемы государственно-политического реформирования, а вот дела партии выпали из поля их зрения. Многочисленные службы ЦК вначале 1990 гг. занимались проблемами собственной реорганизацией, в связи с чем и они не могли, или не видели необходимости в реформировании КПСС. Таким образом руководство КПСС передало решение актуальных для КПСС вопросов в руки заинтересованных активистов. Необходимо отметить, что и само население СССР, которому гласность дала возможность обсуждать и предлагать дальнейшие пути реформирования, привело к активизации в КПСС общественно-политического начала. Отличительной особенностью объединений внутри КПСС было то, что и Демократическая и Марксистская платформы предлагали заниматься делами «своего дома», т.е. КПСС. В данной статье предпринята попытка анализа «модернизационных проектов», которые выдвигали эти платформы в период подготовки к XXVIII съезду партии. И Демократическая и Марксистская платформы констатировали кризисное состояние коммунистической пар-

тии. Сторонники ДП считали, что упадничество носило всеобъемлющий характер: КПСС ни идеологически, ни организационно, ни политически уже не была направляющей силой. Представители Демплатформы считали, что партия умерла еще в 1920-1930 гг. По их мнению, КПСС погубили «большевистские убеждения», а идеи провозглашенные на XIX Всесоюзной конференции КПСС полностью себя исчерпали. Представители ДП призывали к «аппаратной модернизации», без которой, по их мнению, все идет к «буржуазному перерождению». Демплатформа объединила приверженцев частной собственности, плюралистической демократии. Это была сила, которая выражала ярко направленные антикоммунистические взгляды, и ратовала за социальное партнерство между трудящимися и предпринимателями. На момент своего создания ДП насчитывала 55 тыс. членов партии [17, с.15]. В марте – мае 1990 г. руководство Демократической платформы фактически решилось на оформление фракции в КПСС, т.е. началась регистрация членов ДП.

Вторая рассматриваемая нами фракция – Марксистская платформа в КПСС. Она была образована в апреле 1990 г. из ряда неформальных марксистских клубов. В числе организаторов МП были А. Бузгалин – выходец из Клуба марксистских исследований при МГУ, С. Скворцов – из Фонда социальных инициатив и др. Они также, как и представители ДП не отвергали необходимость перемен в обществе. Выступали за трансформацию деятельность КПСС, призывали к внутреннему диалогу среди членов КПСС. По мнению представителей МП именно ошибки партийной номенклатуры КПСС привели к тому, что в партию «проникли» чуждые марксизму-ленинизму взгляды. К июню 1990 г. сторонниками Марксистской платформы себя считали от 2 до 10 % членов КПСС, а в регионах, где проходила активная агитация – до 15% [4, с.40].

Необходимо обратить внимание и на положение дел в самом ЦК КПСС к весне 1990 г. Основной работой ЦК партии являлась подготовка к XXVIII съезду партии. 21-24.05.1990 г. членами ЦК обсуждался план-проект отчетного доклада на XXVIII съезде партии. Первый вариант был разработан советником Президента СССР – Г.Х. Шахназаровым и помощником президента СССР по международным делам – А.С. Черняевым. 24 мая было проведено собрание при участии М.С. Горбачева, А.С. Черняева, члена Политбюро ЦК КПСС, главного редактора газеты «Правда» - И.Т. Фролова, члена Политбюро ЦК КПСС – В.А. Медведева. Именно эта команда к 28 мая подготовила, как им казалось, итоговый вариант доклада. В первом варианте, предложенном Г.Х. Шахназаровым и А.С. Черняевым, рассматривались вопросы дальнейшего реформирования партии, ее взаимодействия с обществом. Происходившие последние 5 лет преобразования Г.Х. Шахназаров и А.С. Черняев связывали не только с личной инициативой Генсека, а с пар-

тийный аппаратом в целом. Ключевой задачей доклада им виделась необходимость показать, что партия готова перестраиваться. Акцент делался на «авангардную роль партии» [16]. В июне 1990 г. доклад еще раз претерпел изменения. М.С. Горбачев предложил сконцентрировать внимание на оценке текущих событий. Эти события он описал так: «текущий момент, его противоречия, его особенности, как и его трудности, материальные и социальные, можно правильно понять, лишь учитывая, что перед нами: другой народ, другое общество, другая партия, другие республики» [11]. Тем самым Михаил Сергеевич, очевидно, хотел сместить внимание «с руководящей роли партии», на главенствующую роль граждан Советского Союза в решении ключевых вопросов. Это было необходимо для удержания власти, ведь даже в своих воспоминаниях М.С. Горбачев характеризует период 1990 -1991 гг. как «кризис и срыв перестройки». По состоянию на апрель 1990 г., расстановка сил внутри КПСС выглядела следующим образом: 33% - согласились с тем проектом Платформы ЦК КПСС к XXVIII съезду в том виде, в котором она была опубликована. Конечно, были и те, кто выступал за дальнейший пересмотр организационных и идеологических основ партии в рамках доработки проекта Платформы ЦК КПСС – их было 29%. 24% внутри КПСС были сторонниками Демократической платформы. Традиционалисты – 3%. Были и сторонники самороспуска КПСС – 3%. Колеблущихся было 8% [19, с.8]. В такой нелегкий для ЦК КПСС момент, заявив о себе в январе 1990 г., «Демплатформа» взяла курс на размежевание КПСС. Гибкая, демократизированная система выборов позволила Демплатформе провести на XXVIII съезд около сотни своих представителей, что составляло 2% от общей массы делегатов (4 683 чел.). Представители ДП выдвигали требования «передачи властных полномочий от монополюльно правящей партии Советам», об отмене 6 статьи Конституции СССР. Особенно важным представители Демократической платформы считали выработку и принятие закона об общественных организациях или политических партиях. Т.е. ДП призывала к выходу фракций на легальное положение, сделать шаг в сторону многопартийности. Сторонники Демплатформы призывали признать со стороны ЦК КПСС ответственность за последствия тоталитарного режима, неверное толкование марксизма.

Ортодоксальные марксисты отрицали возможность социал-демократического пути развития СССР, что привело к увеличению количества сторонников Марксистской платформы перед съездом. Представители МП ратовали за «возвращение к классическому марксизму». Они не отрицали необходимость критического анализа теоретического наследия марксизма-ленинизма. Но эту необходимость они видели в условиях установления подлинного народовластия. МП не отрицала возможность наличия негосударственной собственности, но только в переходный период, в ограниченном размере,

и под жестким контролем со стороны государства. МП в отличие от ДП не ставила задачи полного разрыва с КПСС. На II конференции сторонников МП в КПСС (16-17 июня 1990 г.) были приняты «Основные положения антикризисной программы». Это были альтернативные по отношению к правительственной программе заключения. Преодолеть кризис предлагалось «соединением неотложных мер способных остановить падение жизненного уровня и рост социального неравенства, не обусловленного трудовым вкладом..., возрождением авторитета коммунистической партии, и стратегическим мерам, которые обеспечат структурную перестройку экономики и создадут хозяйственные механизмы, стимулирующие эффективный и инициативный труд работника, коллективов, народа» [10, с.60].

Такова была расстановка политических сил перед XXVIII съездом КПСС. Все равно, наиболее многочисленной (около 40%) среди делегатов XXVIII съезда КПСС была группа партийной номенклатуры. Однако, такая тенденция вполне объяснима [1, с.85]. Никто не захотел выпускать десятилетиями находившуюся в руках власть. Открытие форума было нестандартным. Никто не мог ожидать, что слово возьмет шахтер из магнитогорской области В. Блудов, и обвинив во всех промахах ЦК и Политбюро, предложит им уйти в отставку. После такой «разминки» съезд перешел к основному пункту повестки, заслушал доклад М.С. Горбачева «Политический отчет ЦК КПСС XXVIII съезд КПСС и задача партии». Это обращение Генсека не было похоже на то, которое гражданин Советского Союза услышали в 1986 г., на XXVII съезде КПСС. В 1986 г., когда власть только оказалась в руках М.С. Горбачева, он лишь отчитывался за ошибки предыдущего руководства, ведь «своих» промахов у него еще не было. По истечению пяти лет «перестройки» Генеральный секретарь, Президент отчитывался за работу проделанную уже под его руководством. Нельзя говорить о том, что он перекладывал с себя ответственность, но все же в своем докладе на XXVIII съезде пытался ответить тем, кто его обвинял. Михаил Сергеевич заявил, что перестройка не стала неким «сиюминутным озарением какой-то группы людей», а является логическим завершением многолетних поисков развернувшихся после XX съезда КПСС, и следующим шагом в этих поисках он считал выработку очередной программы партии [1, с.55-56, 73-76, 86-92, 97]. Предложенная Генсеком стратегия заключалась в том, чтобы сохранить существующий социалистический строй, углубить экономические и политические реформы для преодоления кризиса. Иного ожидать и не стоило. Это логически подвело к предложению принять временное программное заявление и начать работу над очередной программой партии [1, с. 55-60, 73-76, 86-92, 97].

При утверждении повестки дня был поставлен вопрос о персональных отчетах членов Политбюро ЦК

КПСС. Я. Яковлеву, В. Медведеву, Э. Шеварднадзе, Г. Разумовскому пришлось лично держать ответ перед делегатами. Особенно остро звучало выступление Б.Н. Ельцина. Российский лидер предрек скорый суд над руководством КПСС и национализацию ее имущества. В этом он видел плату за весь тот ущерб, который коммунистическое руководство нанесло стране и народу. Чтобы избежать подобной развязки, Б.Н. Ельцин предлагал собственный вариант радикальных реформ КПСС. Они во многом сходились с программой «Демплатформы».

Выход Б.Н. Ельцина из КПСС на XXVIII съезде партии «развязал руки» представителям «Демплатформы». Ее лидер В. Шостаковский от имени ДП заявил, что съезд не оправдал возложенных на него надежд. Он призывал к разделению КПСС, выходу из ее состава. Но делать это он предлагал не по одиночке, а группами, которые могли вступать в ряды «Демплатформы». Это позволило бы осенью 1990 г. провести учредительный конгресс новой демократической коалиции. Однако дальнейшие выступления представителей «Демплатформы» были несогласованными, не продолжали линию В. Шостаковского. Их позиция окончательно запутала делегатов съезда [2, с. 523-525, 608-610]. М.С. Горбачев попытался объяснить такое положение тем, что многие из ДП были не готовы отказаться от «своей доли партийного наследства» [6, с.549]. Очевидно, речь идет о зданиях, печатных органах, и финансировании. Под предлогом демократизации аппарат ЦК был готов выслушать идейные соображения неформальных организаций, но делиться за годы нажитым имуществом, им было непосильно. Анализируя предложенную программу ДП, необходимо отметить, что и она не получила большого отклика у делегатов съезда. Об этом говорят данные социологических опросов. Только 5% выразили полную поддержку программы установкам ДП, 41% заявили о своем частичном одобрении и, наконец, 12% констатировали полное неприятие [9, с.135]. Вместе с тем, некоторые идея предложенные представителями ДП получили свое отражение в итоговых решениях XXVIII съезда КПСС. Речь идет о замысле организационной децентрализации компартии. Решение XXVIII съезда КПСС позволило республиканским компартиям разрабатывать, конечно с учетом общепартийных положений, собственные программные документы. Разрешалось самостоятельно принимать решения по организационным, кадровым, финансово-хозяйственным, политическим и др. вопросам.

МП допускала существование в КПСС различных идейно-политических течений, но ее представители выступали против их организационного обособления. Вариант проведения выборов на фракционной основе не рассматривался в программе МП. В остальных вопросах партийной реформы активисты МП не выходили за рамки резолюций принятых на XIX партконференции. Основная идея заключалась в принципиальном подчи-

нении исполнительного аппарата КПСС рядовым коммунистам. Делался упор на повышение роли первичных партийных организаций. Ключевая задача представителям МП виделась в том, чтобы не просто отдать под контроль низовым звеньям КПСС вопросы приема в партию, но и распоряжение существенной частью членских взносов. Лидеры МП предлагали не просто увеличить личную ответственность партийной элиты перед рядовыми партийцами, но и повесить ответственность за неудовлетворительное выполнение должностных обязанностей. Говоря на XXVIII съезде КПСС о внутривнутрипартийном переустройстве, необходимо отметить уставное изменение предложенное МП, и одобренное делегатами съезда. Это новшество заключалось в разрешении коммунистам объединяться на основе различных дискуссионных платформ, но при отсутствии возможности создания фракций внутри КПСС. В демократическом русле, вполне схожим с требованиями МП, выглядят решения XXVIII съезда направленные на необходимую в сложившихся условиях либерализацию внутривнутрипартийных отношений.

Важным итогом съезда, как для самой партии, так и для неформальных организация, стало принятия нового Устава КПСС. Конечно, он регламентировал внутреннее устройство партии. Но в условиях столь стремительно меняющейся политической системы, Устав имел куда большее значение нежели Программное заявление. Звучавшие на съезде выступления выявили полную идейно-политическую несовместимость ораторов. Объединить во многом непримиримые подходы могло бы программное заявление ЦК «К гуманному, демократическому социализму». Но этот документ будто писали две руки: правая и левая (это подметил Б.Н. Ельцин. Иронизируя – «... К туманному социализму»).

Программное заявление перекликалось с основными положениями доклада М.С. Горбачева. Уже одно его название наводило на мысль о том, что тот строй, который на протяжении десятилетий на территории СССР строила компартия - не отличался гуманизмом. «Диктатура», «произвол и беззаконие», «догматизм и нетерпение», «отчуждение человека от собственности и власти» - так в программном заявлении характеризовались «заслуги» прошлых лет. В докладе было отмечено, что дальнейшему положительному ходу перестройки мешают консерваторы-догматики, которые стремятся к авторитаризму, бюрократии. На этом фоне, в программном заявлении КПСС, компартия характеризовалась как прогрессивная, способная меняться и менять. В Программном заявлении КПСС представлялась как партия – общественного идеала. Иного услышать было невозможно. Аппарат ЦК КПСС, учитывая критическое положение в стране, решил что в Программное заявление необходимо включить перечень экстренных антикризисным мер. Партия собиралась воплощать их исключительно политическими методами. В первую очередь предлагалось разработать

проект нового союзного договора, стабилизировать потребительский рынок посредством переориентации экономики на социальные нужды, развивать предпринимательскую инициативу, увеличить импорт товаров широкого потребления, сократить расходы на оборону и бюрократический аппарат, прикладывая максимум для решения социальных нужд. Необходимо отметить, что социально-экономический раздел, который ранее занимал главенствующее положение, включал в себя много статистических данных, теперь лишился всякой конкретики, находился где-то на заднем плане. Относительно реформы советской федерации, партия ратовала за дальнейшее укрепление суверенитета союзных и повышения правового статуса автономных республик. М.С. Горбачев вновь вспомнил о старом большевистском тезисе о признании права нации на самоопределение, вплоть до отделения.

Некоторые исследователи, анализируя это Программное заявление, считают, что оно явилось «слепком из программных документов социал-демократии и еврокоммунистов» [18, с.78]. С этим сложно не согласиться. Члены ЦК КПСС стремясь сохранить власть, де-юре были готовы пойти практически на любые уступки, вот только ключевой вопрос заключается в том, чтобы могло осуществиться де-факто.

Устав, также как Программное заявление сохранял принцип централизма и авангардной роли партии. Но он не исключал возможность децентрализации КПСС. Устав расширял права первичных организаций, провозглашалось толерантное отношение к инакомыслящим, а коммунисты наделялись определенной свободой в своих политических идеях. Необходимо отметить, что большинство прописанных в Уставе демократических принципов, для рядовых партийцев так и остались «лишь прописанными обещаниями». При этом представители республиканской партийной элиты добились, по ново-

му Уставу, значительных прав. Фактически документ зафиксировал самостоятельность компартий союзных республик. Появилась возможность, конечно, на базе общих документов КПСС, собственные программные и уставные положения, самостоятельно решать организационно-политические, кадровые, финансовые и прочие вопросы. В регионах компартии даже получили возможность не подчиняться решениям Политбюро и требовать рассмотрения спорных вопросов на Пленуме ЦК и ЦКК КПСС.

Очевидно нарастание поляризации членов КПСС по принципиальным политическим, идеологическим и социально-экономическим вопросам после XVIII съезда КПСС привело к тому, что процесс размежевания внутри партии фактически приобрел необратимый характер. В рамках номинально единой партии, предложившей вполне социал-демократический проект программы КПСС, как раз и противостояли объединившиеся под руководством А. Руцкого и В. Липицкого остатки Демократической платформы, теперь уже именуемой Демократической партией коммунистов России (в составе КПСС), и Марксистская платформа в КПСС. Мы убедились, что формирование их организационных структур шло довольно быстро, у каждой из них существовала своя идейно-теоретическая платформа. Основной задачей как Демократической, так и Марксистской платформы было «привлечь внимание» политически неактивной, достаточно размытой, фракционно не оформленной массы, в том числе и членов Аппарата ЦК КПСС, которые колебались вместе с генеральной линией партии.

Однозначно, к фракционному размежеванию коммунистов привела неспособность власти справиться с имеющимися, и возникающими социально-экономическими проблемами советской систем. Внутрипартийные противоречия неизбежно вели к появлению новых альтернатив общественно-политического развития страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. XXVIII съезд Коммунистической партии Советского Союза, 2—13 июля 1990 г.: Стеногр. отчет. Т. 1. — М.: Политиздат, 1991. — 639 с.
2. XXVIII съезд Коммунистической партии Советского Союза, 2—13 июля 1990 г.: Стеногр. отчет. Т. 1.—М.: Политиздат, 1991.— 623 с.
3. Андреев Н.А. Жизнь Горбачева. М.:Доброе дело, 2016. — 717 с.
4. Бузгалин А.В. Белая ворона (Последний год жизни ЦК КПСС: взгляд изнутри). М.,1993.— 211 с.
5. Волгин Е.И. Общественно-политическое объединение современной России на рубеже веков. Часть I: вторая половина 1980-х-1999 г. Курс лекций. Учебное пособие. М.: Издательство Исторического факультета МГУ, 2012. — 105 с.
6. Горбачев М.С. Жизнь и реформы. Кн. 1. М.: Новости, 1995. — 596 с.
7. Елисеева Н.В. История перестройки в СССР. 1985-1991 гг. Учебное пособие. М.: РГГУ, 2017. — 550 с.
8. Ефременко Д.В. Нормальная катастрофа: еще раз об исторических развилках 1980-1990-х гг. // Россия и современный мир. 2014. №2. С.58-80.
9. Известия ЦК КПСС. 1990. №7.
10. Известия ЦК КПСС. 1990. №9.
11. К докладу Генерального секретаря XXVIII съезда КПСС. Схема-логика доклада (24 июня 1990 г.) // Международный фонд социально-экономических и политологических исследований Горбачев-Фонд /Личный архив М.С. Горбачева.

12. Коротков В.О. Авторитарная власть Кремля в условиях социально-политического транзита. М.: Политическая энциклопедия, 2014. – 368 с.
13. Макаркин Н.П. М.С. Горбачев и перестройка: попытка объективного анализа. М.: URSS, 2014. – 112 с.
14. Манов-Ювенский В.И. Перестройка: Предательство? Провокация? Ошибки? Или неизбежность? Кто виноват? Что делать? М.: Спутник+, 2017. – 312 с.
15. Никонов В.А. 1991 год: распад России //1991: поворот в мировой и российской истории. М.: Издательство Московского университета, 2018. С.20-46.
16. План-проект отчетного доклада ЦК КПСС. С рукописной правкой и сопроводительной запиской А.С. Черняева – Г.Х. Шахназарова (21 мая 1990 года) // Международный фонд социально-политических и политологических исследований Горбачев-ФОНД / Личный архив М.С. Горбачева.
17. Россия: партии, ассоциации, союзы, клубы. Справочник. Т.1. Ч.1.М., 1991. – 149 с.
18. Согрин В.В. Политическая история современной России. 1985-1994: От Горбачева до Ельцина. М.: Прогресс-Академия, 1994. – 192 с.
19. Тощенко Ж.Т., Бойков В.Э., Леванов Е.Е. Как обновляется КПСС (Опыт социологического анализа) // Вопросы истории КПСС, 1990. №8. С.3-14.

© Осина Ольга Владимировна (olgavlshenk@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

ТРАНСФОРМАЦИЯ КОНЦЕПЦИЙ ВЕЛИКОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Серов Олег Вячеславович

К.и.н., доцент, Московский городской педагогический университет
gelo.olser@gmail.com

TRANSFORMATION OF THE CONCEPTS OF THE GREAT RUSSIAN REVOLUTION

O. Serov

Summary: The centenary of the 1917 revolution in Russia has shown how different the assessments of the Russian revolution are not only in political discourse, but also in historical literature. The October events were called by the participants of these events "the October coup", in Soviet historiography, the seizure of power by the Bolsheviks was called the Great October Socialist Revolution. The concept of the Great Russian Revolution has been established in modern Russian and foreign historical literature.

Keywords: revolution, concept, research.

Аннотация: Столетний юбилей революции 1917 года в России показал, насколько разнятся оценки русской революции не только в политическом дискурсе, но, и, в исторической литературе. Октябрьские события, назывались участниками этих событий «октябрьским переворотом», в советской историографии, захват власти большевиками назывался Великой Октябрьской Социалистической Революцией. В современной отечественной и зарубежной исторической литературе утвердилась концепция Великой русской революции.

Ключевые слова: революция, концепция, исследования.

В терминологии советской историографии, Великая Октябрьская Социалистическая Революция была самым важным и значимым событием XX века, и открыло дорогу человечеству в бесклассовое общество, превратила Россию в могучую сверхдержаву, послужила примером для социальных революций по всему земному шару. Противоположная точка зрения – ужасная катастрофа, унёсшая миллионы жизней, показавшая всему миру опасность коммунизма.

Основы исторической концепции революции в советской историографии были заложены руководителями большевистской партии, среди которых особое место занимал лидер большевиков В.И. Ленин. Его оценки и суждения принимались за точку отсчёта, к его трудам апеллировали в идейно-политических спорах, в дальнейшем, появлялись различные интерпретации, комментарии к идейному наследию Ленина. Ещё при жизни вождя мирового пролетариата, в 1919 году, решением Моссовета, учреждается общественно-политический музей имени В.И. Ленина. Большевики рассматривали историю как инструмент политической борьбы и не собирались отдавать историю революции в руки своих политических врагов. Вот, что писал Ленин, по этому поводу в 1922 году: «... почти пять лет спустя после завоевания политической власти пролетариатом в его, пролетариата, государственных школах и университетах учат (вернее развращают) молодёжь старые буржуазные учёные старому буржуазному хламу» [6: с. 52].

Одновременно, с репрессиями против старой исторической школы, новая власть создаёт собственные

исторические центры, где рождается новая историческая наука, и история революции в том числе. В июне 1918 года, по непосредственному указанию Ленина, создаётся Социалистическая академия общественных наук (Соцакадемия), создаются новые периодические издания «Пролетарская революция», «Красный архив» и другие. Необходимо отметить создание специальной Комиссии по изучению истории Октябрьской революции и РКП (б) (Истпарт).

Либеральная трактовка причин русской революции, её оценки, наиболее ярко представлена в книге историка и политического деятеля П.Н. Милюкова «Вторая русская революция». Милюков говорит о необходимости модернизации государственной власти в России, о неспособности царской бюрократии выиграть войну, о политической непригодности самого императора Николая II. Милюков всячески подчёркивает, что ни к каким заговорам он отношения не имел. Большевиков он считал авантюристами, обвинял их в получении денег от Германии, правда, в последние годы его жизни, признавал за большевиками положительную роль в укреплении русской государственности.

Другой представитель либеральной эмигрантской историографии С.П. Мельгунов, собрал материалы, которые придают концепции заговора черты достоверности. Имеется в виду, прежде всего, его книга «На путях к дворцовому перевороту». Сергей Мельгунов отмечает, что как только Россия начала проигрывать «германскую войну» либеральная оппозиция в Государственной думе создаёт Прогрессивный блок. Главной задачей этого бло-

ка было создание «министерства общественного доверия». Внутри блока, между депутатами Государственной думы, обсуждались списки кандидатов будущего правительства [7: с.171]. Была развёрнута беспрецедентная компания по дискредитации царя, так называемая «распутинщина». Царя обвиняли в назначении министров по указке проходимца Григория Распутина, и, наконец, в желании подписать сепаратный мир с Германией. Так называемая «министерская чехарда», когда происходила лихорадочная замена одних царских министров на других, способствовала укреплению оппозиции и возникновению различных заговоров.

В 1924 году в Советской России выходит сборник «Об уроках Октября» где были собраны статьи против Троцкого. Институт красной профессуры выпускает «Очерки по истории Октябрьской революции» под редакцией историка-марксиста М.Н. Покровского, где критикуются идейные позиции Троцкого. Внутрипартийная борьба закончилась поражением Льва Троцкого, его теория перманентной революции была подвергнута проклятиям со стороны советских историков, а Троцкий и его сторонники были объявлены врагами народа. Историк Б.Н. Земцов полагает, что в борьбе с троцкизмом сторонники Сталина приписали В.И. Ленину «теорию социалистической революции» [4: с.19]. Опираясь на работы В.И. Ленина «О лозунге Соединённых Штатов Европы» и «Военная программа пролетарской революции», противники Троцкого доказывали, что Ленин допускал победу социализма в одной стране.

Основополагающий вклад в развитие советской исторической науки внёс историк марксист Михаил Николаевич Покровский. Он закончил историко-филологический факультет Московского университета, готовился стать профессором на кафедре истории, но революция 1905 года сблизила его с большевиками и он пишет исторические труды уже в эмиграции. Победа большевиков в революции 1917 года возносит Покровского на Олимп советской исторической науки. Михаил Покровский становится заместителем А.В. Луначарского, народного комиссара просвещения, занимает руководящие должности в различных организациях, формирующих советскую историческую науку.

М.Н. Покровский организовал Общество историков-марксистов, тесно связанное с Агитпропом ЦК ВКП (б). Общество историков-марксистов издавало журнал «Историк-марксист», который существует до сих пор, под названием «Вопросы истории». Будущие академики Милица Нечкина, Исаак Минц, Анна Панкратова становились комиссарами от истории под руководством Покровского. Кредо Покровского выражает его известная в историографии фраза о том, что история представляет собой политику, опрокинутую в прошлое. В курсе

лекций, изданный под названием «Классовая борьба и русская историческая литература» Покровский клеймит буржуазную историографию.

Михаил Покровский стал советским академиком, похоронили его в кремлёвской стене, но и он не избежал репрессий, так сказать посмертно. Иосиф Сталин и его сторонники, победив в борьбе за власть, объявили о возможности построения социализма в одной стране. Споры историков о революции, её предпосылках, характере, стали опасны для сталинского руководства. В 1931 году Сталин пишет письмо в журнал «Пролетарская революция», которое опубликовано под названием «О некоторых вопросах истории большевизма» и указывает советским историкам, что дискуссии по поводу большевизма Ленина недопустимы. Окончательную точку в победе сталинского марксизма-ленинизма поставил знаменитый «Краткий курс», «История ВКП (б). Краткий курс», изданный в 1938 году. Сталинская историография обрушилась на историческое наследие М.Н. Покровского. В постановлении ЦК ВКП (б) и СНК СССР о преподавании истории было объявлено о борьбе с так называемой «школой Покровского». Были изданы сборники статей против «школы Покровского», характерно название статьи Е. Ярославского «Антимарксистские извращения и вульгаризаторство так называемой школы Покровского». Ученица Покровского Анна Панкратова была вынуждена написать статью против своего учителя.

В 1957 году в Академии наук СССР создан научный совет по комплексной проблеме «История Великой Октябрьской Социалистической Революции» под руководством Исаака Минца. Историк, вышедший из Института красной профессуры, из школы Покровского, член Центрального комитета КПСС. Этот совет руководил работой республиканских и региональных секций по всему Советскому Союзу, при нём создаётся комиссия многостороннего сотрудничества академий наук социалистических стран по проблеме «История ВОСР и последующих социалистических революций». Академик Минц публикует свой трёхтомный труд «История Великого Октября», пожалуй, наиболее фундаментальное исследование революции в советской историографии. Трёхтомник был удостоен Ленинской премии, Минц получил Героя социалистического труда, ордена и почётные звания. В 60-е годы формируется «каноническая» советская историография. Происходит масштабная публикация документов по истории партии и революции. Издано свыше 200 томов сборников документов из серии «ВОСР. Документы и материалы» (т. 1-10, М. 1957-1963), видовые публикации: «Декреты Советской власти» (т. 1-2, М. 1957-1959) и другие, тематические публикации: «Экономическое положение России накануне ВОСР» (т.1-3, М. 1957-1967) и другие [2: с.203]. Необходимо отметить, уникальное, по научной проработке, пятое, полное собрание сочинен-

ний В.И. Ленина.

Классовый подход в изучении любых революций ставился во главу угла марксистско-ленинской идеологией. Революции происходят не по прихоти кучки интриганов или «великих личностей», а по воле социальных классов. Какой же социальный класс был движущей силой революции в России? Советские историки, в русле марксистско-ленинской парадигмы, дают однозначный ответ – это пролетариат. Советский историк И.И. Минц пишет: «Революционный подвиг пролетариата, поднявшегося на открытую политическую борьбу вопреки жесточайшим преследованиям, ярко показал, кто является главной движущей силой общественного развития: впервые с начала войны (речь идёт о стачечном движении во время Первой мировой войны. Авт.) на улицу вышла та самая революция, для предотвращения которой предпринималась война» [8: с. 313].

Один из самых авторитетных представителей зарубежной историографии, американский историк Ричард Пайпс, в своей книге «Русская революция» доказывает, что главным виновником революции в России является интеллигенция: «Группы этих «делателей» революции и представляет интеллигенция, которую можно определить как рвущихся к власти интеллектуалов» [10: с. 137]. Интеллигенции, как социальному феномену Пайпс посвятил целую главу. В общем, он отождествляет понятия «интеллигенция» и «интеллектуалы», объясняя появление интеллигенции развитием ремёсел и науки. Русский либерализм, по Пайпсу, мало чем отличается от радикального социализма. Либералы, это та же интеллигенция, бескомпромиссно настроенная против элитарного чиновничества и дворянства. Если в советской историографии революция 1917 года изображается как победа всего прогрессивного человечества, то Ричард Пайпс, однозначно, представляет русскую революцию как величайшую катастрофу, и не только для России, но и для всего мира. В послесловии к своему труду он писал: «Такие традиционные добродетели, как вера в Бога, милосердие, терпимость, патриотизм, трудолюбие, были объявлены новым режимом проклятым наследием обречённого старого мира» [11: с. 538]

Пожалуй, самое существенное различие между подходами И. Минца и Р. Пайпса, это периодизация Русской революции. Книга Минца «История Великого октября» начинается с рассмотрения объективных предпосылок, экономических, политических, для назревания революционного кризиса в России. Отдельно рассматривается роль большевистской партии, причём все остальные партии упоминаются или как социал-шовинисты, или как оппортунисты. Февральская революция 1917 года признаётся результатом борьбы пролетариата, крестьянства и национально-освободительных движений

Русской империи. Кризис верхов проявляется в разложении царской камарильи, страдания и бедствия рабочих и крестьян в тылу, солдат на фронте, делают неизбежным революционный, стихийный взрыв. Однако победой народных масс воспользовалась буржуазия и соглашатели из социалистических партий. Буржуазия организовала Временное правительство, соглашатели-социалисты захватили лидерство в стихийно созданном, по примеру первой революции 1905 года, Совете депутатов в Петрограде. Таким образом, в стране установилось двоевластие. Партия большевиков организует народные массы, во главе с В.И. Лениным, вернувшимся из эмиграции, на борьбу за власть Советов. Буржуазные и мелкобуржуазные партии объединяются против большевиков, Ленин вынужден уйти в подполье, наступает конец двоевластия. Но, политический кризис в стране усугубляется, неспособность Временного правительства управлять страной, особенно резко проявляется в Корниловском мятеже. Народные массы идут за большевиками, происходит большевизация Советов, и, отвечая чаяниям народных масс, большевики берут власть. План вооружённого восстания в Петрограде разработал гениальный Ленин. Решения II Всероссийского съезда Советов ознаменовали победу Великой Октябрьской Социалистической революции. Попытки контрреволюции свергнуть власть большевиков заканчиваются провалом, создаётся первое в мире советское государство, в результате укрепления Советской власти по всей стране, происходит крах буржуазных партий, который выражается в роспуске Учредительного собрания и III Всероссийский съезд Советов провозглашает РСФСР. Итак, в истории России было три революции: 1-я – революция 1905-1907 годов, 2-я – Февральская революция 1917 года и 3-я – Октябрьская революция 1917 года. Великая Октябрьская Социалистическая Революция началась с захвата власти большевиками в октябре 1917 года, и закончилась – III Всероссийским съездом Советов в январе 1918 года.

Ричард Пайпс считает, что не было трёх революций, а была одна Русская революция. Этот подход очень популярен в современной отечественной историографии. Отсюда следует, что Русская революция началась в 1905 году. Пайпс, не оговаривает чётко хронологические рамки революции, но судя по тому, что последняя глава его книги посвящена красному террору и гражданской войне, то, вероятно, концом революции следует считать окончание гражданской войны. Если считать, что гражданская война в России закончилась в 1922 году, то революция в России длилась 17 лет. Единого мнения среди историков на периодизацию гражданской войны и революции нет. Английский историк Эдвард Карр определяет хронологические рамки «Большевистской революции», то, что у Исаака Минца называется «Октябрьской революцией», с 1917 по 1923 год, то есть, когда вступа-

ет в силу решение об образовании СССР и конституция СССР [5: с. 11].

Вполне, в духе западной советологии, Пайпс пишет об истоках большевизма, выставляя Ленина кровавым диктатором. Ленин унаследовал самые радикальные черты характерные для революционного движения в России, склонность к террору, ненависть к демократии. Советское государство, благодаря именно Ленину, создавалось как диктатура, то есть было тоталитарным. Октябрьскую революцию Пайпс называет «Октябрьским переворотом», впрочем, сами большевики, включая Ленина, называли её так. Опираясь на эмигрантскую историографию, Пайпс описывает революционные события как череду преступлений. Брест-Литовск или Брестский мир, он трактует как продажу России в пользу Германии. Оправдывает интервенцию стран Антанты, которые защищали свои интересы в России. Описывает военный коммунизм и комбеды в деревне как проявление кровавости большевиков. Наконец, убийство царской семьи, он целиком возлагает на большевистское правительство и на Ленина. И хотя, у Пайпса, нет ни одной ссылки на исследования эмигрантского историка С.П. Мельгунова по красному террору, выводы Пайпса соотносятся с выводами Мельгунова. Красный террор, по размаху и количеству жертв, превосходит белый террор и несопоставим даже с якобинским террором во времена Французской революции. Для массового уничтожения людей большевики использовали концентрационные лагеря [11: с. 527]. Пайпс видит в Гитлере и Сталине продолжателей дела Ленина.

Несмотря на жёсткий партийный контроль, историческая наука в СССР пыталась развиваться. Наиболее ярко, конфликт между историками-исследователями и партийными чиновниками выразился в разгроме так называемого «нового направления». Историки, в основном сотрудники Института истории СССР Академии наук попытались по новому, с точки зрения сторонников «Краткого курса», взглянуть на социально-экономическое развитие России. В 1973 году вышло постановление ЦК КПСС, где «новое направление» было подвергнуто критике [12: с. 376]. Приверженцев «нового направления» обвиняли в попытке «нового прочтения Ленина», тем самым они допускали отступление от принципиальных положений марксистско-ленинской концепции предпосылок, движущих сил революции в России. Монополистический капитализм в России носил «искусственный характер», империализм объявлялся лишь частью капиталистического уклада, и наиболее крамольная вещь, это отрицание гегемонии пролетариата в российской революции, то, что революция носила народный характер и решала общедемократические задачи. П.В. Волобуев был снят с должности директора Института истории СССР, историк К.Н. Тарновскому, Высшая Аттестацион-

ная Комиссия не утвердила докторскую диссертацию.

С приходом к власти М.С. Горбачёва, общественно-политическая ситуация в стране кардинально изменилась, что в свою очередь, вызвало кризис в советской исторической науке. В идеологии Горбачёв объявил «плюрализм», в стране начался «бум» публицистики. То, что до Перестройки называлось антисоветчиной, стало фокусом общественного внимания. В обществе возник небывалый интерес к истории, точнее к интерпретации оценок исторических событий. Многочисленные публицисты принялись искать «правду», которую историки прятали от народа. И сами историки не остались в стороне от жарких споров, в так называемой «профессорской публицистике» скрестили копья ревнители перемен и ортодоксы советской историографии. Профессор Юрий Афанасьев, народный депутат СССР, в своих статьях «Перестройка и историческое знание», «Феномен советской историографии» и других, призывал к переоценке подходов в советской исторической науке. Академик Юрий Поляков в статье «Наше непредсказуемое прошлое» говорил об объективности исторического знания, о необходимости борьбы с политической конъюнктурой.

Трансформация советского мифа о революции 1917 года началась с критики сталинизма. В публицистике началась демонизация Сталина. Все проблемы советской политической системы списывались на сталинизм. Ленин представлялся романтиком революции, открывшим двери человечеству в новый мир социальной справедливости, тогда как Сталин, это злой гений революции. Сталин уничтожил «ленинскую гвардию», свернул НЭП, превратил Советский Союз в тоталитарное государство. Наряду с этим, наблюдалась и обратная тенденция, когда Сталина старались превратить в параноидальную личность или ущербное ничтожество. Характерным примером этого может служить, переведённая в 1989 году на русский язык, книга американского историка Р. Слассера «Сталин в 1917 году. Человек, оставшийся вне революции». Однако, наиболее характерным примером трансформации советского мифа, на наш взгляд, являются работы Д.А. Волкогонова. Наибольший общественный отклик и ожесточенную полемику вызвали его книги из серии «Вожди», написанные в жанре политического портрета, последовательно, о Сталине, Троцком и Ленине. Причём, наибольшую критику, историков и пишущих на исторические темы, вызвали книги о Ленине и Троцком. Ленин был фигурой «неприкасаемой» для идеологического аппарата КПСС, и Дмитрий Волкогонов был частью этого аппарата. Когда КПСС не стало, на Ленина, и без Волкогонова, полились «ушаты грязи». А Волкогонов, оказался «политически конъюктурен» для новой российской власти, за серию книг «Вожди» он был награждён государственной премией. Ленин, у Волкогонова, из «непогрешимого борца за счастье человечества», превра-

тился в хитрого и жестокого политика. Волкогонов «припомнил» Ленину и ошибки в прогнозах на революцию, «реанимировал» претензии эмигрантской историографии к сотрудничеству Ленина и немецкого Генерального штаба, тягу к тирании, диктатуре и наконец, к «кровожадности», приводя цитаты из ленинских записок, где он настаивает на расстрелах.

К западной историографии о Ленине отношение было более спокойным, в стиле «ну что же ждать от антисоветчиков», но Волкогонов, заведовал патриотическим воспитанием в советской армии, получал звания и награды, в его «прозрение», по крайней мере, широкие круги интеллигентской общественности не верили. «Волкогоновский Троцкий» также получил изрядную долю критики. В советской историографии, Троцкий относился к так называемым «фигурам умолчания». Ну, уничтожил Сталин Троцкого, ну, называл Ленин Троцкого «иудушкой», но, чтобы считать Троцкого «большевиком №2», или того хуже, равновеликим Ленину, этого, советская историография, не могла себе представить в самом страшном сне. Волкогонова ругали и за стиль, заголовки из книги о Троцком, «По следам Агасфера», «Бесовство революции», «У кровавой межи», и за тенденциозность подбора источников, хотя и признавали, что многие документы были впервые введены Волкогоновым в научный оборот. Троцкий, у Волкогонова, ничем не уступает в жестокости ни Ленину, ни Сталину. Для революции, Троцкий делает очень нужное дело, привлекает бывших царских офицеров служить в Красную армию, но семьи таких офицеров, приказывает брать в заложники [3: с. 290], он организывает заградотряды и расстрелы дезертиров [3: с. 286], организывает «трудовые армии» и первые концлагеря [3: с. 350]. Причину того, что Троцкий проиграл политическую борьбу Сталину, Волкогонов видит в гипертрофированной самоуверенности Троцкого. Троцкий умудрился переругаться со всеми своими соратниками, начиная от Каменева и Зиновьева, и кончая мексиканскими коммунистами. Завершающая характеристика Троцкого у Волкогонова, это «пасынок» эпохи.

Советского Союза не стало, но остались советские историки. В этом смысле, можно говорить не о крахе советской историографии, а о новом, постсоветском периоде, или периоде российской историографии. Важным признаком нового периода было отсутствие контроля рухнувшей КПСС. Исчезла монополия единственно правильной концепции революции. Более того, новая власть не одобряла восхваления революции, марксистско-ленинский подход остался уделом старых советских историков. В историографической полемике, применение марксистско-ленинской методологии оценивается как ретроградство. Появляются заявления о кардинально новых подходах в изучении революции в России: психоментальный, клиометрический, институ-

циональный и тому подобное. Б.Н. Миронов, сотрудник Санкт-Петербургского института истории РАН, не без иронии отмечает, что при оценке некоторых концепций затрудняется «оценить гомоэнергетическое истощение этнического ядра империи или степень “симфонизма” священства и царства. Не знаю, как можно доказать или опровергнуть, произошло ли извращение российского мессианизма или что коллизия византийских, монгольских и европейских основ русской истории достигла критического уровня» [9: с. 73].

Ученик академика Волобуева В.П. Булдаков, как раз отказался от марксистско-ленинской методологии и попробовал оценить революцию с психоментальных позиций. В своей монографии «Красная смута. Природа и последствия революционного насилия», в 2010 году вышло дополненное издание, Владимир Булдаков пишет о «хаосе», «охлосе» и тому подобное, опровергая марксистско-ленинскую доктрину о гегемонии пролетариата в социалистической революции. Революция предстаёт как некая вселенская катастрофа, смута, раздирающая страну и прежде всего людей. Необходимо отметить, что взгляд на Русскую революцию как на смуту был представлен ещё в эмигрантской исторической литературе. Например, те же «Очерки русской смуты», воспоминания белогвардейского вождя А.И. Деникина. Вряд ли, стоит соотносить, Русскую революцию XX века, со Смутным временем XVII века.

В главе «Кровь на февральском снегу», В. Булдаков объясняет расправу над морскими офицерами иррациональностью толпы, подстрекательством женщин. Между тем на Черноморском флоте таких эксцессов не было. Неужели харизма адмирала Колчака не позволила появиться иррациональным женщинам в Севастополе. По поводу причин революции, В. Булдаков, естественно, не говорит об империализме, объективных предпосылках революции, но отмечает неизбежность революционных потрясений в России начала XX века, скорее в духе модернизационной теории. В. Булдаков пишет: «В сущности, причина смуты одна – психоз бунта, вызванный бытовой болезненностью ощущений несовершенства власти. Теперь методом жутких проб и ошибок отыскивался идеал, точнее, его видимость. При этом принять желаемое за действительное было тем легче, чем ощущимей были жертвы» [1: с. 284].

Проблематика революции постоянно актуализируется. Казалось бы, «ушедшие в тень» вопросы о тайных пружинах Русской революции, об источниках её финансирования, в последнее время, набирают публицистический накал и уже власть предержащие опасаются, что столетний юбилей Русской революции может спровоцировать ненужное социальное напряжение. В юбилейный год, дискуссия о предпосылках, перешагнула страницы

научных изданий и продолжает охватывать всё более широкие круги интеллектуалов, пользующихся интернетом. Имеется в виду, полемика, вокруг монографии Б.Н. Миронова «Благополучие населения и революции в имперской России». Многие историки несогласны с отрицанием кризиса Российской империи накануне 1917 года. С.А. Нефёдов из Уральского института истории и археологии РАН, обвиняет Б.Н. Миронова в ошибках при интерпретации антропометрических данных. В.П. Булдаков, даже, в «аморальности», так как людей низводят до положения скотины, измеряя вес, рост, потребление

калорий. Б.Н. Миронов повысил градус полемики, опубликовав свои ответы на критику в книге «Страсти по революции. Нравы в российской историографии в век информации». И это далеко не все дискуссии, которые ведутся по поводу Русской революции. Столетний юбилей революции в России, несмотря на традицию подводить итоги, не означает, что тема закрыта. Классические вопросы для историографии Великой русской революции, причины, движущие силы, итоги, остаются в фокусе обсуждений современных историков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булдаков В.П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия. М.: РОСПЭН, 1997. 376 с.
2. Великая Октябрьская Социалистическая Революция. Энциклопедия. М. «Советская энциклопедия». 1987. 639 с.
3. Волкогонов Д.А. Троцкий/ Политический портрет. – В двух книгах. – Кн. 1. – М.: Новости, 1992. 416 с.
4. Земцов Б.Н. Историография революции 1917 г. // Международный исторический журнал №2, март-апрель 1999.
5. Карр Эдвард. История Советской России. Книга 1: Том 1 и 2. Большевицкая революция, 1917-1923. М.: Прогресс, 1990. 768 с.
6. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 45. М.: Госполитиздат, 1958-1965. 718 с.
7. Мельгунов С.П. На путях к дворцовому перевороту. М.: Бородино-Е. 2003, 256 8: с.1: с. с.
8. Минц И.И. История Великого Октября. М.: Наука, 1977. Том 1. 784 с.
9. Миронов Б.Н. Русская революция 1917 года в контексте теорий революции. // Общественные науки и современность. 2013. №2.
10. Пайпс Ричард. Русская революция. М.: РОСПЭН, 1990. Часть 1. 397 с.
11. Пайпс Ричард. Русская революция. М.: РОСПЭН, 1994. Часть 2. 583 с.
12. Поликарпов В.В. «Новое направление» 50-70 годов: последняя дискуссия советских историков. / Советская историография. М.: РГГУ, 1996. 590 с.

© Серов Олег Вячеславович (gelo.olsr@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

НАСЕЛЕНИЕ И МЕДИЦИНСКИЙ ПЕРСОНАЛ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ (1907-1910 Г.Г.)

Те́йхреб Наталья Яковлевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул
n.tejxreb@mail.ru

POPULATION AND MEDICAL PERSONNEL TOMSK PROVINCE (1907-1910)

N. Teikhreb

Summary: The article discusses the people's health of the population of the Tomsk province and its charity in peacetime (1907-1910s) based on published by the printing house of the provincial administration of the Tomsk Province during the years under review. The distribution of population in cities and districts of the Tomsk province is analyzed. Also, the author pays attention to the number of doctors and carries out the relationship with the number of students in medical attendants and secondary schools. The main content is an analysis of the population, the number of doctors and patients. Attention is paid to how the public charity of mentally ill patients and children took place.

Keywords: Western Siberia; health; charity; Tomsk Province; mental patients; midwives.

Аннотация: В статье рассматривается народное здоровье населения Томской губернии и его признание в мирное время (1907–1910-е гг.) на основе изданного типографией губернского управления Обзоров Томской губернии за рассматриваемые годы. Анализируется распределение народонаселения по городам и уездам Томской губернии. Так же автором уделяется внимание численности врачей и проводится взаимосвязь с количеством обучающихся в фельдшерских и повивальных школах. Основное содержание составляет анализ количества населения, количества врачей и больных. Уделяется внимание тому, каким образом проходило общественное признание душевнобольных и детей.

Ключевые слова: Западная Сибирь; здоровье; признание; Томская губерния; душевнобольные; повивальные бабки.

В условиях развития цивилизации отмечаются изменения, как в науке, так и в культуре общества в целом. Современная медицина, получила возможность манипуляции с человеком, его жизнью и смертью. В силу этого медицина сегодня часто низводится до уровня технологии, что неуклонно ведет к деперсонализации как деятельности врача, которая приобретает функции лишь технологического узла, так и пациента, выступающего в качестве объекта технологических манипуляций. Такой узко прагматический подход наносит медицине значительный вред, позиционируя её только как сферу ремесла. Образ медицины будущего ещё только формируется, хотя уже сегодня ясно, что она должна базироваться на целостном, системном видении человека. Особую актуальность она приобрела в конце XIX – начале XX в. в связи с усилением переселенческого движения в регион и увеличением численности его населения, начавшимися модернизационными процессами.

Острый дефицит медицинских кадров, особенно в сельской местности, заставил власти искать пути выхода из сложившейся ситуации. В конце XIX – начале XX в. численность врачебного персонала пытались увеличить за счет приглашения специалистов из других регионов Российской империи, а также открытия местных учебных заведений соответствующего профиля. Например, в 1878 г. открылись повивальные школы в Тобольске и Томске, в 1891 г. в составе Императорского Томского университета был учрежден медицинский факультет, гото-

вивший работников с высшим образованием. В результате предпринятых усилий численность медицинских кадров в регионе увеличилась. Тем не менее, проблема нехватки специалистов в области здравоохранения не была решена. В Томской губернии в 1901 г. на 2 082 933 человека приходилось 44 врача и 146 фельдшеров [1]. К концу 1905 г. здесь насчитывалось 156 врачей (из них 9 – женщины), 192 фельдшера, 10 фельдшериц-акушерок, 128 акушерок и повивальных бабок, 7 зубных врачей, 8 дантистов и 44 фармацевта [11, с. 45]. В Тобольской губернии в 1901 г. трудились 67 врачей, 92 фельдшера, 32 фельдшерицы акушерки, 42 лекарских ученика и столько же повивальных бабок [9, с. 32–33]. В 1905 г. врачебный персонал включал 67 врачей, 98 фельдшеров, 6 фельдшериц-акушерок, 27 лекарских учеников, 42 повивальные бабки, а также 18 фармацевтов, 6 аптекарских учеников, 4 дантистов [10, с. 25–26]. Приведенные цифры показывают незначительную положительную динамику увеличения численности медицинских работников в Тобольской губернии и значительную – в Томской. Данный факт можно объяснить тем, что в последней уже в конце XIX в. сложилась система медицинского образования (среднего профессионального и высшего). Несмотря на увеличение числа врачебно-фельдшерского и акушерского персонала, уровень медицинского обслуживания сельского населения региона оставался низким. Согласно нашим подсчетам на основе анализа данных «Списков населенных мест» Тобольской и Томской губерний, к 1903–1904 гг. в них насчитывалось всего 83

сельских населенных пункта, в которых имелись лечебные учреждения [12]. В среднем одна лечебница приходилась на 101 поселение. При этом в Тобольской губернии медицинские учреждения действовали в одном из каждых 84 населенных пунктов, в Томской – в одном из 140. Такая разреженная сеть, конечно, не удовлетворяла все потребности в медицинском обслуживании. Даже в Курганском уезде, самом обеспеченном учреждениями здравоохранения из всех территорий региона, они входили в инфраструктуру только одного из 47 поселений. За период с 1904 по 1911 гг. число медицинских учреждений в Томской губернии выросло в 3 раза. В 1911 г. лечебные заведения присутствовали в каждом 61-м ее селении [13].

Томская губерния являлась частью Западной Сибири, и занимало пространство площадью 759068 квадратных верст. В административном отношении губерния делилась на семь уездов и имела девять городов – из них: 1 губернский город, 5 уездных и 3 без уездных городов. По числу жителей уезды стояли в следующем порядке: Барнаульский – 39,4% всего населения, Томский – 16%, Бийский – 11,9%, Змеиногорский – 10,9%, Каинский – 8,8%, Мариинский – 6,9%, Кузнецкий – 5,9% [2].

Рассматривая вопрос о половом составе населения можно сказать, что всего по Томской губернии числилось в 1910 году мужчин – 1956782, что составляет 50,5% всего населения и женщин – 1922913 или 49,5%. Из та-

блицы 1 видно, что жители городов составляют только 7,5% всего населения, а жители сел 92,5% [2].

Исходя из данных таблицы, можно сказать, что численность населения за период с 1907 по 1910 год увеличилась на 1124369 человек или 40,8%. При этом стоит отметить, что по городам есть как снижение численности, так и ее повышение. Так, в г. Каинске численность снизилась на 24%, г. Мариинске на 37,8%, г. Нарыме на 35,6%. Значительно повысилась в городах: г. Томск – 52,1%, г. Барнаул – 13,9%, г. Бийск – 49,1%, г. Ново-Николаевск – 45,8%. При этом население в уездах осталось неизменным, либо увеличилось.

Несмотря на сложные климатические условия, и значимого влияния климата на здоровье жителей, особенно ощутимо было на севере, где в летнее время, от гнилости тундры он наполнялся вредными испарениями, производящими эпидемии, а они производили повальные болезни и смертность, преимущественно среди животных, тогда как в других частях Томской губернии эти болезни были редки. Весна начиналась в апреле, а осень в начале сентября. Летом в июне и в июле жара бывала удушливой и доходила в тени до +350 по Реомюрову термометру. Из ветров, дующих в губернии, примечательным был северный и западный, первый преимущественно дул в зимнее время и знаменовался очень морозным, а последний летом и сопровождался ненастной погодой, имеющей сильное влияние на здоровье людей [8].

Таблица 1.

Распределение народонаселения по городам и уездам 1907-1910гг. [2-5]

Наименование городов и уездов	1907г.	1908г.	1909г.	1910г.
г. Томск	73249	79293	107711	111417
Томский уезд (кроме г. Томска)	340161	426474	428318	440980
г. Каинск	8030	8352	6246	6028
Каинский уезд (кроме г. Каинска)	255806	287413	316996	333237
г. Мариинск	21068	18615	11463	13100
Мариинский уезд (кроме г. Мариинска)	195799	218564	253525	253090
г. Барнаул	45714	45682	46041	52075
Барнаульский уезд (кроме г. Барнаула)	857190	1042009	1160465	1480625
г. Бийск	18809	18640	27938	28038
Бийский уезд (кроме г. Бийска)	368080	374369	394930	435754
г. Кузнецк	3719	3117	3808	3873
Кузнецкий уезд (кроме г. Кузнецка)	180340	183198	225011	222635
г. Колывань	10424	10824	11063	11063
г. Ново-Николаевск	43600	45800	53765	63552
г. Нарым	1390	895	841	895
Змеиногорский уезд	331947	337695	405864	423333
ИТОГО	2755326	3100940	3453985	3879695

Прирост населения обуславливался не только тем, что было большое количество семей переселенцев из других регионов, но и высокой рождаемостью среди местного населения. Только в 1909 году число родившихся детей достигло цифры 209694 из них 106287 мальчиков и 103405 девочек. Умерших было 119869 человек, при этом 61451 были мужчины и 58418 женщины. Естественный прирост населения составил 89825 человек.[4]

При таком росте населения в городах, невозможно было обойтись без роста медицинского персонала, которые следили за здоровьем своих жителей.

Некоторые из гражданских врачей совмещали две, а то и три должности. В составе врачебного персонала кроме врачей были фельдшеры, акушерки и повивальные бабки, некоторые из них были вольнопрактикующими, так же были фармацевты, зубные врачи и дантисты. Изменения численности медицинского персонала Томской губернии в период с 1907 по 1910гг. можно увидеть на графике 1.

Исходя из данных таблицы 1 и приведенного выше графика 1, можно сказать, что с увеличением населения увеличивалось и количество медицинских работников. При этом стоит отметить, что количество зубных врачей и дантистов увеличилось значительно. Частные объявления появлялись в газете «Сибирская жизнь». В этих объявлениях зубной врач Б.В. Левитин предлагает удаление зубов без боли посредством кокаина и электричества. Пломбирование золотом, платиной, серебром и другие искусственные зубы без неба [6]. Так же свои

услуги предлагали врачи, занимающиеся лечением внутренних органов, детских и женских болезней.

Так же на протяжении данного периода просматривается рост родовспомогательных и других специальных лечебных заведений. Так, в 1907г было 3 родильных дома [2], а в 1907г. их стало уже 6 [4].

Обучением медицинского персонала в Томской губернии занимались три учебных заведения: 1. Томский Повивальный Институт, в котором в 1907 году обучалось 148 воспитанниц: из них окончили курс всего 46. Число преподавателей было 5. Содержался институт на проценты с основного пожертвованного капитала, пособия от города и средства, получаемые с платных кроватей. Содержание обходилось в 3929 рублей 50 копеек. 2. Томская повивальная школа, в которой обучалось 40 воспитанниц, которые все окончили курс. Стоимость содержания составляла 19075 рублей 30 копеек. 3. Томская акушерско-фельдшерская школа, содержалась на средства губернского земского сбора. Обучалось в этой школе 57 воспитанниц, число преподавателей было 10, стоимость содержания обходилась в 11377 рублей 66 копеек [2]. В 1910 году в Томской фельдшерской школе обучалось 112 воспитанниц, окончили курс всего 15. Число преподавателей стало 19, а стоимость содержания была равна 26190 рублей [5] – это на 48% больше чем было в 1907 году.

Большое внимание уделялось здоровью населения, и применение экстренных мер при распространении эпидемий. Самой распространенной на тот период вре-

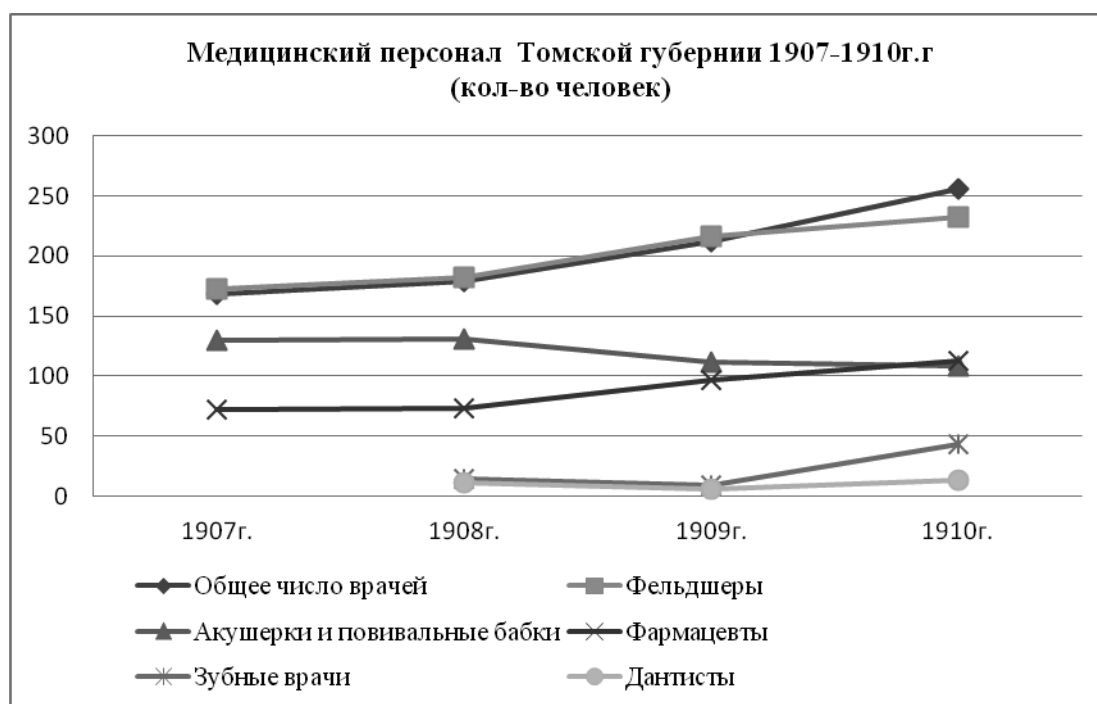


График № 1

мени была эпидемия азиатской холеры (график № 2). В основном она проникала по железной дороге из неблагополучных по холере местностей Европейской России и распространялась преимущественно водным путем через пассажиров и в частности, переселенцев [5]. На усиление заболеваемости влияли благоприятно развитые условия, главным образом плохое санитарное состояние городов и прочих населенных мест губернии. В уездных городах эпидемии распространялись в основном среди переселенцев, условия, жизни которых были бедность, теснота и нечистоплотность, которая особенно благоприятствовала развитию болезни. При первых случаях заболевания в Томской губернии холерой и объявлении эпидемии в городах Томске и Ново-Николаевске были открыты специальные холерные больницы за счет Городских Общественных управлений, организованы санитарные попечительства. В уездах был усилен медицинский персонал, разосланы добавочные медикаменты и дезинфекционные средства, противохолерная лимфа, брошюры и листы, изданные Красным Крестом. Заболевания холерой наблюдались главным образом в сентябре и октябре, а в декабре окончательно прекращались [5].

Вовремя принятые меры при вспышке эпидемии азиатской холеры привели к значительному снижению числа заболевших жителей. Но, к сожалению, как видно из графика 2 смертность при заболевании была равна практически 50%. Заболеваемость во время эпидемии было ни единственным недугом у населения. Большое значение предавали и оспопрививанию. Так, например в 1907г. было привито 94389 человек [2], в 1908г. – 100186 человек [3], 1909г. – 122245 человек [4], 1910г. – 144658 человек [5].

Больных расстройством умственных способностей в Томской губернии на анализируемый период (график № 3) в заведениях для душевно больных было очень много. В лечебных заведениях находились больные обеих полов, при этом стоит отметить, что количество женщин было больше, чем мужчин (график 3). Большая цифра душевно больных, лечившихся в общих больницах, указывает на недостаток специальных заведений для таких больных в губернии. За недостаточностью помещений в доме умалишенных в г. Томске, душевно больные помещались в больничных зданиях при Томском тюремном замке. Эти здания, по своим размерам, были недостаточны для размещения всех больных, и

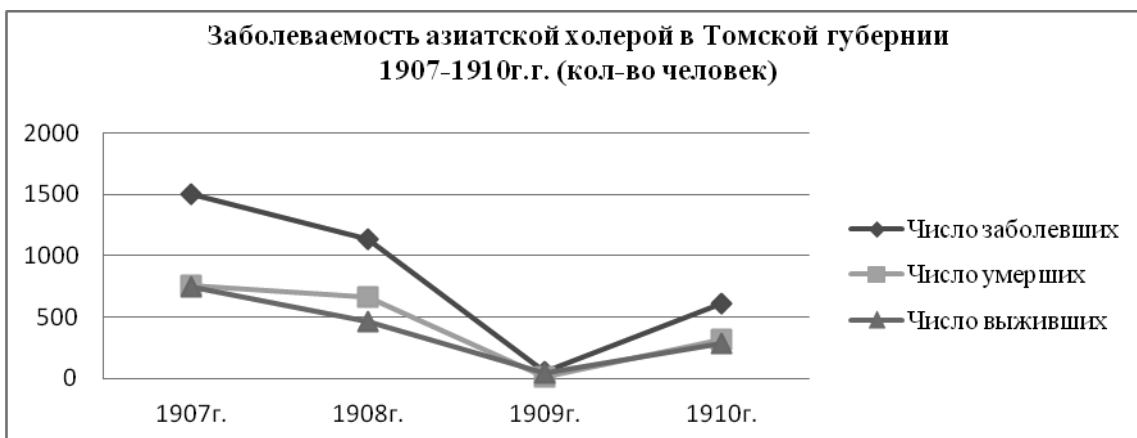


График № 2

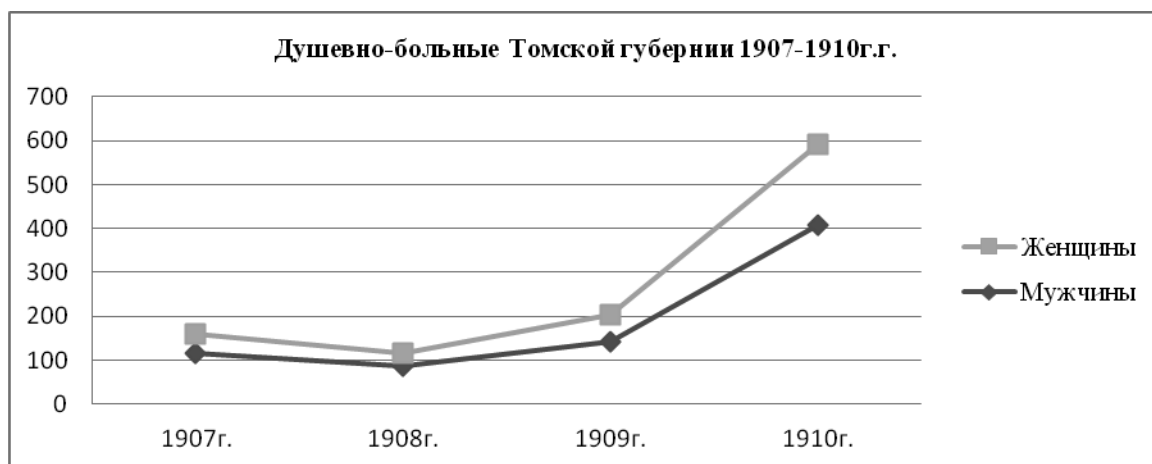


График № 3

они представлялись совершенно не приспособленными для этих целей [2]. В связи с этим к больным невозможно было применять правильных методов лечения. Отделением для душевно больных заведовал врач городской больницы. При отделении был фельдшер, надзиратель, надзирательница. При мужских помещениях 9 служителей, а при женских 4 сиделки [2].

Исходя из данных графика 4 и 5 можно отметить, что возраст душевнобольных варьируется от малолетних детей до стариков. Возраст от 25 до 35 являлся самым критическим для населения независимо от пола.

С 1907 года в Томской губернии было восемь приютов, из них четыре находились в г. Томске: 1. Владимирский – для мальчиков и девочек с младенческого возраста без различия сословий, а также арестантских и находились дети там до достижения 15-16 летнего возраста. 2. Мариинский – для девочек. 3. Братьев Королевых – для мальчиков. 4. Мариинский сиропитательный – для подкиды-

шей и круглых сирот младенческого возраста [2 с.33].

Так же были приюты вблизи г. Томска – Татьянинский приют для сирот детей переселенцев. В г. Барнауле – Мариинский для девочек с семилетнего возраста. В с. Колпашево Томского уезда и с. Каргатском форпосте Каинского уезда для крепостных и инородческих детей обоего пола. Стоит отметить, что в 1903 году Томским городским общественным управлением был открыт приют для бездомных и нищих детей в ознаменование десятилетия со дня посещения г. Томска Его Императорским Величеством Государем Императором Николаем Александровичем в бытность Его Величества Наставником Престола. Приют был создан для призрения детей обоего пола и содержался на средства городского общественного управления и частные пожертвования. Все перечисленные выше приюты состояли в ведомстве учреждений Императрицы Марии. Непосредственный надзор за приютами принадлежал Губернскому попечительству детских приютов [2].

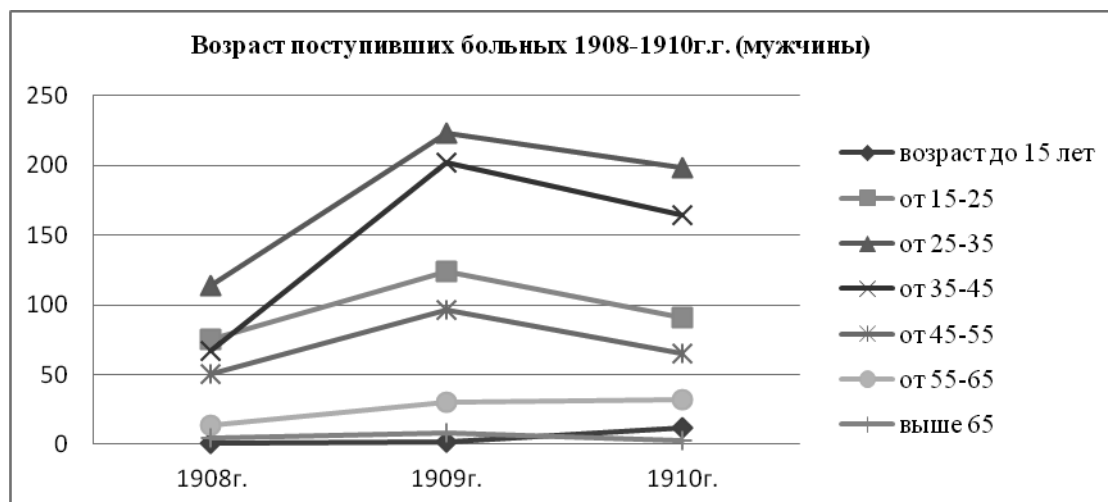


График № 4

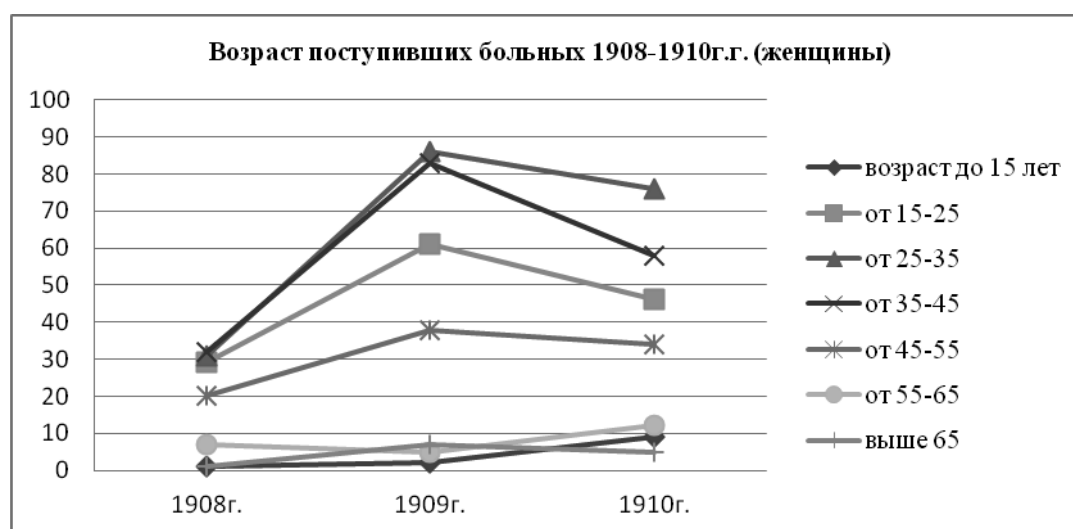


График № 5

К концу XIX в. была предпринята попытка организовать подготовку специалистов-медиков высшей квалификации. Но надежды сибиряков решить эту проблему в короткие сроки не оправдались. Открытый в 1888 г. Томский университет с медицинским факультетом за 10 лет работы выпустил всего 303 врача.

Царское правительство тоже пыталось снизить дефицит работников здравоохранения Сибири. Для привлечения врачей из Европейской России вводились поощрения и льготы, организовывалась подготовка медиков в Казани, принимались другие меры, но дело продвигалось медленно и не давало желаемых результатов. Неэффективными были и попытки организовать обучение медицинского персонала на местах. В итоге к началу XX в. Сибирь явно отставала по наличию работников «народного здоровья» от центральных губерний. На одного врача приходилось 14246 кв. верст и 11100 жителей в

сравнении с 252 кв. верстами и 7100 чел. в Европейской России [1]. В мирное время активное участие в процессе оказания медицинской помощи принимали госпитали, общественные организации, с добровольными пожертвованиями, которые находились на территории Бийска, Барнаула, Томска и других населенных пунктов Томской губернии.

Таким образом, мирное время, которое пришлось на 1907-1910 года, для Томской губернии оказалось очень благоприятным в плане повышения рождаемости и увеличения численности населения за счет переселенцев из других регионов. Стоит отметить, что переселенцы были не только из Сибири, но и всей Российской империи. Квалифицированный медицинский персонал увеличивался, что способствовало уменьшению заболеваемости и распространению эпидемий, но полностью не удовлетворяло потребности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здравоохранение Томской губернии (до 1917 года) (интернет ресурс: https://история.авра.рф/index.php/Здравоохранение_Томской_губернии_%28до_1917_года%29)
2. Обзор Томской Губернии за 1907 год. - Томск: Типография губернского управления, 1909. - 39 с.
3. Обзор Томской Губернии за 1908 год. - Томск: Типография губернского управления, 1909. - 44 с.
4. Обзор Томской Губернии за 1909 год. - Томск: Типография губернского управления, 1910. - 50 с.
5. Обзор Томской Губернии за 1910 год. - Томск: Типография губернского управления, 1912. - 55 с.
6. «Сибирская жизнь» - 1907. - 11 апреля.
7. «Сибирская жизнь» - 1907. - 20 мая.
8. Военно-статистическое обозрение Российской империи. Издаваемое по ВЫСОЧАЙШЕМУ повелению при 1-м Отделении Департамента Генерального штаба Том XVII Часть 2. Томская губерния - Спб., 1849 - С - 70.
9. Обзор Тобольской губернии за 1901 год. Тобольск, 1902
10. Обзор Тобольской губернии за 1905 год. Тобольск, 1906.
11. Памятная книжка Томской губернии на 1908 год. Томск, 1908.
12. Подсчитано по: Список населенных мест Тобольской губернии. Тобольск, 1904; Памятная книжка Томской губернии на 1904 г. Томск, 1904.
13. Подсчитано по: Список населенных мест Томской губернии на 1911 г. Томск, 1911.

© Тейхреб Наталья Яковлевна (n.tejxreb@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЕЩЕ РАЗ О «ВОССТАНИИ» ГОТОВ АЛАРИХА В 395 ГОДУ В КОНТЕКСТЕ ПРОТИВОСТОЯНИЯ СТИЛИХОНА И РУФИНА

Ярцев Сергей Владимирович

*Д.и.н., доцент, Тульский государственный педагогический университет им Л.Н.Толстого
s-yartsev@yandex.ru*

ONCE AGAIN TO THE "UPRISING" OF THE GOTHS OF ALARIC IN 395 IN THE CONTEXT OF THE CONFRONTATION BETWEEN STILICHO AND RUFINUS

S. Yartsev

Summary: The article is devoted to the complex topic of the "uprising" of the Goths of Alaric on the territory of the Roman Empire in 395. Based on a thorough analysis of the sources, the author reviews these events in the context of the confrontation between Stilicho and Rufinus, the actual rulers of the West and East of the Roman Empire. The author believes that one of the main reasons for the conflict between the Romans and the Goths who were currently in Italy was the unexpected news for the barbarians about the brutal destruction of their homes in Thrace by the Huns. All this led to the need to revise the Gothic and Roman treaty and the demand of the barbarians to provide them with safer territories for settlement. However, Rufinus' new treaty with Alaric, authorizing the settlement of the Goths in the strategically important western province of Illyricum, triggered Stilicho's retaliatory campaign to the East against Alaric. It was the justification of this invasion and the attempt to hide its true causes that led to the appearance in the sources of horror of the Gothic "uprising", which in fact did not go beyond the violent withdrawal of food from the local population by the barbarians. Most likely, Stilicho set himself the goal of breaking this treaty, and returning Alaric to his command. Apparently, for Stilicho, this was the most effective way to force Constantinople to accept his claim to primacy over the entire Roman Empire.

Rufinus' subsequent attempt to oust Stilicho from the eastern part of the Roman Empire, forcing him to return the Eastern army to Constantinople, led to the plot and murder of the Praetorian prefect of the East. After the fall of Rufinus, Alaric again lost the post of master of the army, and it was decided to return his Goths back to Thrace under the command of the new regional master Gainas. According to the author, it was Gainas, by his subordination to the western Roman command and personally to Stilicho, who was supposed to ensure the establishment of the latter's control over all the armed forces of the empire, despite their division into the western and eastern armies. If successful, it would lead Stilicho to his ultimate goal of dominating the entire empire.

Keywords: Roman Empire, Goths, Alaric, Gainas, Stilicho, Rufinus, Eutropius.

Аннотация: Статья посвящена сложной теме «восстания» на территории Римской империи готов Алариха в 395 году. На основе тщательного анализа источников автор пересматривает данные события в контексте противостояния Стилихона и Руфина, фактических правителей Запада и Востока Римской империи того времени. Автор считает, что одной из главных причин конфликта римлян с находившимися в данный момент в Италии готами, явилось неожиданное для варваров известие о жестоком разорении гуннами их домов во Фракии. Все это вызвало необходимость заключения нового гото-римского договора, на фоне требований варваров предоставить им более безопасные территории для расселения. Однако, заключенный Руфином новый договор с Аларихом, разрешающий расселение готов в стратегически важной для Запада провинции Иллирик, вызвал негативную реакцию и ответный поход Стилихона на Восток против Алариха. Именно оправдание данного вторжения и попытка скрыть его истинные причины, привели к появлению в источниках ужасов готского «восстания», которое на самом деле не выходило за рамки насильственного отъема варварами продовольствия у местного населения. Скорее всего, Стилихон поставил себе цель разорвать данный договор, а Алариха вернуть под свое командование. Видимо для Стилихона это был наиболее действенный способ заставить Константинополь принять его притязание на главенство над всей Римской империей.

Последующая попытка Руфина вытеснить Стилихона с территории восточной части Римской империи, заставив его вернуть восточную армию в Константинополь, привела к заговору и убийству префекта претория Востока. После падения Руфина, Аларих вновь потерял пост магистра армии, а его готов решено было вернуть обратно во Фракию под командование нового регионального магистра Гайны. По мнению автора именно Гайна своим подчинением западному римскому командованию и лично Стилихону, должен был обеспечить установление контроля последнего над всеми вооруженными силами империи, несмотря на их разделение на западную и восточную армии. В случае успеха, это бы привело Стилихона к его главной цели – главенству над всей империей.

Ключевые слова: Римская империя, готы, Аларих, Гайна, Стилихон, Руфин, Евтропий.

Сложные и противоречивые события римской истории конца IV века, так или иначе, связанные с выступлением готов Алариха 395 года, до сих пор продолжают вызывать интерес среди ученых [13, с. 126–140; 24, р. 187–193; 25, р. 183–197; 26, р. 138–146; 29,

р. 156–158; 32, с. 89–94]. Однако многие исследователи в своих работах не рассматривают готский мятеж в контексте всего комплекса взаимосвязанных событий данного периода римской истории. Особенно мало внимания, в этой связи уделяется противостоянию Стилихона

и Руфина, которое, безусловно, оказало существенное влияние на многие стороны жизни в империи соответствующего времени. Даже в самых последних трудах на указанную тему [16; 17], авторы вновь продолжают акцентировать внимание на обстоятельствах, которые стали уже традиционными в работах по данной тематике: гибели нескольких тысяч готов в битве при Фригиде и обиде Алариха на отсутствие назначения его на высокую воинскую должность.

Тем не менее, очевидно, что одной из главных причин конфликта римлян с находившимися в данный момент в Италии готами, явилось неожиданное для варваров известие о жестоком разорении гуннами их домов во Фракии. Подозрение о причастности римлян к данному нашествию, вместе с некоторыми другими негативными факторами, по-видимому, и стали катализаторами готского мятежа. В ходе него Руфин даже лишил Алариха поста командующего, который он, как мы знаем, получил еще на этапе подготовки к походу в Италию, хотя и несколько позднее, чем Гайна, Саул и Бакурий (Zosim., IV, 57, 2). Мнение, что готский рикс был назначен на командную должность только после битвы при Фригиде [13, с. 100, 127], сомнительно, ведь император считал правильный выбор командиров «важнейшей задачей» именно этапа «приготовления к войне» (Zosim., IV, 57, 1-2). Римские знаки отличия, которыми был удостоен Аларих после указанной битвы (Socr., VII, 10), скорее всего, относились к традиционным в таких случаях наградам (венкам, копьям, флажкам, ожерельям, браслетам, фалерам и т.д. [8, с. 138–139]). В любом случае, лишившийся воинского поста Аларих, вместе со своими готами был отпущен Стилихоном в места своей постоянной дислокации. Таким образом, если главной целью Руфина являлся именно возврат готов на Восток (Zosim., V, 5, 4), ради которого он и затеял конфликт со снятием готского рикса с высокой командной должности, то надо признать, что это ему блестяще удалось.

Нам неизвестно точное количество воинов, которые уходили с Аларихом на Восток [13, с. 128]. Правда впоследствии к нему вполне могли присоединиться готы, жившие в империи по договору 382 года и не участвующие в походе Феодосия I против узурпатора. Дискуссия на этот счет, вряд ли уместна [12, с. 275; 13, с. 128]. Аларих не мог бросить свой народ и определенно должен был вначале появиться во Фракии, чтобы оценить степень ущерба гуннского нападения. Только после этого все готы под предводительством Алариха, оставили дунайские провинции, так как они уже не отвечали безопасности живших на их территории людей. Теперь главной целью варваров являлся Константинополь [3, с. 201], где на предстоящих переговорах с Руфином, должно было выполнено главное требование готов о предоставлении им новых земель для расселения. Тем более что в столи-

це сейчас совсем не было войск и Руфин остро нуждающийся в преданной ему армии, должен был пойти на уступки варварам и даже вернуть воинскую должность магистра Алариху. Последнее было принципиальным требованием готского рикса, так как в этом случае, он мог гарантировать своему народу обеспечение продовольствием за счет государства [4, с. 466].

Драматическую картину нашествия готов на Константинополь, которую рисует нам крайне тенденциозный текст Клавдиана, конечно, нельзя воспринимать всерьез (Claud. In Rufin., II, 50–100). Разумеется, никто из варваров не собирался штурмовать Константинополь. Чрезмерное насилие по отношению к простым жителям, также было исключено, ведь в случае жестокого отношения к местному населению, Алариху было бы сложнее рассчитывать на удовлетворение своих требований Руфином. Конечно, здесь необходимо учитывать возникшие проблемы с продовольствием для готов в ходе их возвращения на Восток. По этой причине варвары действительно могли заниматься насильственной реквизиции продуктов питания у местного населения [3, с. 199]. Однако, смелый выход Руфина на переговоры к Алариху за стены города практически без охраны, да еще и в готской одежде (Claud. In Rufin., II, 75–85), однозначно свидетельствует, что кровавые ужасы варварского нашествия, которые рисует нам Клавдиан в своем произведении, должны остаться исключительно на его совести. В этой связи слова придворного западоримского поэта о всюду пылающем пожаре, которые не коснулись только поместий Руфина (Claud. In Rufin., II, 71), также могут являться ловким пропагандистским приемом, необходимым для максимального очернения образа префекта претория Востока. Истинная же реальность была такова, что Руфин, по всей вероятности, удовлетворил все требования Алариха и таким образом вернул Константинополю готов-федератов, отстояв свою независимость от Стилихона. Очевидно, это и являлось истинной причиной откровенной вражды последнего по отношению к Руфину.

Правда, исходя из дошедших до нас источников, определить территорию, выделенную готам по новому договору, совсем не просто. Упоминание в этой связи Греции у Марцеллина Комита, вызывает сомнения, так как в тексте хроники не исключена контаминация событий 395 г. и 396–397 гг., когда Эллада действительно была охвачена восстанием готов. Заметим, что такое смешение исторических фактов, наиболее отчетливо выражено у Зосима (Zosim., V, 5–7). На это сразу обращаешь внимание, по причине того, что Руфин у Марцеллина Комита изображается, также как и у Зосима в образе предателя, задумавшего «заговор против императора Аркадия», и изменника, побудившего «готского короля Алариха угрожать государству, тайно послав ему деньги и направив его в Грецию» (Marcell. Chron., 395). Конечно, из-за такого

явного искажения исторических фактов, решить данную проблему с опорой на указанные источники, практически невозможно. Однако постараться определить новую готскую территорию, отчасти можно и другим способом. Например, если внимательно проанализировать некоторые особенности недавнего опыта варваров, расселившихся на землях империи. Исходя из этого, можно предположить, что готы, могли потребовать себе земли в диоцезе Иллирик, так как именно в этой части империи на территории Паннонии с 380 года, уже проживали варвары Алафея и Сафрака (Iord. Get., 141). То, что они находились здесь в гораздо лучших условиях, вполне могло подвигнуть готов на требование своего расселения в аналогичной, условно комфортной среде. В пользу диоцеза Иллирик может свидетельствовать и хорошо известный страх Руфина перед Стилихоном. Именно он мог послужить причиной передислокации верных Константинополю готов в районы возможного пути следования западной армии, скорее всего, ближе к горным проходам, имеющим стратегическое значение для Италии. Исходя из последней причины, Стилихон, безусловно, сам хотел захватить Иллирик, с чем согласны многие исследователи [24, р. 195; 27, р. 74; 31, р. 28]. Точка зрения о том, что осознание важности этой провинции, пришло к Стилихону только позднее, выглядит неубедительно [21, р. 59–60]. То, что Клавдиан принципиально не концентрировал внимание на притязаниях Стилихона на данную область, легко объясняется, особой задачей придворного поэта, стремящегося изобразить своего патрона спасителем римского государства, а не захватчиком чужих земель.

Таким образом, Аларих, возможно получивший от Руфина высокое назначение *magister militum per Illyricum*, после Константинополя вместе со всеми готами стал продвигаться на новую территорию для расселения [3, с. 202]. Высокое назначение Алариха, подтверждается упомянутыми выплатами, которые были предусмотрены федератам за службу (Marcell. Chron., 395). Однако, ни в одном из источников, мы не видим четких свидетельств о насилии готов по отношению к местному населению, во время прохода варваров на запад через территорию Македонии (Zosim., V, 5, 5). Те же авторы сочинений (Зосим, Клавдиан и т.д.), кто стремился в угоду Стилихону, создать негативный образ Алариха при упоминании этого готского передвижения, как уже говорилось, специально смешивали в тексте перипетии 395 года с событиями восстания готов в Греции в последующее время.

Но если нападения Алариха на Грецию в 395 году не было, то поход западной армии во главе с самим Стилихоном на Восток, который последовал практически сразу же после известий из Константинополя о заключении нового договора с готами, явно нуждается в объяснении. Обычно причиной такого восточного броска называют

стремление Стилихона укрепить свою власть победой над готами [19, р. 327; 30, р. 269], восстановить моральный дух и боевые качества западной римской армии [13, с. 133], захватить территорию Востока [11, с. 76] и даже физически устранить Руфина (Claud. In Rufin., II, 139–168).

Тем не менее, все обозначенные предполагаемые причины, не дают нам полных ответов на многочисленные вопросы, связанные с походом римской армии на Восток. Заметим, что решить эту проблему чрезвычайно трудно из-за значительной тенденциозности дошедших до нас источников. В этой связи совет Й. Хьюджеса, о необходимости анализа действий Стилихона в ходе восточной кампании, действительно может дать дополнительные аргументы для выяснения некоторых неясных аспектов указанных событий. Так, исходя из последовательности предпринятых Стилихоном шагов, можно прийти к выводу, что главной целью правителя Запада на Востоке являлся Аларих и его армия. При этом Й. Хьюджес предполагает, что такое внимание Стилихона к Алариху, могло быть вызвано прошлым предательством со стороны последнего [13, с. 132]. Однако в сложившейся ситуации вряд ли речь могла идти об отдаленных временах, ведь после смерти Феодосия I, внутривосточная ситуация в империи резко изменилась и прошлые противоречия и конфликты уже в значительной степени потеряли свою актуальность. Теперь на первое место по своей значимости в государстве, выходили политические амбиции Стилихона, и особенно его курс на подчинение всей военной системы Римской империи личному контролю [31, р. 22]. Возможно, именно по этой причине, готы Алариха и были отпущены домой во Фракию, ведь конфликт готского рикса и Руфина гарантировал, что данные варвары, продолжат оставаться частью единой римской армии под командованием Стилихона. Однако Руфин вскоре начал тайно посылать Алариху сообщения о том, чтобы он не воспринимал всерьез лишение его должности, побуждая «его привести с собой варваров и все прочие имевшиеся у него силы», ведь «все ожидаемое им становится действительностью» (Zosim., V, 5, 4). Если же конфликт между префектом претория и Аларихом произошел, когда последний находился еще в Италии, что следует из приведенного текста, то он мог быть вызван Руфином специально, с целью вернуть федератов на Восток.

Однако, победа Руфина связанная с возвратом готов, вынуждала предпринять ответные действия со стороны могущественного правителя Запада. Тем более что политика Руфина, все более начинала вступать в противоречие с далеко идущими амбициями Стилихона. Вот почему, особое беспокойство у него, вызвал заключенный Руфином новый договор с федератами, разрешающий их новое расселение в стратегически важном для Запада Иллирике. Следовательно, главной угрозой Стилихону и

основной причиной его похода на Восток, скорее всего, стал союз Руфина и Алариха, который абсолютно не входил в планы могущественного опекуна. По всей вероятности, Стилихон поставил себе цель разорвать данный договор, а Алариха вернуть под свое командование. По нашему мнению, действия, которые начал предпринимать Стилихон на Востоке, более всего свидетельствуют в пользу именно такой стратегии правителя Западной Римской империи. Рассмотрим их подробнее.

Во-первых, была предпринята беспрецедентная пропагандистская компания по обвинению Руфина в «заговоре против государства» (Zosim., V, 5, 3). Сущность такого оскорбительного навета, выдержанного в лучших традициях идеологической войны, лучше всего отразил Клавдиан, заклеив Руфина в своих поэтических строках, что «сколько стоило крови создать и упрочить державу, сколько вождей положили труды на ее утверждение, сколько лет стояла она под римскою властью, — все один погубил изменник в мгновение ока!» (Claud. In Rufin., II, 50–53). Разумеется, Руфин, как и любой представитель позднеримского времени, занимающий государственный пост высокого уровня, не относился к категории порядочных и добродетельных людей. Для того чтобы выжить ему не раз приходилось идти на обман, заниматься тайными интригами или совершать откровенные преступления. Даже вторжение гуннов в римские провинции в 395 году, возможно, было намеренно допущено Руфином, так как улучшало его отношения с кочевниками и ставило Стилихона в безвыходную ситуацию, требующую от командующего однозначного возврата восточной армии в Константинополь [15, с. 553–567]. Все это действительно давало повод для многочисленных недругов в обвинении префекта претория Востока в предательстве и государственной измене. Однако, то обстоятельство, что в подобной идеологической войне нередко к реальным фактам добавлялась значительная порция откровенной лжи, которая в значительной степени искажала историческую картину, не позволяет нам некритически подходить к подобного рода информации.

Во-вторых, похоже, что Стилихон, в этот непростой период решил назначить Гайну на высокую должность магистра Фракии (Zosim., V, 13, 1, 14, 1). Разумеется, это утверждение спорно, тем более что у Марцеллина Комита на момент убийства Руфина, Гайна упоминается только в качестве комита (Marcell. Chron., 395). Тем не менее, вышеобозначенный текст Зосима, недвусмысленно намекает на наличие поста регионального магистра у готского командира. При этом назначение Гайны на магистерскую должность после гибели Руфина [18, с. 155, 169], не согласуется с приостановкой его продвижения по службе при Евтропии [10, с. 107–112]. Более того, то обстоятельство, что Гайна не был повышен в чине при могущественном евнухе [14, с. 85], по крайней мере, до

трагических событий восстания Трибигильда, подтверждают его личные жалобы на Евтропия (Zosim., V, 13, 1, 17,4). Следовательно, должность магистра Фракии именитый гот, действительно мог получить только от Стилихона. По нашему мнению, данное противоречие является чрезвычайно важным для понимания всей сложившейся ситуации в империи на момент заговора против Руфина. Не исключено, что Гайна, отправляясь в Константинополь, действительно являлся только комитом – командиром воинских подразделений, возвращающихся на Восток, ведь это хорошо согласуется с известием, что Стилихон еще на этапе отправки войск на Восток «назначил их командиром Гайну» (Zosim., V, 7, 4; Iord. Get., 176). Тогда должность магистра Фракии могла быть обещана ему Стилихоном в качестве награды за ликвидацию Руфина. Возможно, это был первый шаг могущественного правителя Запада, на пути к возвращению готов-федератов Алариха обратно в пограничные придунайские провинции, но только под командование уже не изменника Алариха, а доказавшего свою верность Гайны.

В-третьих, подробности военной компании Стилихона в 395 году, однозначно указывают на не совсем типичную войну, которую он вел на Востоке, якобы с напавшими на римлян варварами. Особенно обращает на себя внимание нежелание Стилихона рисковать жизнями своих солдат и активно воевать, по сути дела с такой же, как и у него, римской армией. Создается впечатление, что Стилихон не хотел уничтожать готов, а желал только добиться возвращения большей части варваров обратно под свое командование. При этом, похоже, что главной задачей военного похода Стилихона являлось оперативное перекрытие варварам всех путей, ведущих на территорию диоцеза Иллирик. Видимо данным обстоятельством была обусловлена спешка с выступлением в восточный поход, которая отчетливо прослеживается по срочному заключению Стилихоном договора с франками на Рейне [23, с. 183]. Видимо все это было не зря, так как Стилихон успел развернуть не дошедшего до Иллирика Алариха на юг в Фессалию, где последнему вскоре пришлось укрепляться и поджидать западную армию [3, с. 202]. Положение для готов осложнилось еще и с тем, что видимо из-за нарушения маршрута передвижения федератов, прекратились (или не были организованы вообще) поставки продовольствия, и готам пришлось силой забирать продукты у местного населения, которое стало отчаянно сопротивляться. В устье реки Пеней на горе Пинд в Фессалии, местные жители даже устроили готам засаду, напав на них во время переправы через реку, заперев потом варваров в долине и затруднив им грабеж окрестных населенных пунктов (Socr., VII, 10). Возможно, именно здесь Стилихон и настиг готов Алариха [13, с. 133–134], однако к решающей битве это почему-то не привело. Окружив готов и наладив поставки продовольствия своей армии, опять же, за счет

местного населения, Стилихон отказался от решающего сражения и не стал нападать на готов (Claud. In Rufin., II, 170–250) [11, с. 78]. Такая тактика главнокомандующего косвенно подтверждает мнение, что главной целью всей восточной компании Стилихона было не уничтожение готов Алариха, а разрыв договора варваров с Руфином и возвращение федератов под свое командование. Видимо это был наиболее действенный способ заставить Константинополь принять его притязание на главенство над всей Римской империей [21, р. 60]. Кроме того, не будем забывать, что в Фессалии Стилихон окружил не варваров, напавших на империю, а именно римскую армию, во главе которой находился официально назначенный Аркадием, иллирийский главнокомандующий Аларих [3, с. 202]. Военные действия двух римских армий между собой, несмотря на варварский состав одной из них, не могли принести ничего хорошего для дальнейшей карьеры обоим командующим. Негативные последствия такого побоища, легко могли использоваться в свою пользу их многочисленные недоброжелатели.

Неизвестно сколько бы продолжалось данное противостояние, если бы ситуацию радикально не разрешил Руфин. По словам Клавдиана он обратился к Аркадию с гневным обличением Стилихона, который, по его словам, «два мировых полушарья хочет подмять под себя», и не выносит «равного рядом», а теперь же хочет гибели Руфина, хотя сам незаконно вторгся в земли брата. Поэтому пусть Стилихон «отойдет из Иллирика, пусть восточное войско он вернет на восток, пусть брат поделится с братом» (Claud. In Rufin., II, 144–168). Нетрудно догадаться какая была реакция Стилихона, когда он получил приказ Аркадия отправить восточную армию в Константинополь, а самому вернуться домой в Италию. С одной стороны, Стилихон обязан был выполнить приказ императора, что он, разумеется, и сделал. Однако, с другой стороны, сложившаяся ситуация, дала ему прекрасный повод для обвинения Руфина в государственной измене и в итоге окончательно способствовала успешному устранению опасного врага.

Об эффективности такой пропаганды, свидетельствует решающая роль, которую сыграла во всех этих событиях римская армия в целом [5, с. 73]. Дело в том, что только безоговорочная поддержка армии в этих новых изменившихся условиях, смогла допустить возможность организации заговора по физическому устранению Руфина. По-видимому, на каком-то этапе, его насильственная смерть стала представляться Стилихону, единственным выходом из создавшейся ситуации. С этой целью «Стилихон организовал солдат для выполнения своей миссии, назначив их командиром Гайну и посвятив последнего в свой заговор против Руфина. В соответствии с планом, когда солдаты были на подходе к Константинополю, Гайна раньше прочих выдвинулся вперед, чтобы

сообщить императору Аркадию об их прибытии» и необходимости «лично встретить солдат». Однако, когда это случилось и воины «распростерлись ниц для получения красивых славословий от императора, по сигналу Гайны они вскочили, окружили Руфина и поразили его своими мечами. Один отсек его правую руку, другой – левую, а кто-то еще обезглавил тело». В дальнейшем солдаты носили кисти рук Руфина «вокруг всего города, требуя от всех жителей, чтобы они заплатили деньги за свое избавление от тирана» (Zosim., V, 7, 3-6). Любопытно, но, несмотря на этот, достаточно определенный рассказ Зосима, большинство других авторов при описании данных событий, почему-то прямо не говорят, что солдаты убили Руфина по прямому приказанию Стилихона (Claud. In Rufin., II, 228–527; Socr., VI, 1; Soz., VIII, 1; Marcell. Chron., 395). Филосторгий же, подтверждает версию Зосима о том, что солдаты «сделали это отчасти по наущению Стилихона», правда, добавляя в тексте еще и довольно оригинальную информацию о насмешках Руфина над воинами, что якобы также сыграло свою роковую роль в судьбе префекта претория Востока (Philost., XI, 3). Стоит еще добавить, что «благодаря этому человеку [Стилихону]», был убит не только Руфин, но и «побеждена» его «личная охрана из гуннов» (Chron. Gall., 1, 650).

Недосказанность и умолчание вышеупомянутых источников, являются причиной отсутствия единой точки зрения на трагедию гибели властителя восточной части Римской империи. При этом сложнее всего ответить на вопрос: был ли Стилихон лично причастен к организации убийства Руфина или нет? Одни исследователи соглашаются с версией Зосима, что приказ убить префекта претория Востока был отдан непосредственно Стилихонном [20, р. 113; 22, р. 154–155; 27, р. 113; 24, р. 195; 9, с. 140; 3, с. 203; 6, с. 54; 1, с. 54–55]. При этом отдельные авторы иногда расширяют круг участников заговора, ссылаясь на сообщение Зосима о Евтропии, «который был коллегой Стилихона во всех его замыслах против Руфина» (Zosim., V, 8, 1) [11, с. 79; 2, с. 43]. Другие ученые высказывают сомнения в причастности Стилихона к убийству Руфина [21, р. 90–91; 13, с. 139–140], и даже предлагают необычные версии смерти префекта претория Востока, например, по причине заговора Гайны и Евтропия [21, р. 146–148]. Некоторые же исследователи вообще стараются избегать данной дискуссии при описании этих событий [4, с. 467; 7, с. 37; 12, с. 275–277].

По нашему мнению, чтобы разобраться с данным вопросом, необходимо обратить внимание на ряд очень важных обстоятельств. Так, явная безнаказанность Гайны за совершенное преступление, однозначно свидетельствует в пользу участия в заговоре еще и Евтропия [2, с. 43]. То, что это обстоятельство полностью соответствует сообщению Зосима (Zosim., V, 8, 1), безусловно, повышает доверие к данному источнику.

Далее заметим, что стремящийся к узурпации власти на Востоке Гайна, мог легко предпринять шаги в данном направлении, сразу же после убийства Руфина, но почему-то, этого не сделал. Очевидно, что в момент появления его в Константинополе, у него отсутствовал такой план [18, р. 154]. Следовательно, в это время Гайна еще не ориентировался на собственную цель, а лишь выполнял чужие приказы, являясь простым исполнителем воли Стилихона, которому он непосредственно подчинялся. Ситуация хорошо согласуется со словами Зосима о Стилихоне, как о главном организаторе заговора против Руфина. участниками которого были также Гайна и Евтропий (Zosim., V, 7, 3–6, 8, 1). Однако Гайна, как главный исполнитель убийства Руфина, почему-то, не смог сделать карьеры при Евтропии. Если всемогущий евнух после устранения Руфина резко возвысился, став консулом и патрикием (Zosim., V, 17,4), то Гайна не был удостоен ни особым почетом, ни ценными дарами, что и вызвало его возмущение и недовольство (Zosim., V, 13, 1, 17,4). Все это свидетельствует о том, что Евтропий не был обязан Гайне и поэтому не стремился помогать именитому готу, продвигаться по служебной лестнице [10, с. 108]. Похоже, что все участники заговора против Руфина, были связаны друг с другом лишь опосредованно, через Стилихона. В этой связи, нам представляется ошибочным считать, что Гайна убил Руфина, ориентируясь исключительно на свои амбициозные планы, а Стилихон, зная о властолюбии своего командира, специально отправил его в Константинополь, основываясь лишь на предположении, что тот возможно, когда-нибудь, все же свергнет префекта претория Востока [13, с. 137]. И дело здесь даже не в расчете Стилихона на гипотетический политический хаос на Востоке, который якобы должен был здесь начаться в ходе демонстрации бессилия власти против бесчинства готы и тем более после свержения Руфина. Гайна не похож на человека, который презирает холодный расчет и действует исключительно под влиянием эмоций. Скорее всего, наоборот. Поэтому, не имея достаточно веских гарантий своей безопасности за содеянное преступление, вряд ли Гайна решился бы на публичное совершение убийства высшего римского должностного лица. В свою очередь, Стилихон мог послать в Константинополь только проверенного человека, в верности которого не сомневался, ведь он, в конечном итоге, должен был возглавить крупные подразделения армии Востока. В этом случае Гайна, своим подчинением западному римскому командованию и лично Стилихону, обеспечил бы установление контроля последнего над всеми вооруженными силами империи. Вероятно, в этом и заключалась главная цель отправки восточной армии в Константинополь и операции по устранению Руфина. Одобрение на такое изменение соотношений сил в империи, по-видимому, было получено и от Евтропия, который на этом этапе заговора, был согласен на все, лишь бы избавиться от Руфина. Не вызывает сомнений,

что при удачном стечении обстоятельств, осуществление командования над всеми западными и восточными подразделениями армии, привело бы Стилихона к его главной цели – главенству над всей империей.

Таким образом, одной из главных причин конфликта римлян с находившимися в данный момент в Италии готами, явилось неожиданное для варваров известие о жестоком разорении гуннами их домов во Фракии. Все это вызвало необходимость пересмотра готско-римского договора и требование варваров предоставить им новые, более безопасные территории для расселения.

Однако, заключенный Руфином новый договор с Аларихом, разрешающий расселение готы в стратегически важном для Запада Иллирике, вызвал сильное раздражение у Стилихона, который срочно отправился походом против готы. Именно оправдание данного вторжения и попытка скрыть его истинные причины, привели к появлению в источниках ужасов готского «восстания», которое на самом деле не выходило за рамки насильственного отъема варварами продовольствия у местного населения. На самом деле основной причиной похода Стилихона на Восток, скорее всего, стал союз Руфина и Алариха, который абсолютно не входил в планы могущественного опекуна. Скорее всего, Стилихон поставил себе цель разорвать данный договор, а Алариха вернуть под свое командование. Видимо это был наиболее действенный способ заставить Константинополь принять его притязание на главенство над всей Римской империей. Однако вскоре планы могущественного правителя Запада пришлось серьезным образом корректировать. Приказ Аркадия Стилихону покинуть территорию Востока и вернуть в Константинополь восточную армию, за которым однозначно стоял Руфин, поставил Стилихона перед непростым решением. По-видимому, только насильственная смерть Руфина стала представляться Стилихону, единственным выходом из создавшейся ситуации. С этой целью правитель Запада организовал заговор, в который были вовлечены непосредственный исполнитель готский командир Гайна и препозит священной опочивальни евнух Евтропий. В случае успеха Стилихон обещал Гайне должность регионального магистра Фракии, где он должен был заменить Алариха, возглавить возвращенных обратно на свои земли готы. Евтропий же освободившись от Руфина, занимал его место при императоре. Но самые большие привилегии от устранения Руфина, разумеется, получал Стилихон. Очевидно, было предусмотрено, что Гайна своим подчинением западному римскому командованию и лично Стилихону, должен был обеспечить установление контроля последнего над всеми вооруженными силами империи, несмотря на их разделение на западную и восточную армии. В случае успеха, это бы привело Стилихона к его главной цели – главенству над всей империей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов Д.Е. Военные компании «последнего защитника Рима» Флавия Стилихона // Научные ведомости БелГУ. Серия История, Политология. 2015. №7(204). Вып. 34. С. 53–57.
2. Богданов Д.Е. Борьба Западного и Восточного дворов Римской империи в конце IV века // Научные ведомости БелГУ. Сер. История. Политология. 2017. №22(271). Вып. 44. С. 41–45.
3. Вольфрам Х. 2003. СПб.: Ювента, 2003. 656 с.
4. Голдсуорти А. Падение Запада. Медленная смерть Римской империи. М.: АСТ, 2014. 733 с.
5. Козлов А.С. Борьба между политической оппозицией и правительством Византии в 395–399 гг. // Античная древность и средние века. Свердловск, 1976. Вып. 13. С. 68–82.
6. Коньков Д.С. Готы на территории Римской империи: трансформация этно-потестарной идентичности. Северск: Изд-во СТИ НИЯУ МИФИ, 2011. 151 с.
7. Коптелов Б.В. Политическая борьба в Римской империи конца IV в. н.э. и ее отражение в поэзии Клавдиана // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. Серия История и Политология. 2013. №2. С. 33–42.
8. Кузнецов А.М. Воинский этикет в армии Древнего Рима // Общество: философия, история, культура. 2017. №1. С. 135–139.
9. Кулаковский Ю.А. История Византии. 395–594 гг. СПб.: Алетейя, 1996. Т. I. 445 с.
10. Пржигодзкая О.В. К вопросу о мятежах в Римской империи в IV в.: Восстание гота Гайны в Константинополе в 399–400 гг. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2013. Сер.2. Вып. 1. С. 107–112.
11. Сиротенко В.Т. Борьба Западной Римской империи и Византии за префектуру Иллирик в 395–425 гг. и ее последствия // Античная древность и средние века. Свердловск, 1972. Вып. 8. С. 73–88.
12. Хизер П. Великие завоевания варваров. Падение Рима и рождение Европы. М.: Центрполиграф, 2016. 830 с.
13. Хьюдженс Й. Стилихон. Вандал, который спас Рим. М.: Изд-во «Клио», 2017. 352 с.
14. Чекалова А.А. Варварский элемент в Византии (IV–V века) // Цивилизация и варварство: механизмы, инструменты и субъекты взаимодействия. М.: Аквилон, 2014. Вып. III. С. 75–102.
15. Ярцев С.В., Зубарев В.Г. О причинах нападения гуннов Северного Причерноморья на Римскую империю в 395 г. // Материалы по археологии и истории античного и средневекового Причерноморья. 2020. №12. С. 553–567.
16. Arce J. Alarico (365/370–410 A.D.) La integración frustrada. Madrid: Marcial Pons Historia, 2018. 180 p.
17. Boin D. Alaric the Goth: An Outsider's History of the Fall of Rome. New York: W.W. Norton & Company, 2020. 272 p.
18. Burns T. Barbarians within the gates of Rome: a study of Roman military policy and the barbarians, ca. 375–425 A.D. Bloomington: Indiana University Press, 1994. 417 p.
19. Burns T. Rome and the Barbarians, 100 B.C. – A.D. 400 (Ancient Society and History). Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003. 461 p.
20. Bury J.B. History of the later Roman Empire: from the death of Theodosius I to the death of Justinian (A.D. 395 to A.D. 565). London: Macmillan, 1923. 471 p.
21. Cameron A. Claudian: Poetry and Propaganda at the Court of Honorius. Oxford: Clarendon press, 1970. 508 p.
22. Demougeot E. De l'unité à la division de l'empire romain, 395–410. Paris: Adrien-Maisonneuve, 1951. 618 p.
23. Elton H. Warfare in Roman Europe AD 350–425. Oxford: Clarendon Press, 1996. 312 p.
24. Halsall G. Barbarian Migrations and the Roman West 376–568. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 591 p.
25. Heather P.J. Goths and Romans, 332–489. Oxford: Clarendon Press, 1991. 378 p.
26. Heather P.J. The Goths (The Peoples of Europe). Oxford; Cambridge: Wiley-Blackwell, 1996. 358 p.
27. Jones A.H.M. The Later Roman Empire 284–602: A Social, Economic and Administrative Survey. Oxford: Basil Blackwell, 1964. Vol. I. 522 p.
28. Jones A.H.M. The Decline of the Ancient World. London; New York: Longman, 1966. 422 p.
29. Kulikowski M. Rome's Gothic Wars: From the Third Century to Alaric (Key Conflicts of Classical Antiquity). Baltimore: Cambridge University Press, 2007. 225 p.
30. Matthews J. Western Aristocracies and Imperial Court A.D. 364–425. Oxford: Clarendon Press, 1975. 427 p.
31. O'Flynn J. Generalissimos of the Western Roman Empire. Alberta: The University of Alberta Press, 1983. 250 p.
32. Wolfram H. The Roman Empire and its Germanic Peoples. Berkeley: University of California Press, 1997. 381 p.

© Ярцев Сергей Владимирович (s-yartsev@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ БЕСПЕРЕВОДНОЙ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аликова Светлана Викторовна

к. филол. н., доцент, ФГКВ ОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков»
koraeva1979@yandex.ru

Бабак Олег Валентинович

к. п. н., доцент, Кубанский государственный университет
obabak@mail.ru

APPLICATION OF METHODS OF VOCABULARY SEMANTIZATION WITHOUT TRANSLATION IN THE STUDY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**S. Alikova
O. Babak**

Summary: The article is devoted to the study of some methods of semantization of vocabulary without translation in the study of English in a non-linguistic university. The authors focus on the difficulties faced by students at the stage of study at the university. The principles of selection of lexical material and the peculiarities of introducing new collocations are considered. The authors classify lexical exercises for finding correspondences, reproducing word-formation models and associagrams as effective methods of semantization without translation. The stage of comprehension control can be omitted in groups with a high level of English proficiency, where it will be advisable to move more quickly to conditioned speech exercises.

Keywords: semantization without translation, lexical exercises, associagram, collocation, presentation.

Аннотация: Статья посвящена исследованию некоторых методов беспереводной семантизации лексики при изучении английского языка в неязыковом ВУЗе. Авторы акцентируют внимание на сложностях, возникающих у учащихся к этапу обучения в ВУЗе. Рассматриваются принципы отбора лексического материала и особенности введения новых коллокаций. К эффективным методам беспереводной семантизации авторы причисляют лексические упражнения на нахождение соответствий, воспроизведение словообразовательных моделей и ассоциограммы. Этап контроля понимания может быть опущен в группах с высоким уровнем владения английским языком, где будет целесообразным более скорый переход к условно-речевым упражнениям.

Ключевые слова: беспереводная семантизация, лексические упражнения, ассоциограмма, коллокация, презентация.

Введение

Как известно, английский язык давно закрепил за собой ведущую мировую роль и представляет собой основное средство международной коммуникации. Однако процесс изучения английского языка как иностранного по-прежнему сопровождается рядом сложностей. Преодоление этих сложностей начинается с успешного применения методов введения и закрепления лексического материала, которые являются **целью** нашего исследования. **Актуальность** темы данного исследования объясняется перманентными и динамичными изменениями объема и содержания изучаемого материала, что требует пересмотра не только содержания, но и методов и приемов презентации лексического материала, их реструктуризации. При этом нами применялись следующие теоретические и практические **методы исследования:** анализа методической литературы, синтеза, обобщения, а также наблюдения и сравнения.

Большинство обучающихся владеют основными лек-

сическими и грамматическими навыками, предоставляющими им возможность общения на английском языке. Как правило, коммуникативная компетенция учащихся представлена списком тем, который они проходили в школе. Лексические темы всегда учитывают возрастные особенности учащихся. При обучении в ВУЗе осуществляется переход на более сложные темы, что подразумевает появление специализированной, научной лексики с большим количеством абстрактных существительных, не всегда близких по тематике интересам учащихся. У студентов возникают трудности, обусловленные психологическими и физиологическими причинами:

1. необходимость затраты большего количества усилий для запоминания новых слов;
2. недостаточно интенсивная мотивация, что может являться результатом сформированности базового лексического уровня (и тогда новая лексика представляется излишней для запоминания), а также быть вызвано социальными причинами;
3. склонность к замене новых и более сложных лексических единиц общеупотребимыми синонимами.

ми, которые они уже знают.

Поэтому перед преподавателями ставится задача разрабатывать свои собственные дидактические материалы, призванные обеспечить учеников необходимыми возможностями для расширения словарного запаса.

Способы повышения эффективности обучения

На наш взгляд, необходимо тщательно подходить к отбору лексического минимума по теме. Как известно, лексика – самый важный компонент речевой деятельности. Без нее невозможно понимать такой вид учебной деятельности как аудирование, читать, писать и, тем более, говорить. Из этого следует вывод, что на каждом уроке лексике необходимо уделять особое внимание, а формирование лексических навыков – одна из главных задач учителя [9, с. 14]. Специалисты советуют принимать во внимание несколько принципов при подборе лексического материала. Во-первых, это тематический отбор. Лексика должна соответствовать изучаемой теме, глоссарий составлен таким образом, чтобы было возможно осуществлять общение по теме. Во-вторых, важна частотность, которую можно проследить посредством словарей, справочников и учебников, а также на популярных тематических интернет-сайтах. В-третьих, большое значение имеет принцип сочетаемости. Чем выше способность лексической единицы, сочетаться с другими словами, тем более коммуникативно ценной она является. Например, глагол *to come* является коллокаторм в следующих словосочетаниях: *come close, come complete with, come direct, come early, come first, come into view, come last, come late, come on time, come prepared, come right back, come second, come to a compromise, come to a decision, come to an agreement, come to an end, come to a standstill, come to terms with, come to a total of, come under attack*.

Следует подчеркнуть, что на наш взгляд, коллокации следует вводить с минимальным контекстуальным окружением (в виде предложений) даже на начальном этапе презентации (введения) и выполнения лексических упражнений, на чем мы подробнее остановимся в дальнейших исследованиях [7]. «Многие преподаватели, как правило, сосредоточены на отдельных словах (например, в глоссах и заданиях) и не готовят полезные материалы для повышения уровня осведомленности учащихся о коллокациях. Необходимо подчеркнуть важность повторных экспозиций, которые создают и укрепляют ассоциативные связи между коллокационными составляющими в памяти, обучающийся распознает и использует коллокации как целостные единицы» [1, с. 132]. Важно предоставлять студентам подлинные аудио- и письменные тексты. Для развития коллокативной компетенции обучающимся рекомендуется пройти трехэтапный процесс, который Ф. Газали называет «выявление - фикса-

ция – создание». Начальный этап выявления означает осознанное замечание искомым выражений студентами. Преподаватель должен помнить, что пополнение словарного запаса – это не просто изучение новых слов, это часто изучение знакомых слов в новых сочетаниях [13, с. 3]. Не следует учить отдельные лексические единицы, вне реального или актуального контекста. Слова должны быть представлены в естественном контексте, в котором они используются. Студенты должны понимать, что слова английского языка не связаны друг с другом случайным образом [12, с. 257]. Если учащиеся не знают о возможных сочетаниях той или иной лексической единицы, они будут продолжать испытывать трудности при аудировании, чтении, говорении и письме [2].

Принцип стилистической неограниченности – принцип принадлежности слова нейтральному стилю, а не литературному, разговорному. Согласно этому принципу, процент лексики повышается с курсом: чем младше курс, тем нейтральнее по стилю лексика. С.Г. Тер-Минасова считает целесообразным в учебных целях использовать словосочетания официально-документального и научного стиля. «Функциональный стиль научной прозы по типу словосочетаний характеризуется, с одной стороны, явным преобладанием составных терминов, строго выполняющих свою задачу – дать точное название специальных предметов или явлений, и клишированных словосочетаний, а, с другой стороны – отсутствием абсолютно свободных метасемиотических словосочетаний. Ведущей категорией для словосочетаний функционального стиля научной прозы является категория клишированности» [10, с. 119]. «В учебниках иностранных языков не должно быть ничего лишнего, никакой коннотативности, никакой окказиональности, никаких отступлений от норм, т.е. эти тексты должны моделироваться. Моделированный текст – это такой текст, из которого на строго научной основе изъято, убрано все, что не может быть скопировано, заучено и употреблено иностранцем, в нем каждое слово, каждое словосочетание, а в устной форме – каждый звук представляет собой образец для подражания» [10, с. 124].

Принцип словообразовательной ценности – это принцип способности слов образовывать новые слова с помощью префиксов, аффиксов. Это значит, что преподаватель должен привлекать внимание студентов к словообразовательным моделям, особенно высокочастотным. Так, во время занятий важно уделять время аффиксам, свойственным знаменательным частям речи: существительным, глаголам, прилагательным и др. Желательно равномерно распределить проработку данного лексико-грамматического материала в пределах тематического и временного континуума.

В современный век информационных технологий

важен также способ презентации и введения новой лексики по теме. Мы используем программу PowerPoint, которая удачно зарекомендовала себя на всех этапах проведения практического занятия по иностранному языку. Согласно утверждению Н.Д. Гальсковой, компьютерная программа PowerPoint зарекомендовала себя как эффективное средство подготовки и демонстрации презентаций не только в сфере бизнеса, но и в образовании. Перечислим очевидные преимущества презентации PowerPoint:

- возможности использования презентации как своеобразной интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать новый лексический и грамматический (а возможно, и фонетический) материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;
- возможности управления вниманием учащихся за счет эффектов анимации и гиперссылок;
- активизация внимания всей аудитории;
- поддержание познавательного интереса обучающихся, усиление мотивации учения, а также эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала;
- возможность в осуществлении контроля за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала;
- возможность формирования компьютерной мультимедийной компетентности, как учителя, так и обучающегося, и развития их креативных способностей в организации учебной работы [4].

Е.К. Пыхова считает, что безусловным плюсом презентации, создаваемой в PowerPoint, является возможность варьировать объем материала, используемые методические приемы в зависимости от целей урока, уровня подготовленности целевой аудитории, возрастных особенностей учащихся [8, с. 18].

Приемы введения и закрепления новой лексики тесно связаны с видами языковых упражнений. Существует несколько способов формирования лексических навыков. Одним из них можно назвать работу на слуховой основе. Она включает в себя несколько этапов. На первом – первичное звуковое предъявление слова – главная роль достается учителю, так как новые лексические единицы произносятся им или диктором. Целью этого этапа можно назвать знакомство с произношением новой лексической единицы и подготовка учащихся к ее произнесению, воспроизведению. Лексическая единица может быть произнесена однократно, или же повториться несколько раз, затем воспроизводится учащимися [9, с. 15].

Методы беспереводной семантизации лексики

На начальном этапе для эффективной демонстрации и введения новых лексических единиц мы используем лексические упражнения на основе следующих методов:

1. Лексические упражнения на нахождение соответствий. При этом объяснение слова или словосочетания может быть выражено как на русском, так и на английском языке, в зависимости от языкового уровня учащихся, который, как правило, допускает вербальный способ семантизации. Упражнения на нахождение соответствий являются отличным наглядным примером вербальной семантизации, например, следующее упражнение по теме «Jobs»:

Match the new words with their definitions:

1. nine-to-five job = full-time job
2. flexi-time job
3. to do shift work / to work shifts
4. to do / work overtime
5. part-time job
 - a) to work extra hours
 - b) to work at different times, e.g. days one week and nights the next week
 - c) job with regular working hours (8.30-9.00 a.m. to 5.00-5.30 p.m.)
 - d) work can start / finish an hour or so earlier or later
 - e) job with shortened working day

Find the proper definition:

1. holiday pay
2. a salary
3. income
4. income tax
5. sick pay
 - a) the money you earn for your work
 - b) the money you get before holiday
 - c) the money you get when you are ill
 - d) all the money you get in a year
 - e) part of income you pay to the government

2. Если в рамках лексической темы занятия встречаются аффиксы, свойственные знаменательным частям речи, важно сгруппировать лексические единицы по словообразовательным моделям и наглядно представить студентам, как в следующем упражнении по теме «Jobs»:

Read the words after teacher or speaker:

Суффиксы **-er**, **-or**, **-ar** указывают на исполнителя действия, профессию или инструмент: *trainer*, *builder*, *actor*, *beggar*.

Суффикс **-eer** указывает на род деятельности, про-

фессию: *volunteer* – волонтер, *pioneer* – пионер, *engineer* – инженер, *mountaineer* – альпинист.

Суффикс **-ee** у существительных указывает уменьшенную форму от чего-то, на пассивного субъекта действия: *employee*, *trainee*, *payee*.

Суффикс **-ess** указывает на женский род существительного и присоединяется к глаголам и существительным: *waiter* – *waitress*, *steward* – *stewardess*, *actor* – *actress*.

3. Создание учащимися в тетрадях или на доске мнемоник (схематичных рисунков, ассоциограмм). Ассоциограмма – это графическое, словесное отображение ассоциаций, связанных с изучаемым явлением, понятием, предметом. Так как поток ассоциаций бесконечен и сугубо индивидуален, ассоциограмма позволяет осуществить личностно-ориентированный, развивающий подход к обучению, дает толчок к активной мыслительной деятельности учащихся на уроке [11]. Использование вербальных опор – ассоциограмм или, по определению А.В. Конышевой, семантических блоков, в основе которых лежит принцип полевой методики, способствует осуществлению принципа интеграции знаний в процессе обучения иноязычной лексики, систематизации языкового материала по определённой теме и установлению ассоциативных связей слов, а именно парадигматических, синтагматических и смысловых [6, 2]. При этом осуществляется работа над орфоэпией и орфографией, а также над готовыми словосочетаниями, вырабатываются первичные навыки самостоятельного употребления.

Read, make sentences and draw in your copybooks:



После того, как прошел этап беспереводной семантизации и создания четкого звукомоторного образа слова, можно приступить к контролю понимания [5]. На этом этапе преподаватель может задавать контрольные вопросы, проверяя корректность вторичного воспроизведения. Данный этап может быть опущен в группах с высоким уровнем владения английским языком, где будет целесообразным более скорый переход к условно-речевым упражнениям.

Выводы

При обучении иностранному языку преподавателю необходимо внимательно подходить к отбору лексики по теме, адаптировать методы ее презентации к уровню учащихся. Как правило, уровень студентов неязыковых ВУЗов позволяет использовать беспереводную семантизацию (например, в форме подбора соответствий), привлечение внимания к продуктивным словообразовательным моделям, представление ассоциограммы, поощряющей мыслительную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликова С.В. Коллокативная компетенция студентов неязыкового ВУЗа: сложности обучения и исследования. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 10. С. 130-133.
2. Аликова С.В., Баранова Е.В., Шибкова О.С. Фразеологизмы в парадигме междисциплинарного подхода. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-2 (60). С. 36-38.
3. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М: АРКТИ, 2003. 192 с.
5. Жукова Н.А. Практический курс методики обучения иностранному языку. Практикум. Барнаул, ФГБОУ ВО «АлтГПУ», 2020. 107 с.
6. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 179 с.
7. Копаева С.В. Фразеологизмы в языке немецкой молодежи. Дисс. на соиск. ученой степени к. филол. н., Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 2005.
8. Пыхова Е.К. Советы по созданию учебных (и не только) компьютерных презентаций по английскому языку. URL: <http://pedsovet.org/forum/topic/499.html> (дата обращения: 23.01.2020)
9. Ступникова С.А. Формирование лексических навыков у учащихся на основе мультипликационного фильма «Зверополис». Выпускная квалификационная работа, УГПУ. Екатеринбург, 2017. 81 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах: Учеб. пособие для пед. ин-тов и филол. фак. ун-тов. – М.: Высш. школа, 1981. 144 с.
11. Черкас Ш. Ассоциограмма в контексте современного урока. URL: <https://pandia.ru/text/78/029/8361.php> (дата обращения: 25.01.2021)

12. Ghazali Fawzi Al Reinforcing Students' Collocational Competence in EFL Classrooms. MJAL, 2015. p. 244-261.
13. Woolard, G. Collocation: Encouraging Learner Independence. In M. Lewis (ed.), Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Hove, UK: Language Teaching Publications. 2000. pp. 28-46.

© Аликова Светлана Викторовна (koraeva1979@yandex.ru), Бабак Олег Валентинович (obabak@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

ПРОВЕДЕНИЕ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR MONITORING STUDENTS' KNOWLEDGE USING DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS, TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARDS

**P. Bordovskiy
L. Kiryanova
V. Zhukova
E. Shutova**

Summary: Improving education is the main driving force in the development and strengthening of any state. In the Russian Federation, issues of improving the educational process are a priority and are resolved at the level of ministries and departments. To address this issue in the field of physical culture and sports, there is a list of research topics, including those on education in the field of physical culture and sports, approved at the level of the Ministry of Sports of the Russian Federation. This article examines the main issues on the development of a system for diagnostics and monitoring of the educational outcomes according to the new educational standard of higher education 3 ++. Also results of the testing using the developed system according to the programs of professional standards in the discipline "Information technologies in physical culture and sports (PhCandS)" were analyzed. The developed system for monitoring the educational outcomes was developed using distance educational technologies and implemented on the official website of distance education NSU. P.F. Lesgaft, St. Petersburg.

Keywords: open education, education in the field of physical culture (FC), control and diagnostics, professional function, professional action, distance educational technologies, the formation of assessment tools.

Бордовский Павел Георгиевич

*К.п.н., доцент, НГУ им. П.Ф. Лесгафта (Санкт-Петербург)
pbord@bk.ru*

Кирьянова Людмила Александровна

*К.п.н., доцент, Северо-Западный институт управления
РАНХиГС, Санкт-Петербург*

Жукова Валентина Ивановна

*доцент, Уральский Федеральный Университет имени
первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург*

Шутова Евгения Борисовна

*старший преподаватель, Уральский Федеральный
Университет имени первого Президента России Б.Н.
Ельцина, Екатеринбург*

Аннотация: Совершенствование образования является основной движущей силой в развитии и укреплении любого государства. В Российской Федерации вопросы совершенствования образовательного процесса являются приоритетными и решаются на уровне министерств и ведомств. Для решения этого вопроса в области физической культуры и спорта существует перечень тем научных исследований, в том числе и по вопросам образования в сфере ФКиС, утверждённый на уровне Министерства спорта Российской Федерации. В этой работе рассматриваются основные вопросы по разработке системы диагностики и контроля результатов образовательного процесса по новому образовательному стандарту высшего образования 3 ++, а, так же выполнен анализ результатов проведённого тестирования с использованием разработанной системы по программам профессиональных стандартов по дисциплине «Информационные технологии в физической культуре и спорте (ФКиС)».

Разработанная система контроля результатов образовательного процесса была разработана с применением дистанционных образовательных технологий реализована на официальном сайте дистанционного обучения НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург.

Ключевые слова: открытое образование, образование в сфере физической культуры (ФК), контроль и диагностика, трудовая функция, трудовое действие, дистанционные образовательные технологии, формирование оценочных средств.

Введение

Появление новых образовательных стандартов для по направлению подготовки Физическая культура происходит каждые несколько лет. Разработка но-

вых стандартов связана с постоянно повышающимися требованиями к подготовке специалистов в области физической культуры и спорта. Последний образовательный стандарт был утвержден 19.09.2017 приказом Министерства образования и науки Российской Федерации [3]

Реализация данного образовательного стандарта производится уже в течение четырех лет и понимание эффективности обучения студентов по этому стандарту является весьма важным и актуальным вопросом. в НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург помимо традиционной формы обучения создано и активно применяется обучение с применением дистанционных образовательных технологий. В связи с этим второй задачей исследования мы рассматривали вопросы эффективности обучения студентов по этому стандарту с применения дистанционного дистанционных образовательных технологий и реализованных на сайте ДО НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург [1]. Данные технологии имеют довольно много преимуществ в вопросах проведения массовых и часто используемых контролей [2]. Дистанционная обучение студентов в нашем университете основано на одной из лучших в мире дистанционной платформе – Moodle. Данная платформа имеет довольно мощные механизмы проверки качества усвоения знаний студентами в процессе обучения, что позволяет проводить исследования такого типа [5].

Цель исследования

Проверить эффективность реализации нового государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура, как при традиционной форме обучения, так и с применением дистанционных образовательных технологий, применение которых в связи с приказом Минобрнауки России от 11.11.2020 N 1402 стало обязательным [4].

Для определения сферы проведения контролей был выполнен анализ всех обобщённых трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний который показал, что все требования, предъявляемые к результатам обучения на 5 и 6 уровнях можно объединить в следующие относительно самостоятельные разделы изучаемы в дисциплине «Информационные технологии в ФКиС»

Хочется отметить, что есть ещё довольно большое количество трудовых функций, необходимых знаний и умений, в которых требуется довольно высокий уровень владения средствами вычислительной техники и пакетами прикладных программ, но который официально не относится к дисциплине «Информационные технологии в ФКиС».

Кроме этого, есть довольно большое количество специальных программами по виду спорта в т.ч., программы проведения соревнований, планирования, контроля физических, психических, физиологических и прочих характеристик и прочее (седьмая группа по представленной выше таблице), которые не могут изучаться в дис-

циплине «Информационные технологии в ФКиС» так как не относятся к общим программам, а являются узкоспециализированными для конкретного вида деятельности (спорта, специализации, подразделения и прочее). Такие программы должны изучаться непосредственно в разделах ТИМИС по выбранной специальности [6].

Следующим этапом стало формирование оценочных средств для промежуточной аттестации в форме тестовых заданий по программам бакалавриата и магистратуры.

Формирование оценочных средств проводилось с учётом специфики различных трудовых функций, а также, с учётом проверки не только необходимых знаний, но и умений и опыта применения.

При составлении тестов применялись вопросы следующих типов:

1. Множественный выбор, позволяющий студенту выбрать правильный ответ (или ответы) из предложенных вариантов.
2. Краткий ответ, предлагающий студенту написать правильный ответ самостоятельно.
3. На соответствие, предлагающий студенту сопоставить несколько вариантов вопросов с несколькими вариантами ответов
4. Эссе

При формировании банка вопросов разного типа существуют различные плюсы и минусы для каждого типа вопросов.

Вопросы первого типа – множественный выбор имеют преимущество в том, что позволяют довольно развёрнуто и подробно описать суть вопроса и варианты ответов, что позволяет формировать оценочные средства практически по всем трудовым функциям и различной степени сложности вопроса. Однако данная категория имеет и довольно большое количество минусов, которые заключаются в возможности простого угадывания правильного ответа или в логическом анализе и исключении альтернативных вариантов ответов. И фактически происходит процесс узнавания материала, а не знание конкретного ответа, т.е. в случае необходимости воспроизвести ответ студент этого сделать не сможет. Кроме этого, зачастую возникают сложности с созданием альтернативных вариантов ответов, так как углублённое знание и формулировка ответов зачастую исключают варианты вариативности. Однако данный тип вопросов можно широко использовать в таких разделах трудовых функций, как состояние вопроса, история развития, современное состояние и прочие общие темы.

Тестовые вопросы с кратким ответом на наш взгляд являются более актуальными, так как позволяют до-

Таблица 1.

	Разделы дисциплины ИТ в ФКиС	Основные трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания
1	Основы работы на ПК, управление созданием, хранением и передачей информации	Основы работы с персональным компьютером, с электронной почтой и браузерами
2	Владение текстовым редактором	Оценка эффективности подготовки обучающихся с использованием современных информационных и компьютерных технологий, в том числе текстовых редакторов и электронных таблиц, в своей деятельности; Вести первичную учетно-отчетную документацию по реализации программ спортивной подготовки в электронном и бумажном виде
3	Владение табличным процессором (электронными таблицами)	Оценка эффективности подготовки обучающихся с использованием современных информационных и компьютерных технологий, в том числе текстовых редакторов и электронных таблиц, в своей деятельности; Вести первичную учетно-отчетную документацию по реализации программ спортивной подготовки в электронном и бумажном виде; Систематический учет, анализ, обобщение результатов работы, в том числе с использованием электронных форм
4	Владение презентационными программами	Использовать информационные технологии, в том числе средства подготовки и демонстрации презентаций, видеофильмов, иных образовательных ресурсов
5	Владение мультимедийными программами (обработка аудио и видео информации)	Использовать информационные технологии, в том числе средства подготовки и демонстрации презентаций, видеофильмов, иных образовательных ресурсов; Выполнение с обучающимися анализа соревновательной деятельности в виде спорта путем изучения кино- и видеоматериалов специальной литературы
6	Владение программами интернет общения (браузеры, почта, соцсети)	Основы работы с персональным компьютером, с электронной почтой и браузерами; Пользоваться информационно-коммуникационными технологиями и средствами связи
7	Владение специальными программами по виду спорта в т.ч. Программами проведения соревнований, планирования, контроля физических, психических, физиологических и прочих характеристик. Программами планирования и учёта спортивной деятельности и прочее.	Оценка эффективности подготовки обучающихся с использованием современных информационных и компьютерных технологий, в том числе текстовых редакторов и электронных таблиц, в своей деятельности; Методики контроля и оценки физической подготовленности спортсменов; Определять справедливость судейства; Выполнение со спортсменами анализа собственной соревновательной практики, изучения кино- и видеоматериалов специальной литературы, в том числе иностранной

вольно точно определить уровень необходимых знаний у студентов. Однако у вопросов данного типа тоже есть недостатки, они не позволяют оценивать развёрнутые ответы студентов и ввести градацию ответов. Основной плюс данного варианта, он показывает конкретно что знает студент.

Вопросы на соответствие удобны в том случае, если оценить нужно какой-то перечень знаний или действий, имеющих определённые связи или порядок следования. Причём количество вопросов и ответов могут не совпадать, что позволяет оценивать различные формулировки ответов студентов. Однако, данные вопросы являются довольно сложными и громоздкими для формирования банка вопросов.

Очень интересными для формирования оценочных средств промежуточной аттестации в форме тестовых заданий являются вопросы типа эссе. Такая группа вопросов стала наиболее популярна в большинстве видов тестирования, так как позволяет создавать сложные

вопросы, предполагающие развёрнутые творческие ответы. Вопросы данного типа могут широко использоваться для проверки необходимых умений и в какой-то степени приобретённого опыта обучаемого. В вопросе такого типа можно совершенно просто поставить перед студентом задачу, требующую творческого решения, с указанием на собственный опыт решения задачи такого типа. Основной недостаток вопросов такого типа, это то, что они в отличие от предыдущих трёх типов вопросов не могут быть оценены автоматически и требуют ручного оценивания. Вопросы типа эссе на наш взгляд должны более широко использоваться для программ магистратуры.

При формировании оценочных средств промежуточной аттестации в форме тестовых заданий по программам бакалавриата и магистратуры мы использовали все четыре типа вопросов. Вопросы с множественным выбором используются для оценки самого низшего уровня знаний и даже 100% правильные ответы на эти вопросы не могут быть оценены на «отлично». Вопросы с кратким

ответом и на соответствие при высоком проценте правильных ответов позволяют с высокой вероятностью оценить уровень необходимых знаний студента и может быть поставлена оценка «отлично».

На наш взгляд, первых трёх групп вопросов может быть достаточным для оценочных средств промежуточной аттестации для 5-го уровня.

Для оценки полученных умений и опыта применения мы рекомендуем использовать вопросы типа эссе с элементами сравнительного анализа или описанием собственного опыта работы и рекомендуется для 6 и 7 уровня.

Практика формирования оценочных средств промежуточной аттестации в форме тестовых заданий по программам бакалавриата и магистратуры показала, что для объективного применения тестовых заданий необходимо исключить повторяемость вопросов при неоднократном тестировании, так как это приводит к простому заучиванию конкретных ответов на вопросы. Рекомендуется иметь или набор из нескольких вариантов аналогичных тестов и варианты не должны повторяться или же иметь большую базу (банк) вопросов для каждого те-

ста как минимум в 3-4 раза превосходящую количество вопросов, представляемых студенту.

Существует ещё одна проблема при формировании оценочных средств, она заключается в довольно большой зависимости оценочных средств от конкретных учебно-методических материалов, которые используются при обучении, а в настоящее время, когда наличие сети интернет позволяет использовать огромное количество информационных источников, в том числе и не всегда соответствующих предъявляемым к обучению требованиям, как в сторону усложнения и углубления изучаемого материала, так и в сторону популистской некорректной информации. Таким образом, рекомендуется для подготовки к тестированию обязательно указывать студентам тот перечень учебно-методических материалов, который позволят корректно формулировать и трактовать вопросы и ответы оценочных средств.

По каждому разделу дисциплины были созданы группы тестовых вопросов и по ним было проведено тестирование.

Результаты тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

№ раздела	Название раздела	Средний балл (max=10)	Удовл и выше - %	Хорошо и выше - %	Отлично - %
1	Основы работы на ПК, управление созданием, хранением и передачей информации	6,6	63,0	51,0	25,0
2	Владение текстовым редактором	3,6	47,0	33,0	6,0
3	Владение табличным процессором (электронными таблицами)	3,5	42,0	25,0	22,0
4	Владение презентационными программами	8,6	100,0	88,0	83,0
5	Владение мультимедийными программами (обработка аудио и видео информации)	4,8	54,0	31,0	18,0
6	Владение программами интернет общения (браузеры, почта, соцсети)	8,8	100,0	85,0	74,0

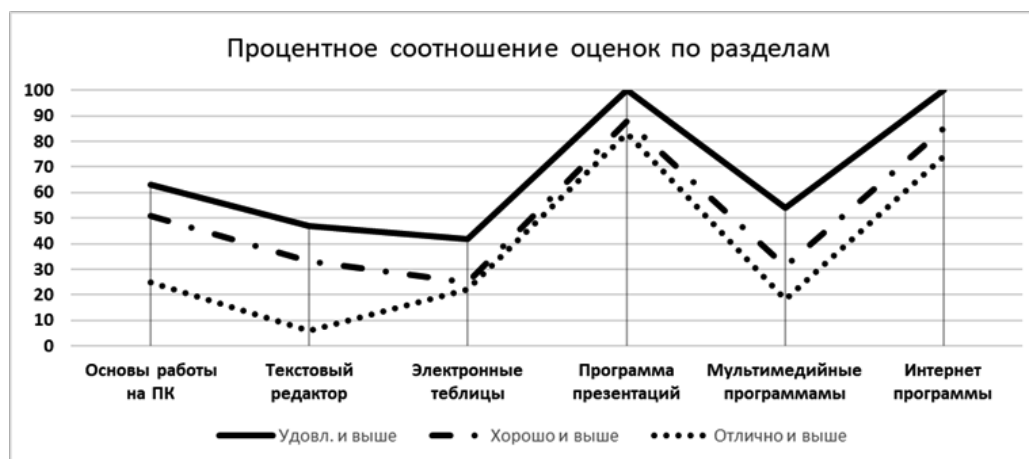


Рис. 1. Процентное соотношение оценок по разделам.

На графике отображены процентные соотношения оценок «Удовлетворительно», «Хорошо» и «Отлично» у студентов по перечисленным в таблице разделам.

Анализ результатов проведенного тестирования показал, что уровень знаний студентов по основным разделам дисциплины в целом соответствуют требованиям, предъявляемым к результатам обучения для 5 и 6 уровня образовательного стандарта. Кроме этого, из графика можно увидеть, что знания по текстовым редакторам, с которыми чаще всего сталкиваются рядовые пользователи, оказались ниже ожидаемого уровня, особенно для оценки «Отлично» и выше. Самые высокие знания студенты ожидаемо показали по группам программ работы с презентациями и в сети интернет. Остальные категории знаний находятся на довольно хорошем среднем уровне.

Выводы

1. Проведение контроля знаний студентов с применением дистанционных образовательных технологий на основе тестирования является удобным и довольно эффективным инструментом в образовательном процессе и может быть рекомендован к применению в высших учебных заведениях, практически по всем дисциплинам и для всех видов контроля, включая промежуточные контроли.
2. Проведенное исследование показало, что обучение студентов по новому профессиональному образовательному стандарту 3++ позволяет достигнуть высоких результатов в знаниях, умениях и полученном опыте по основным разделам исследуемой дисциплины «Информационные технологии в ФКиС»

ЛИТЕРАТУРА

1. ДО НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, [Электронный ресурс] // URL: <http://do.lesgaft.spb.ru/course/index.php?categoryid=9> (дата обращения: 13.03.2021).
2. Олейник, Е.А., Ткачук М.Г., Бордовский П.Г. Современные педагогические аспекты дистанционных технологий в образовательном процессе в физкультурном вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – Т. 171. – № 5. – С. 220-223.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 19 сентября 2017г. № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура». [Электронный ресурс] - URL: <https://rg.ru/2017/10/18/minobr-prikaz940-site-dok.html/>
4. Приказ Минобрнауки России от 11.11.2020 N 1402 "О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования." [Электронный ресурс]/ URL: - http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_367473 (дата обращения 06.03.2021)
5. Филиппов С.С., Закревская Н.Г., Бордовский П.Г. Исследование готовности преподавателей к деятельности в электронной информационно-образовательной среде университета / Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург // Уч. записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2016. - № 8 (138). - С. 234-240.
6. LMS Data – Spring 2020 Updates. Edutechnica. [Electronic resource]. URL: - <https://edutechnica.com/2020/02/02/lms-data-spring-2020-updates/> (accessed: 02/02/2020).

© Бордовский Павел Георгиевич (pbord@bk.ru), Кирьянова Людмила Александровна, Жукова Валентина Ивановна, Шутова Евгения Борисовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИНЯТИЕ М.К. ТЕНИШЕВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО О «ВЕЛИКИХ ВОСПИТАТЕЛЯХ»

Жбанков Алексей Алексеевич

Аспирант, Смоленский Государственный Университет

al_zh_xx@mail.ru

K.D. USHINSKY ABOUT "GREAT EDUCATORS"

A. Zhbankov

Summary: The article highlights the idea of K.D. Ushinsky about the external factors of education: nature, life, science, religion, as well as the role of public schools in preparing for the perception of their influence. The facts illustrating the reflection of this idea in the process of functioning of the Talashkin agricultural School, created by Princess M.K. Tenisheva, are presented.

Keywords: education, folk school, nature, life, science, religion, K.D. Ushinskiy, M.K. Tenisheva.

Аннотация: В статье освещается идея К.Д. Ушинского о внешних факторах воспитания: природе, жизни, науке, религии, а также о роли народных школ в подготовке к восприятию их влияния. Приводятся факты, иллюстрирующие отражения данной идеи в образовательном процессе Талашкинской сельскохозяйственной школы, созданной княгиней М.К. Тенишевой.

Ключевые слова: воспитание, народная школа, природа, жизнь, наука, религия, К.Д. Ушинский, М.К. Тенишева.

Княгиня М.К. Тенишева вошла в историю народного образования России конца XIX – начала XX веков как представитель активной организационно-педагогической деятельности, предметом которой явилось образование крестьянских детей.

Мария Клавдиевна не имела специального педагогического образования. Отсутствуют официальные сведения об ее самообразовании в данной области. В самоописании жизнедеятельности М.К. Тенишевой нет упоминаний об ученых-педагогах того времени. Однако, заметны следы передовых педагогических идей, особенно К.Д. Ушинского, которые проявились как в ее взглядах, так и в ее организационно-педагогической деятельности, связанной с организацией в Смоленской губернии Талашкинской сельскохозяйственной школы. Такие следы могут свидетельствовать о субъективном восприятии, принятии таких идей и оперировании ими.

Анализ документов, литературных и публицистических источников, прежде всего книги самой Тенишевой «Впечатления моей жизни» показал, что особо значимыми для нее были идеи К.Д. Ушинского о воспитании в народных школах. Например, к таким положениям относится идея о факторах воспитания – великих воспитателях, выраженная им в контексте с организацией народных школ.

«Духовное развитие, духовное воспитание человека в отдельности и народа вообще, - писал К.Д. Ушинский, - совершается не одной школой, но несколькими великими воспитателями: природой, жизнью, наукой и религией» [4]. Ученый-педагог называет условие, при котором

они оказывают воспитывающее влияние на ребенка: «... не трудно убедиться также, что уроки этих великих воспитателей человека производят на его душу развивающее влияние только тогда, когда душа эта хоть сколько-нибудь к тому подготовлена» [4].

По мнению Константина Дмитриевича, подготовку восприятия крестьянскими детьми влияний «великих воспитателей» должна обеспечить народная школа, «... которая бы внесла в наши села и деревни здоровое первоначальное воспитание, открыла зрение и слух, душу и сердце народа урокам наставников человечества: природе, жизни, науке и христианской религии» [4].

К.Д. Ушинский подчеркивал, что «Природа, говорящая столь красноречиво образованному уму и развитому сердцу, остается немой для полудикого человека, который, как животное, подчиняется ее влиянию, не извлекая из этого влияния ни новых мыслей, ни новых чувств» [4].

Княгине М.К. Тенишевой близка и понятная мысль К.Д. Ушинского, так как она имела богатый жизненный опыт испытания рационального и эмоционального влияния природы на ее внутренний мир. В своей книге княгиня приводит многочисленные ситуации, в которых она испытывала влияние природы. В текст статьи мы включили ситуацию весенней прогулки на пароходе по реке Десна. «После Брянска мы вошли в широкую равнину. Справа, слева до горизонта разливался перед нами океан. Только кое-где торчали из воды макушки деревьев, да чернели верхи затопившихся стогов. Местами водное пространство незаметно суживалось, чувствовались берега,

заросшие кустами, окутанные бледно-зеленой дымкой. Искрящаяся мелкая рябь на воде блестела на солнце, а теплый ветерок ласково щекотал лицо. Мы были прикованы этим зрелищем. Для слов и восторга не было места. О Русь, дорогая...я люблю тебя в этой торжественной и святой простоте...» [3].

Для постройки типового здания Талашкинской сельскохозяйственной школы княгиня купила усадьбу на хуторе Фленово, имевшую богатую природную среду. Возле усадьбы была «...высокая гора, на которой росли огромные ели, сосны и липы...вид с горы был действительно редким по красоте. По огромному необъятному пространству, по мягким склонам холмов ютились деревушки среди самых разнообразных и разноцветных полей, разбросанных как ковер, горящие на солнце прихотливыми пятнами во всех направлениях. Кое-где между ними виднелись небольшие перелески, на горизонте тянулся лес темно-синей полоской. Даль необъятная, теряющаяся в темной дымке, простор и покой...» [3, с. 141]. Естественную природу дополнял участок с липовой аллеей, а также созданные руками учеников природные объекты – учебный сад, огород, поля с различными зерновыми культурами, посевные луга, питомник.

Постоянное соприкосновение с естественной природной средой и участие в создании рукотворной природной среды проявили себя как средства подготовки учеников к взаимодействию с природой в будущей жизни.

В этом плане М.К. Тенишева соглашалась с великим Ушинским, считавшим что «Жизнь конечна, учит многому и самых грубых людей, но, тогда как подготовленный воспитанием человек из первых же жизненных опытов извлекает плодотворную мысль и, сообразив в чем дело, быстро овладевает своим положением» [4]. В жизни, по мнению Константина Дмитриевича, подготовить человека в юном возрасте может только сознательное воспитание и разумное обучение [4]. Крестьянскому населению России традиционно был характерен особый образ жизни, основным содержанием которого был сельскохозяйственный труд, который заметно усложнился с переходом на рыночные отношения и резким скачком технологии и техники сельскохозяйственного производства. Поэтому вопрос о подготовке к нему в школе значительно актуализировался. Княгиня М.К. Тенишева хорошо это понимала. Воспитание и профессиональное обучение в ее сельскохозяйственной школе имели ярко выраженную направленность на подготовку к сельскохозяйственному труду, а также к сопровождающим его ремеслам, устройству крестьянского быта.

«Настоящая основная цель школы, – написано в годовом отчете за 1904 год Талашкинской сельскохозяйственной школы княгини М.К. Тенишевой, – подготовить

из своих воспитанников способных людей как к ведению собственного хозяйства, так и к выполнению различных обязанностей по сельскому хозяйству в частных имениях в качестве экономических старост, приказчиков, помощников, управляющих, и тому подобному» [2, с. 5].

В соответствие с целью в школе изучались такие предметы, как полеводство, луговое хозяйство, садоводство, огородничество, скотоводство (овцеводство, коневодство, свиноводство, ветеринария), земледелие, геодезия, черчение. Были открыты слесарная, столярная, плотницкая, кузнечная, шорная мастерские, а для девочек – рукодельная мастерская.

Теоретическое обучение на уроках сопровождалось практическими работами под руководством преподавателей-специалистов. В учебных целях на школьном участке были созданы три образцовых хозяйства.

О качестве подготовки учеников к ожидающей их самостоятельной жизни и хозяйственной деятельности свидетельствует высокая урожайность сельскохозяйственных культур на учебных участках, а также высокий потребительский спрос на сделанные учениками предметы быта на выставках и в московском магазине «Родник», открытом княгиней.

«Что наука, в тесном смысле слова, остается немой и бесполезной для не подготовленных понимать ее наставлений, об этом не может быть и речи...книга, имеющая столь важное значение для человека, сколько-нибудь тронутая развитием, также как природа и опыты жизни, остается немой для того, кто, прочитав механически страницу, не сумеет извлечь из мертвой буквы живой мысли...нет, книгами нельзя развивать просвещение в народе, лишенном сколько-нибудь разумного первоначального воспитания» [4]. Эти слова возвращают нас к идее К.Д. Ушинского о том, что к восприятию крестьянскими детьми уроков науки как великого учителя, так же как и уроков природы и жизни, должна подготовить народная школа.

Говоря о науке в «тесном» смысле слова, ученый-педагог имел в виду результаты научной деятельности – теорию, которую он понимал, как связь фактов в идеальной форме, идеальную сторону практики [4]. В статье «О пользе педагогической литературы» К.Д. Ушинский показал взаимосвязь теории и практики, роль педагогической теории в педагогической практике. Его выводы относятся к любому виду деятельности, в том числе и к сельскохозяйственному труду.

В школе М.К. Тенишевой изучались теоретические сведения из естественных и сельскохозяйственных наук. По специальным предметам большая часть времени отводилась на получение научных знаний предписываю-

щего характера по сельскохозяйственным технологиям и техникам, известных в конце XIX – начале XX веков. В отчетах школы подробно описывается содержание сельскохозяйственной практики, свидетельствующее о том, что при проведении сельскохозяйственных работ на учебных участках использовались полученные современные знания.

В Талашкинской школе обращалось внимание не только на теоретическую подготовку учеников с учетом возраста и уровня образования, но и на элементарную подготовку к исследовательской деятельности. Ученики проводили простейшие сельскохозяйственные опыты по выбору способа удобрения картофеля, по определению семян трав, наиболее пригодных к посеву на школьных лугах.

При школе работали метеостанция, где ученики во время дежурства работали помощники метеоролога и пчелиный музей. Они могли посещать археологический музей в имении попечительницы.

«Всего более образующей силой для простого народа имеет церковь. Она своими внешними формами, полными глубоким смыслом, так сказать, улавливает полудикого человека с внешней его стороны с тем, чтобы потом поднять его на высшую ступень самосознания... в этом отношении разумное первоначальное воспитание дает

человеку достаточно пытливости и умственной силы для того, чтобы не остановиться на одних формах, не принять формы за сущность...» [4].

В Талашкинской школе изучение Закона Божьего было обязательным. Кроме того, в школе было введено церковное пение. Ближайший храм находился в пяти верстах от школы. «По воскресеньям и праздникам мои ученики ходили петь в Знаменскую церковь», - вспоминала М.К. Тенишева [3, с.53]. «Под каждый праздник в школе... совершались всенощные бдения, после которых священник, законоучитель В.Е. Дьяконов, перед двенадцатыми праздниками говорил ученикам о значении предстоящего праздника и его происхождении. Во время церковных служб поет хор учеников под управлением преподавателя» [3, с. 183].

Княгиня захотела, чтоб при школе был «Божий Храм на горе». «Хотела, чтобы дело любви – школу увенчать негасимой лампадой – церковью. Хотелось, чтобы десница Господня с вершины этой горы из века в век благословляла создание любви – народную школу, где... из темных дикарей выходили люди...» [3, с. 189].

Построенный храм Святого Духа стал «последней точкой» в участии Марии Клавдиевны в строительстве народного образования в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годовой отчет за 1903 год о состоянии Талашкинской низшей сельскохозяйственной школы 1-го разряда, учрежденной княгиней М.К. Тенишевой. – Смоленск, 1904. – 63 с.
2. Годовой отчет за 1904 год о состоянии Талашкинской низшей сельскохозяйственной школы 1-го разряда, учрежденной княгиней М.К. Тенишевой. – Смоленск, 1905. – 63 с.
3. Тенишева М.К. Впечатления моей жизни. М.: Искусство, 1991. – 287 с.
4. Ушинский К.Д. Вопросы о народных школах. Собрание сочинений. Т.2. М.: Академия педагогических наук, 1948. С. 252 – 262.

© Жбанков Алексей Алексеевич (al_zh_xx@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЧАСТЬ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

IMMERSIVE TECHNOLOGIES AS PART OF NEW EDUCATIONAL REALITY AND THEIR APPLICATION IN SECONDARY SCHOOL

**B. Karev
V. Prokoptsev**

Summary: The article presents an analysis of immersive technologies as innovative educational tools, both from the point of view of identifying their essential (common) features, and establishing the species differences of technologies of this kind used in training; immersive technologies are considered in the context of technological support of the educational process when implementing basic educational programs of basic and secondary general education.

Keywords: virtual reality, augmented reality, mixed reality, immersive technologies, basic educational programs of basic and secondary general education.

Карев Борис Анатольевич

профессор, член-корреспондент РАО, Российская академия
образования (г. Москва)
karevdok.27@mail.ru

Прокопцев Владимир Олегович

к.т.н., доцент, Хабаровский институт
инфокоммуникаций
azp_prokoptsev@mail.ru

Аннотация: В статье представлен анализ иммерсивных технологий как инновационных образовательных средств, как с позиции выявления их существенных (общих) признаков, так и установления видовых отличий технологий такого рода, используемых в обучении; иммерсивные технологии рассмотрены в контексте технологического обеспечения образовательного процесса при реализации основных образовательных программ основного и среднего общего образования.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, смешанная реальность, иммерсивные технологии, основные образовательные программы основного и среднего общего образования.

Россия сегодня – это общество, в приоритете которого находится цифровизация различных областей жизни, и это – объективная реальность, определяемая государственной политикой, в том числе и в образовании различного уровня. Последовательная реализация национальных проектов, государственных программ и иных принятых инициатив позволит России в ближайшем будущем перейти на более высокий технологический уклад, предполагающий цифровую экономику. Это невозможно без создания системы образования, модернизированной в формате цифровой среды, которая предполагает использование особых образовательных средств, в том числе и на основе иммерсивных технологий.

Эта тенденция вселяет надежду на возможное создание единого цифрового образовательного пространства в Российской школе всех уровней, однако она требует научного осмысления, мониторинга и научно-педагогического сопровождения, как необходимых условий для рациональной и эффективной ее организации.

Применение иммерсивных технологий в общем образовании является одним из ведущих эволюционных направлений в области совершенствования образовательных средств основного и среднего общего обра-

зования, которое предполагает включение учащихся в цифровой учебный процесс за счет создания вспомогательных реальностей (дополненной, виртуальной, смешанной).

Внедрение иммерсивных технологий в общеобразовательную школу согласуется с условиями реализации основной образовательной программы основного и среднего общего образования, одним из которых является «использование в образовательной деятельности современных образовательных технологий» [1, 2]. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам основного общего образования и среднего общего образования в школе должна обеспечиваться возможность «...проведения наблюдений и экспериментов, в том числе с использованием учебного лабораторного оборудования цифрового (электронного) и традиционного измерения, виртуальных лабораторий, вещественных и виртуально-наглядных моделей и коллекций основных математических и естественно-научных объектов и явлений», которая предполагает применение в том числе и технологий такого рода.

Под иммерсивными технологиями понимают технологии, предполагающие взаимодействие человека с пространством и информацией в средах разной степе-

ни виртуальности, созданных посредством электронных устройств. Задача таких технологий – стереть грани между реальным и вымышленными мирами, создать в некотором смысле новую реальность.

Большая часть «реальностей» берет свое начало из компьютерных игр, поскольку именно в них сюжетные линии дополняются пояснительными текстами, схемами, картинками, аудио- и видеоизображениями, к которым может обратиться персонаж (герой игры) с целью получения необходимых знаний для решения игровой задачи.

Другими словами, компьютерные игры предопределили возникновение нового формата в обучении – виртуальной реальности. Под виртуальной реальностью понимается смоделированный искусственный мир, который человек воспринимает через органы чувств. Аналогично компьютерным играм создается эффект трехмерного окружения. Во вновь созданном пространстве пользователь взаимодействует с объектами и предметами, а не с их проекциями.

Рассмотрим примеры технологий, позволяющих реализовать иммерсивное обучение в общеобразовательных организациях.

Виртуальная реальность (Virtual Reality, VR). Эта технология использует цифровое моделирование для воссоздания реальных сценариев. Применяя различные аксессуары (например, очки виртуальной реальности), пользователь может погрузиться в любой созданный виртуальный мир. В качестве иллюзорного мира может выступать как ограниченная территория (например, помещение), так и безграничное пространство. Одной из особенностей виртуального мира является то, что человек обзорает пространство вокруг себя на 360 градусов.

Дополненная реальность (Augmented Reality, AR). Данная технология позволяет дополнить окружающую действительность цифровыми объектами с целью увеличения информативности восприятия реального мира. Виртуальные объекты буквально «накладываются» на реальное пространство, превращая последнее в своего рода цифровой интерфейс. Другим вариантом реализации технологии можно считать применение в дидактических материалах специальных маркеров, считываемых смартфонами через специальные приложения, в результате которых плоские объекты будут превращаться в объемные на экране цифрового устройства.

Обе рассмотренные технологии имеют существенные отличия, но области их применения схожи. В VR отсутствует реальный мир, а пользователь полностью

погружается в цифровую среду, которая «реагирует» на действия пользователя. В AR пользователь (человек) смотрит на реальный мир, но с дополнительными элементами – объектами, звуками, маркерами, чертежами и т.д. В отличие от дополненной реальности, для взаимодействия с виртуальной реальностью, кроме смартфона или аналогичного устройства понадобятся специальный шлем или очки.

Смешанная реальность (Mixed Reality, MR) - это технология, позволяющая комбинировать дополненную и виртуальную реальности, которая делает виртуальные взаимодействия более реалистичными. Технология объединяет AR и VR. Создается ощущение, что вы присутствуете в реальном мире с физическими объектами, но вокруг существуют и цифровые объекты, с которыми можно взаимодействовать.

Различия в технологиях AR и MR в том, что в первой объекты представлены рисунками, картинками или голограммами и наложены поверх физических объектов, а во второй цифровые объекты представляют собой неотъемлемую часть реальной обстановки, и при этом имеют физические и пространственные точки соприкосновения с реальными объектами.

Стоит отметить, что с каждым годом приобщиться к виртуальному миру становится все проще, поскольку стоимость устройств начального уровня, минимально необходимого для реализации технологий данного рода уменьшается, и, следовательно, становится доступным, для все большего количества пользователей.

Следует подчеркнуть, что количество вариантов применения иммерсивных технологий в образовании значительно. В настоящей статье рассмотрены лишь некоторые из них в качестве примеров. Так, рассматривая понятия о пространственных геометрических фигурах при изучении геометрии (базовый уровень), возможно применение в качестве образовательного средства технологии дополненной реальности, которая позволяет превращать плоские предметы в объемные посредством цифрового устройства. Применение дополненной реальности актуально в данном случае, так как способствует развитию пространственного мышления у обучающихся.

Применение иммерсивных технологий при изучении физики позволит визуализировать сложные для понимания учащихся явления (процессы), таких как теплопроводность, конвекция, взаимодействие электрических зарядов, распространение электромагнитных полей и ряд других. Проведение экспериментов (опытов) с указанными явлениями (процессами) в общеобразовательных школах зачастую невозможно в реально-

сти, поскольку для их реализации необходимо дорогое лабораторное оборудование для регистрации параметров. Использование иммерсивных технологий в столь сложных экспериментах позволит наглядно визуализировать процессы и явления и сопоставить результаты при изменении исходных параметров. Кроме того, каждый из полученных результатов эксперимента (опыта) может быть сохранен и при необходимости использован в дальнейшей работе.

Современный процесс обучения характеризуется большим количеством отвлекающих факторов. И главным из них уже традиционно считают смартфон. Но при правильном подходе и смартфон можно полноценно встроить в процесс обучения, тем самым подменив его функцию «развлечения» на функцию «обучения». Наиболее простым вариантом использования смартфона при внеурочной деятельности является организация виртуальных экскурсий по достопримечательностям: музеи и различные галереи, знаковые исторические и культурные места. Для более полного погружения в «реальность» одним смартфоном уже не обойтись – дополнительными элементами могут стать очки и шлемы VR. Эти дополнительные элементы позволяют весь фокус направить на погружение в виртуальный мир, исключив все сторонние раздражители. Таким образом, обучающихся можно «переместить» непосредственно в тот мир, изучить который им необходимо. А при отсутствии «раздражителей» процесс получения новых знаний становится более сосредоточенным, целенаправленным и, соответственно, увлекательным, что позволяет обучающимся в смоделированной обстановке качественнее усвоить учебный материал.

Кроме того, преимуществом применения иммерсивных технологий в образовании можно считать индивидуальный подход к обучающемуся. Использование технологий «реальностей» позволяет персонализировать процесс обучения, то есть корректировать траекторию развития отдельного обучающегося. Так появляется возможность осваивать тему (учебный предмет) в своем собственном ритме, при необходимости многократно возвращаясь к неусвоенному материалу в любое время. Кроме этого, в виртуальные миры можно встраивать различные голосовые ассистенты и/или движущиеся персонажи с таким вариантом поведения, к которому обучающемуся необходимо стремиться.

На наш взгляд принципиально важно осознание того, что так называемые «предметные результаты освоения основной образовательной программы» характеризу-

ются в некотором смысле трехмерностью и включают в себя помимо собственно знаний по определенной предметной области, также опыт отношений и опыт познавательной деятельности, что подразумевает реализацию обучающей, воспитательной и развивающей целей. И только научившись самостоятельно выдвигать конструктивные, созидательные цели и отбирать адекватные им технологии, по сути, став субъектом системы самообразования, обучающийся способен осуществлять качественное развитие социально востребованных сторон своей личности [3].

Внедрение в образовательное пространство иммерсивных технологий предоставляет возможность обучающемуся соотносить достижения своей деятельности с поставленными целями и задачами, видоизменять технологическое обеспечение процесса для получения максимально эффективного результата, что возможно для воплощения, благодаря тому что познание проходит в относительно безопасной нереальной среде. Создание условий, при которых есть возможность «начать сначала» с момента, определенного самим обучающимся, придает последнему уверенности в принятии решении и является мощным стимулом повышения активности в творчестве, развивая тем самым креативное мышление.

Однако, важно чтобы у обучающегося не создавалась иллюзия того, что в реальной жизни всегда будет возможность повторить что-либо и (или) поменять параметры условий для осуществления чего-либо. Именно поэтому применение иммерсивных технологий должно проходить при однозначном понимании индивидом их познавательных возможностей с одной стороны и принципиальных отличий от реальной действительности с другой. Кроме того, внедрение технологий такого рода требует от обучающегося высокой степени ответственности за принятие того или иного решения, так как технологические просчеты в настоящем мире могут иметь весьма отрицательные последствия как для самого индивида, так и для окружающей его действительности.

Востребованность, значимость и масштабность иммерсивных технологий в образовании, опосредованные экономической, политической и социальной целесообразностью, не вызывают сомнений. Однако, следует помнить, что иммерсивные технологии как средство в образовательной деятельности находятся лишь на начальном этапе своего развития. Вот почему именно сейчас необходимо провести анализ их педагогической ценности, чтобы в дальнейшем предотвратить негативные последствия от их некорректного применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями).
3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

© Карев Борис Анатольевич (karevdok.27@mail.ru), Прокопцев Владимир Олегович (azp_prokoptsev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия образования

ГОТОВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК МЕТАПРЕДМЕТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Кашфразьева Гульнара Камилевна

Аспирант, Елабужский институт Казанского
(Приволжского) Федерального университета,
Россия, г. Елабуга
gulnara2511@bk.ru

STUDENTS' READINESS FOR ADVANCED VOCATIONAL TRAINING AS A MESO-SUBJECT COMPETENCE OF SCHOOL EDUCATION.

G. Kashfrazieva

Summary: The issues of early professional self-determination of schoolchildren are raised at the highest level and the importance of early professional self-determination is reflected in the relevant state documents regulating the educational process. Professional development is not a benchmark for education from the standpoint of the content of the Federal State Educational Standard, which makes it necessary to find a place for this issue in the school education system. The task can be solved by correlating it with the results of education according to the Federal State Educational Standard.

Keywords: professional self-determination of schoolchildren, subject area "Technology", advanced vocational training, vocational guidance of students, education.

Аннотация: Вопросы раннего профессионального самоопределения школьников поднимаются на самом высоком уровне и значение раннего профессионального самоопределения отражено в соответствующих государственных документах, регламентирующих образовательный процесс. Профессиональное развитие не является ориентиром для образования с позиции содержания требования ФГОС, что вызывает необходимость найти место данной проблематики в системе школьного образования. Задача может быть решена посредством её соотнесения с результатами образования по ФГОС.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение школьников, предметная область «Технология», опережающая профессиональная подготовка, профессиональная ориентация обучающихся, образование.

Основные тренды развития образования в современном мире связаны с необходимостью обеспечения максимально ранней профессиональной ориентацией обучающихся, что, в частности, выдвигает требования к формированию у них готовности к опережающей профессиональной подготовке как некоторого интегративного качества, определяющего общий уровень эффективности их профориентационной деятельности. Значение раннего профессионального самоопределения отражено в соответствующих государственных документах, регламентирующих образовательный процесс. В частности, президент Российской Федерации В.В. Путин говорил о раннем профессиональном самоопределении и эти вопросы поднимаются на самом высоком уровне [3].

Вместе с тем перспективное профессиональное развитие не является непосредственно ориентиром для образования с позиции содержания требований федеральных государственных образовательных стандартов, что вызывает необходимость найти место данной проблематики в системе школьного образования, учитывая, что

предметная область «Технология» преподается в школе в среднем звене. Задача может быть решена только посредством её соотнесения с результатами образования по ФГОС, поскольку именно они являются ориентирами, обязательными к достижению в профессионально-педагогической деятельности [4].

Прежде всего речь идет о метапредметных результатах. Именно они играют важнейшую методологическую роль в образовании, носят достаточно широкий характер, позволяющий, в контексте метапредметности, определить значение готовности опережающей профессиональной подготовки, ее конкретное содержание.

Детализация этих результатов приведена в Таблице 1. В их числе важное значение имеют: профессиональное самоопределение, перспективное профессиональное развитие как метакомпетенция человека в современном мире, что связано с развитием возможностей профессионального обучения, освоения навыков в динамично развивающихся условиях профессиональной сферы.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-313-90042

Детализация метапредметных результатов образования с учетом задач опережающей профессиональной подготовки

Результат образования по ФГОС ООО	Детализация результата
1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;	1) умение самостоятельно определять цели своей опережающей профессиональной подготовки, ставить и формулировать для себя новые задачи в профессиональной подготовке и профориентационной деятельности, развивать мотивы и интересы своего профессионального развития;
2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;	2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей опережающей профессиональной подготовки, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения задач опережающей профессиональной подготовки;
3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;	3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами опережающей профессиональной подготовки, осуществлять контроль своей профориентационной деятельности, корректировать свою профессиональную подготовку в соответствии с изменяющейся профориентационной ситуацией;
4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;	4) умение оценивать правильность выполнения задачи опережающей профессиональной подготовки и возможности её решения;
5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;	5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений в опережающей профессиональной подготовке и осуществления осознанного выбора в профессиональной деятельности;
6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;	6) умение определять понятия, создавать обобщения в сфере профессиональной подготовки, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации явлений и процессов опережающей профессиональной подготовки, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;
9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;	9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками в области профессиональной подготовки; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение в отношении проблем опережающей профессиональной подготовки;
10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;	10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей профессиональной коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей в области опережающей профессиональной подготовки; планирования и регуляции своей профориентационной деятельности;
11) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ– компетенции);	11) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий в решении задач опережающей профессиональной подготовки;
12) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.	12) умение применять экологическое мышление в профессиональной ориентации и в решении задач опережающей профессиональной подготовки.

В контексте проблем опережающей профессиональной подготовки предполагается, что обучающиеся получают компетенции не только самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности, но и смогут адаптировать данную компетентность к дальнейшей профессиональной де-

ятельности и смогут самостоятельно определять цели своей опережающей профессиональной подготовки, ставить и формулировать для себя новые задачи в профессиональной подготовке и профориентационной деятельности, развивать мотивы и интересы своего профессионального развития.

В контексте профессиональной подготовки обучаю-

щихся метапредметная компетенция - умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач приобретает вид: умение самостоятельно планировать пути достижения целей опережающей профессиональной подготовки, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения задач опережающей профессиональной подготовки.

Опережающая профессиональная подготовка имеет целенаправленный характер. И при данной деятельности необходимо соотносить свои действия с планируемыми результатами осуществлять контроль своей профориентационной деятельности, корректировать свою профессиональную подготовку в соответствии с изменяющейся профориентационной ситуацией. Данные умения соотносятся с требованиями федерального государственного образовательного стандарта: умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией (п.3, таблица 1) и умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения (п.4, таблица 1).

Одной из составляющей опережающей профессиональной подготовки является осознанный выбор в профессиональной деятельности, адекватная оценка своих ресурсов и способностей и самоконтроль при осуществление данной деятельности. Данные требования соотносятся с метапредметной компетенцией: владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности (п.5, таблица 1).

Любая деятельность связанная с освоением нового в

том числе и профессиональная подготовка невозможна без владения инструментария необходимого для работы с информацией: умение определять понятия, создавать обобщения в сфере профессиональной подготовки, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации явлений и процессов опережающей профессиональной подготовки, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения задач опережающей профессиональной подготовки, смысловое чтение; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей профессиональной коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей в области опережающей профессиональной подготовки. Все данные требования отражены в метапредметных компетенциях, осваиваемых учащимися.

Основной задачей опережающей профессиональной подготовки является подготовка учащихся согласно динамично меняющемуся миру. В настоящее время данные изменения, в большинстве случаев, связаны с внедрением и развитием IT сферы, и в последние годы особое внимание уделяется экологическим вопросам. Учет развития компетенций в IT и развитие экологического мышления также отражены в метапредметных компетенциях предусмотренных федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования.

Таким образом мы видим, что несмотря на то, что требования опережающей профессиональной подготовки учащихся не отражены в ФГОС ООО в явном виде, компетенции, развиваемые при реализации опережающей профессиональной подготовки, предполагаются в нормативных документах образовательных организаций, в частности, в метапредметных результатах подготовки учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы от 30 декабря 2018 года. - [Электронный ресурс]: – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2a> (дата обращения: 08.11.2020).
2. Новиков, П.Н. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие / П.Н. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТиЗ, 2000 – 266 с.
3. Распоряжение об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта «Билет в будущее» в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9b13cece54db601d1a8c0e9cc6b7a7d7/download/2307/> (дата обращения: 22.03.2021)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 22.03.2021)

© Кашфразьева Гульнара Камилевна (gulnara2511@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕХНОЛОГИЯ КОГНИТИВНОГО УЧЕНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА

Киселева Анна Валерьевна

*Уральский государственный архитектурно-художественный университет (г. Екатеринбург)
kav.7311@mail.ru*

TECHNOLOGY OF COGNITIVE APPRENTICESHIP IN THE EDUCATIONAL SPACE OF AN ARCHITECTURAL AND ART UNIVERSITY

A. Kiseleva

Summary: The article presents the experience of applying the technology of cognitive apprenticeship in the University of Architecture and Art on the example of studying the discipline "Architectural design". The author defines the technology of cognitive apprenticeship and reveals its essence, which is reflected in the construction of an individual educational trajectory of a student through project activities and social interaction, the transition from the strategy of transferring ready-made knowledge to stimulating self-learning, self-initiation, self-organization and self-esteem, which, in turn, contributes to the formation of an individual artistic style among students-future architects.

Keywords: cognitive apprenticeship, pedagogical technology, creative process, self-development, educational strategy, architectural design.

Аннотация: В статье представлен опыт применения технологии когнитивного ученичества в архитектурно-художественном университете на примере изучения дисциплины «Архитектурное проектирование». Автор дает определение технологии когнитивного ученичества и раскрывает ее сущность, которая отражается в построении индивидуальной образовательной траектории студента через проектную деятельность и социальное взаимодействие, переходе от стратегии передачи готовых знаний к стимулированию самообучения, самоинициации, самоорганизации и самооценке, что, в свою очередь способствует формированию индивидуального художественного стиля у студентов – будущих архитекторов.

Ключевые слова: когнитивное ученичество, педагогическая технология, творческий процесс, саморазвитие, образовательная стратегия, архитектурное проектирование.

Процесс подготовки будущих архитекторов в архитектурно-художественном образовании неизбежно трансформируется, изменяются подходы, разрабатываются инновационные методики. Под воздействием внешних и внутренних факторов – новые тенденции в строительных и архитектурных технологиях, инновации в градостроительном планировании и культурной среде – происходит пересмотр и самой концепции художественного образования.

Актуальность качественной подготовки специалистов в сфере архитектуры обусловлена социальным заказом общества на профессиональное решение проблем перспективного развития и регенерации окружающей среды, модернизации и реставрации исторической застройки, проектирования новых типов сооружений в соответствии с современными политико-экономическими условиями.

Исторически сложившаяся, апробированная, действующая система архитектурно-художественного образования в России является уникальной и полной, но ее дальнейшее развитие должно быть согласовано с современными позициями мирового профессионального образования и мировыми архитектурными конвенциями в

движении к формированию целостной системы, стремящейся к открытости, способной адекватно реагировать на меняющиеся условия и внешние обстоятельства. Ее необходимо трансформировать и развивать, расширяя научные и образовательные задачи.

Архитектурно-художественное образование традиционно считается одной из самых сложных отраслей профессионального образования. В его содержании заложены диаметрально противоположные сферы – искусство и инженерия.

Исходя из этого, задача преподавателя архитектурно-художественного университета – «погрузить» студента в среду его профессиональных интересов, создать искусственный контекст творческого процесса и реальной профессиональной ситуации. В основу этого контекста должна быть заложена коммуникация между участниками творческого процесса, которая позволит гармонично взаимодействовать друг с другом в общении и обучении. Результатом такой коммуникации становится новое знание, составленное из предыдущего творческого опыта и сообразности. Такое знание, необходимо будущим архитекторам для понимания общего смысла образовательного процесса в архитектурно-художественном

ВУЗе [12].

Во время обучения в ВУЗе студенты - будущие архитекторы находятся в аутентичной среде, где они применяют свои знания к реальным проблемам в контексте будущей профессиональной деятельности. Атмосфера творчества и активное участие в профессиональной практике являются сильными мотиваторами вовлечения студентов в общий учебный процесс. Образование в профессионально-творческой среде также помогает обучающимся понять цели и содержание обучения, чтобы использовать новые знания в будущей профессии [6].

Поскольку успешность профессиональной деятельности архитектора кроме надлежащей профессиональной подготовки требует высокого уровня креативности, основываясь на профессиональном и жизненном опыте, то внедрение в процесс подготовки будущего архитектора технологии когнитивного ученичества позволит повысить результативность, эффективность и качество образовательного процесса в архитектурно-художественном университете.

Технология когнитивного ученичества - это один из примеров направления конструктивизма в педагогике [8]. На современном этапе развития педагогической науки она рассматривается как образовательная модель, основой которой являются концепции когнитивного развития Ж. Пиаже, социального развития Л.С. Выготского и теория прагматизма Д. Дьюи [7]. Подобная технология предусматривает построение индивидуальной образовательной траектории через проектную деятельность и социальное взаимодействие, переход от стратегии передачи готовых знаний к стимулированию самообучения, самоинициации, самоорганизации и самооценке. Технология когнитивного ученичества является прямым следствием когнитивных теорий Д. Брунера (научение, ориентированное на открытие) и Д. Аусубеля (обучение путем рецепции) [1].

Рассматриваемая технология, это еще и один из примеров концептуализации ситуативного контекста, т.е. социальной установки, в которой студенты учатся применять свои знания непосредственно в профессионально-творческой деятельности. В отношении архитектурно-художественного образования «ученичество» подразумевает овладение студентами – будущими архитекторами приемами профессионально-творческой деятельности. «Когнитивное» – характеризуется применением усвоенных приемов при решении комплекса незнакомых проблемных ситуаций, осуществляя анализ своих познавательных действий, предложенных преподавателем, в контексте ученик - эксперт [4].

Концепция познавательного ученичества имеет свои корни в теориях социального обучения, которые пред-

усматривают обучение через накопленный опыт, когда обучающиеся, наблюдая друг за другом, моделируют свои конкретные действия для достижения поставленной учебной цели [2].

Этот подход к образованию, разработанный и описанный А. Коллинзом, Д.С. Брауном и С.Е. Ньюман в статье 1989 года «Когнитивное обучение: обучение ремеслу чтения, письма и математики», применяет отношения мастер-ученик в аудиторной работе [10]. При этом три исследователя спроектировали полезную схему для формирования успешных сред обучения, которые объединяют контент, метод, последовательность и социологию. Благодаря слиянию этих четырех категорий студенческого опыта преподаватели могут включить преимущества когнитивного обучения в свои индивидуальные стратегии обучения [10].

Содержание успешной учебной среды выходит за рамки знания предметной области. Термин «знание предметной области» относится к тем конкретным фактам, цифрам и процессам, которые составляют фундаментальную основу предметной области. Эти знания предметной области важны, но они составляют лишь небольшую часть от общей суммы контента, необходимого студентам для достижения успеха.

Наряду со знанием предметной области, обучающимся необходимо изучить стратегии, для применения их в решения проблем в реальном мире. Другими важными стратегиями являются те, которые помогают студенту определить, какой процесс лучше всего подходит для решения конкретной задачи. Учитывая возможное множество применимых стратегий решения, обучающиеся разрабатывают способ выбора, какая конкретная стратегия является наиболее подходящей.

Социология дает возможность использовать экспертные знания, она подразумевает определение четких целей образовательного процесса, интеграцию социального поощрения и повышения уровня профессиональной квалификации, что в большей степени мотивирует и обосновывает обучение. Присутствие нескольких преподавателей в качестве экспертов демонстрирует, что при решении какой-либо профессиональной задачи можно применять различные подходы и способы решения, а соучастие в творческом процессе сокурсников дает возможность студенту увидеть свои слабые стороны и показать - сильные, как итог - корректировка своих умений и навыков.

Социология формирует у студентов – будущих архитекторов убеждение в том, что социальный контекст способствует появлению продуктивных идей, закладывая основу для создания индивидуального художественного стиля.

Технология когнитивного ученичества делает познавательные процессы для будущих архитекторов, видимыми в смысле отношений мастер-ученик. Здесь стараются использовать преимущество практического обучения для теоретического обучения. Практическое обучение доводит процессы до видимого завершения проекта, которые остаются невидимыми во время теоретического обучения. Студент видит каждый отдельный шаг работы на пути к конечному продукту и осознает его важность для его завершения. Такое понимание значения подэтапов делает их для него логичными и может быть сохранено и воспроизведено в непосредственной работе. Эта видимость последовательностей действий также должна быть перенесена на невидимые этапы мышления, так что значение для будущих архитекторов здесь также очевидна.

Следуя парадигме технологии когнитивного ученичества, важно сказать, что и методы должны отражать инструктирование вышеупомянутого содержания.

Создатели этой теории Д.С. Браун, А. Коллинз и С.Е. Ньюман выделили следующие методы: тренировка с экспертом, ситуативное моделирование, коучинг, исследование и отражение, метод артикуляции знаний, совокупность которых, способствует открытию новых знаний и управлению когнитивными процессами [11]. Методы преподавания, описанные ими в «модели познавательного ученичества», предназначены для содействия обучения в профессиональной подготовке, и, безусловно, они способны улучшить образовательный процесс в целом.

Ситуативное моделирование – предполагает, что в процессе реализации педагогом (эксперт) учебной задачи обучающиеся наблюдают за его действиями, в основе которых традиционные научно-теоретических знания и набор стандартных профессиональных навыков, а затем выстраивают свою стратегию выполнения задания.

Коучинг – заключается в предоставлении поддержки со стороны эксперта, который наблюдает за действующим процессом, вносит корректировки в выбранную студентом стратегию выполнения работы.

Метод артикуляции – позволяет обучающимся озвучить своим коллегам алгоритм своих действий, проговорить план реализации учебной задачи, в ходе его обсуждения получить рекомендации, как со стороны эксперта, так и со стороны других участников процесса.

Метод «отражение» – дает возможность сравнить свою модель реализации учебной задачи с моделями эксперта и своих коллег.

Изучение - подталкивает студентов в режим решения

проблем самостоятельно [11].

Представленная технология эффективно применяется в Уральском архитектурно-художественном университете при изучении дисциплины «Архитектурное проектирование», поскольку на всех этапах обучения она является ведущей профессиональной дисциплиной, где студенты овладевают способами комплексного решения архитектурной задачи с учетом современных стилистических тенденций и проектных нормативов.

Архитектурное проектирование – это вид проектной работы, в основу которой положено архитектурное творчество, то есть деятельность, направленная на создание искусственной среды с новым качеством. Оно сочетает творчество, не формализуя проектные операции, и подлежит постоянному контролю со стороны преподавателя. Все особенности архитектурного проектирования должны быть учтены при подготовке будущих архитекторов во время учебы в университете.

Выделяют четыре основных этапа работы над архитектурным проектом: предпроектный анализ, творческий поиск (нахождение продуктивной идеи для воплощения замысла), творческая разработка (рассмотрение всех вариантов архитектурного решения) и реализация (техническое выполнение).

Так, на этапе предпроектного анализа применяется *метод ситуативного моделирования*. Эксперты (в большей части преподаватели или наставники) заявляют определенные задачи и дают конкретные отзывы об их исполнении, помогают овладеть особенностями проектирования различных объемно-пространственных структур, типологическими нюансами жилых и общественных сооружений. Студенты, представляют концепцию проекта, перенося ее в реальную профессиональную ситуацию (например, обсуждение на градостроительной комиссии в администрации города) и алгоритм работы, комментируя каждый этап его реализации. Данный метод дает возможность предложить для обсуждения несколько вариантов концептуальных решений, включая футуристические, создает условия для поиска нестандартного решения функциональных и архитектурно-планировочных задач. На этом этапе происходит постепенное формирование индивидуального архитектурного стиля будущего архитектора.

Метод *тренировка с экспертом* подразумевает обратную связь со студентами. Обратная связь, как важный элемент в обучении – это процедура получения информации о положении самого образовательного процесса и его участников. Посредством обратной связи преподаватель уведомляет студента не столько о результатах его деятельности, сколько о собственном его восприятии. Это влияет на самооценку студента, отношение к

преподавателю и ВУЗу в целом, мотивацию к получению знаний [3].

Разрабатывая концепцию будущего проекта, обучающиеся сталкиваются со следующей проблемой: у них не выработан навык комплексного применения полученных знаний в рамках изучаемой дисциплины. Это возникает вследствие того, что при проектировании решается системная задача с набором разнородных аспектов (экологические требования, нормативно-правовая база, историко-культурный контекст и др.). Именно поэтому так важна *тренировка с экспертом*, чтобы научиться вычленять важные моменты и избежать ошибки на начальной стадии проектирования.

Метод поддержки предполагает, что в некоторых случаях наставник может помочь студенту, предложив различные способы, в решении сложных задач, которые он не может решить самостоятельно. Так, например, на этапе творческого поиска активно предлагается выполнить рабочее макетирование, два-три варианта рабочего макета, в пластилине, картоне и др., для окончательного принятия концепции архитектурного замысла и построения композиции. В процессе этой работы у студента развивается пространственное мышление, формируются понятие «концепция архитектурного замысла», принципы построения целостной композиции и взаимосвязи ее структурных частей. Эти макеты подлежат тщательно анализу и оценке преподавателем, где указываются слабые и сильные стороны проекта, и постепенно вырабатывается концепция архитектурного решения.

Метод артикуляции позволяет студенту проговаривать вслух свои действия, демонстрируя при этом процесс мышления, используя терминологический аппарат изучаемой дисциплины. Если обучающийся испытывает затруднения, то эксперт с помощью наводящих вопросов помогает выстроить ему речевую модель, которая отражает научно-техническую концепцию проекта. Данный метод формирует навык передачи знаний в совместной работе при решении конкретной при решении конкретной профессиональной задачи.

Применяя *метод отражения*, эксперт дает возможность обучающимся сравнить свою концепцию проекта с концепциями других участников процесса. Определить сильные и слабые стороны, отметить интересные творческие находки [9, с.7].

Например, градостроительная концепция проекта кардинально отличается от объемного проектирования, требуя тщательной проработки ландшафтной организации прилегающего участка. Студентам с недостаточным профессиональным опытом трудно сразу определить особенности этого аспекта. Предлагая концепцию своего проекта, опираясь на концептуальные предложения

эксперта, обучающийся тем самым приближается к модели реализации проекта, заданной преподавателем. Цель данного метода - опираясь на свои знания, приблизиться к модели поведения эксперта.

Метод исследования – это площадка для совместных с экспертом научно-технических разработок, где студент берет на себя ответственность в принятии конечного решения. От глубины и полноты исследовательской работы зависит выразительность архитектурно-пространственного решения и обоснованность градостроительной и композиционной концепции, качество проекта, по которому характеризуют степень профессионального мастерства будущего специалиста, а также выносятся суждение относительно того, состоялся будущий архитектор как профессионал или нет.

Рассмотренный нами пример применения технологии когнитивного ученичества продемонстрировал на практике свою эффективность при изучении дисциплины «Архитектурное проектирование» в архитектурно-художественном университете, а ее отдельные элементы, преподаватели ВУЗа используют в своей работе повсеместно.

Подводя итог, хотелось бы отметить, еще один важный аспект – технология когнитивного ученичества – это такая кооперация методов, которые активизируют профессионально-творческую деятельность студентов – будущих архитекторов, способствует рефлексии и адекватной самооценке. Это обстоятельство решает еще одну из важных задач архитектурно-художественного образования - формирование индивидуального художественного стиля. Основополагающим в этом вопросе является решение задач и выполнение заданий не по алгоритму, что и проистекает в рамках самостоятельного решения проблемных ситуаций. Творчество начинается непосредственно тогда, когда задача не имеет готового типового решения, или когда общеизвестные способы решения не дают результата [5]. В таком случае знание формируется с помощью предположений, гипотез, интуиции, догадок, а результатом становится открытие нового.

Таким образом, следует констатировать, что в современном архитектурно-художественном ВУЗе обучение в аутентичной среде должно включать технологию когнитивного ученичества. Такая технология наиболее ярко отображает взаимосвязь теоретического и практического обучения. Поскольку будущий архитектор должен обладать научным и практическим потенциалом профессиональной культуры, развивать нестандартное мышление, коммуникативные умения и навыки, осуществлять творческий подход к решению не только технологических, профессиональных, но и социально-экономических, экологических, научно-исследовательских проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдони́на Н.С. Ценности либерального образования / Авдони́на // Ценности и смыслы. 2019. №2. С. 63–75.
2. Ванесса П., Деннен К., Горер Дж. Модель познавательного ученичества в учебной практике. Справочник исследований по образовательным коммуникациям и технологиям / П. Ванесса, К. Деннен, Дж. Горер // Научный журнал КубГАУ. 2017. №130 (06). С. 425–439.
3. Байсалбаева М.К. Принципы конструктивной обратной связи в исследовательской практике учителя Международного бакалавриата / М.К. Байсалбаева, Г.С. Сыздыкова // Молодой ученый, 2019. № 6 (244). С. 198–201.
4. Гришина Н.В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии / Н.В. Гришина // Социальная психология и общество, 2018. Том 9. № 3. С. 10–20.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. / В.И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1987. 160 с.
6. Ефимов А.В. Дизайн архитектурной среды - архитектурная профессия / А.В. Ефимов // Academia. Архитектура и строительство, 2019. №3. С. 18–27/
7. Малышев В.С. Конструктивизм и средовой подход: от методологии к методике построения образовательной среды в подготовке кадров высшей квалификации / В.С. Малышев // Известия ВГПУ, №4 (285), 2019. С. 47–51.
8. Плужникова Н.Н. Педагогика конструктивизма как методологическая модель современной культуры / Н. Н. Плужникова // Вестник ассоциации ВУЗов туризма и сервиса, 2016. №3. С. 65–74.
9. Коутон С.У., Харрис А., Джонс Р. Когнитивное ученичество в онлайн-исследовательской лаборатории для аспирантов по психологии / С.У. Коутон, А. Харрис, Р. Джонс // Международный журнал технологий обучения и преподавания в Интернете. 2010. №5 (1). С. 1–15.
10. Collins A., Brown J.S., Newman S.E. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics / Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser / A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989. P. 453–494.
11. Collins A., Brown J.S., Holum A. Cognitive apprenticeship: Making thinking visible / A. Collins, J.S. Brown, A. Holum // American Educator, 15(3), 1991. P. 1–18.
12. Kecskes I. On My Mind: Thoughts about Saliency, Context, and Figurative Language from a Second Language Perspective / I. Kecskes // Second Language Research, 2006. Vol. 22. No. 2. P. 1–19.

© Киселева Анна Валерьевна (kav.7311@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный архитектурно-художественный университет

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кожанова Наталья Сергеевна

к.п.н., доцент, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
nскоzhanova@rambler.ru

ON THE ISSUE OF DETERMINING THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF STUDENTS WITH DISABILITIES

N. Kozhanova

Summary: The purpose of this article is to clarify and define the content of the concept of "special educational needs" and how to identify them. Based on the analysis of psychological and defectological concepts, the content of the concept of "special educational needs" is determined and the developed indicative basis for the teacher's identification of a list of such needs available to a student with disabilities for the implementation of his education is presented. The requirements for the content of the list of educational needs of students with disabilities are scientifically justified and presented, a method of professional action is developed to identify the special educational needs of the student, which must be provided for the organization of the pedagogical process in inclusive education.

Keywords: special educational needs, students with disabilities, inclusive education, special education, inclusion.

Аннотация: Целью данной статьи является уточнение и определение содержания понятия «особые образовательные потребности» и способа их выявления. На основе анализа психологических и дефектологических концепций определено содержание понятия «особые образовательные потребности» и представлена разработанная ориентировочная основа действия выявления педагогом перечня таких потребностей, имеющих у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья для реализации его образования. Научно обоснованы и представлены требования к содержанию перечня образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, разработан способ профессионального действия выявления особых образовательных потребностей обучающегося, которые необходимо обеспечить при организации педагогического процесса в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, специальное образование, инклюзия.

Введение

Сокращение количества специальных образовательных организаций, оказывающих коррекционные услуги в субъектах Российской Федерации, автоматически привело к тому, что в различных регионах страны коррекционные школы стали закрываться, а учащимся с отклонениями в развитии рекомендовано обучаться в общеобразовательных организациях.

Ни в коем случае не обесценивая того факта, что инклюзия действительно является одним из важнейших направлений развития системы Российского образования, направленного на поддержку и поощрение разнообразия среди всех обучающихся (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.12.2019) Ст. 2 п.27.), мы должны отметить тот факт, что часть обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) обучается в общеобразовательных организациях без своевременного диагностирования, а, следовательно, без учета их Особых образовательных потребностей и создания адекватных условий, их обеспечения.

Термин «особые образовательные потребности» нормативно закреплен в Российской Федерации и стал общепризнанным в научно-педагогических исследованиях [2, с.1].

В этой связи нормативные документы четко предписывают учитывать особые образовательные потребности обучающегося, которые лежат в основе определения специальных условий организации образования лиц с ОВЗ [6,7,8,9]. Научное сообщество в рамках концепции специального образования разработанной детей с ОВЗ ставит задачу разработки понятия «особые образовательные потребности» применительно к каждой нозологической группе, каждому типологическому варианту и возрастному этапу развития [5, с.3].

Данная статья имеет цель определить содержание понятия «особые образовательные потребности» и представить разработанную ориентировочную основу действия выявления педагогом списка таких потребностей у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья для реализации его образования.

Сегодня в образовании использование термина

«особые образовательные потребности» является общепринятым и это смещает акцент в характеристике обучающихся с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых ресурсах и условиях, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей.

Прежде чем начать выяснять какие образовательные потребности есть у обучающихся той или иной нозологической группы, мы проанализировали научные концепции Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной, В.З. Денискиной, Т.Г. Богдановой, учений Л.С Выготского, В.А. Аверина, А.Н. Леонтьева и др. и разработали содержание понятия «особые образовательные потребности».

Результат анализа представлен в табл. 1.

Таким образом, под «особыми образовательными по-

требностями» (ООП) мы будем понимать опосредованные образовательными отношениями особые (атипичные, специфические) психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н, указывает на трудовые функции, по «Освоению и применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для

Таблица 1.

Содержание понятия «особые образовательные потребности»

Какой объект необходимо характеризовать?	особые образовательные потребности
В какую большую систему входит объект?	«нужды»-«потребности» - «образовательные потребности»
Каково назначение (функции) данного объекта в этой системе?	Определяются психическими состояниями индивида (обучающегося с ОВЗ) когда он воспринимает недостаток (или избыток) чего-либо, являющиеся основанием для выделения <i>объектов</i> , необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями (<i>ФГОС, программы, кадры, мат.-технические усл., в том числе образовательные ресурсы, социальные</i>).
Какими свойствами должен обладать объект действительности для выполнения своего назначения в этой системе?	Динамичность, т.е. объект не является неизменным, единым и постоянным. Ситуативность – возникают в процессе освоения содержания образования как особые психические состояния обучающегося, когда он воспринимает недостаток в необходимых ему объектах Информативность - должен обуславливать изменения в содержании образования и построение образовательной среды для успешного развития и функционирования обучающегося.
Каковы признаки (свойства) объекта?	1. Учитывают закономерности развития психики общие для нормы и не нормы. 2. Учитывают специфические закономерности развития лиц с ОВЗ. 3. Учитывают специфические (свойственные отдельной категории, нозологии нарушения) закономерности развития обучающегося. 4. Учитывают индивидуальные параметры дизонтогенеза (причину, время возникновения нарушения, локализацию, структуру дефекта). 5. Определяют разнообразие и требования к объектам, удовлетворяющим индивида в его функционировании и развитии в зависимости от текущего состояния его функционирования и развития (физические, когнитивные, эмоциональные, личностные характеристики) и индивидуальных возможностей адаптации индивида. 6. Определяют условия и ресурсы образования. 7. Обеспечивают требования к образовательной, среде, которую необходимо обеспечить при обучении той или иной категории детей с отклонениями в развитии.
Каковы назначения каждого элемента?	Определять условия и механизмы развития обучающегося. Определять условия и механизмы компенсации дефекта. Определять механизмы компенсации дефекта отдельной нозологической группы с учетом их потенциала. Определяют, условия и механизмы индивидуального развития и компенсации дефекта. Определяют механизмы использования потенциала образовательной среды.
Какова исходная форма объекта?	Перечень образовательных потребностей всех лиц с ОВЗ вне зависимости от нозологии.
Какова развитая форма объекта?	Перечень научно обоснованных особых образовательных потребностей каждого индивида (обучающегося) с учетом индивидуального характера структуры дефекта, обеспечивающие возможность индивидуализации образования обеспечивающие возможность индивидуализации образования.

адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями...», «выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития» [9, с.10] и «организацию образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей» [9, с.12]. В этой связи, следует вывод, что педагог в своей профессиональной деятельности ежедневно при осуществлении планирования и проектирования программ, конспектов уроков, воспитательных мероприятий для обучающихся с ОВЗ, сталкивается с необходимостью выявления особых образовательных потребностей обучающихся. Возникают вопросы: во-первых, владеют ли педагоги способом решения профессиональных задач такого типа; во-вторых, как педагог может понять и быть уверенным, что перечень образовательных потребностей, которые он определил или ему представили, достаточный и правильный, что учет именно этих образовательных потребностей обеспечит успешную деятельность по освоению содержания образования конкретному обучающемуся с ограниченными возможностями.

Проводимые срезы и анкетирование педагогов, работающих или планирующих работать с детьми с ОВЗ и обучающихся на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки в количестве 120 человек, показали, что все они нуждаются в алгоритме выявления правильного достаточного перечня потребностей обучающегося особых образовательных потребностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, и в овладении способом решения профессиональных задач такого типа.

Так, нами была разработана ориентировочная основа действия выявления педагогом особых образовательных потребностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, которую затем предложили для освоения педагогам, обучающимся по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки и которую, в обязательном порядке, осваивают студенты – будущие педагоги.

Исходя из технологии деятельностного подхода, к результату любого профессионального действия предъявляются научно обоснованные требования. Так, на основе анализа научных концепций, нами были сформулированы требования, выступающие впоследствии критериями для оценки результата действия выявления особых образовательных потребностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Критерий 1. Актуальность

Первое требование к выделяемым потребностям - это их актуальность для каждого конкретного субъекта в определенный момент времени, в определенной деятельности и т.д.

Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина указывают, что особые образовательные потребности не постоянны, они могут возникать по совершенно разным причинам, меняться со временем, и, главное, не обязательно быть связанными только со здоровьем обучающегося. Исследователи отмечают, что особые образовательные потребности детей с ОВЗ могут быть обусловлены как первичными и вторичными нарушениями, так и социокультурными факторами [2, с.1].

Т.Г. Богданова так же утверждает, что особые образовательные потребности - не являются единичными и постоянными, - проявляются в разной степени при каждом типе нарушения - разной степени его выраженности, может зависеть от содержания, подлежащего освоению, формы организации урока и других составляющих образовательного мероприятия [1, с.29].

Критерий 2. Достоверность

Учитывая то, что под потребностью мы понимаем прежде всего психическое состояние, необходимо описать психическое состояние, при котором ребенок испытывает необходимость в том, чтобы «в содержание обучения были введены специальные разделы, условия и ресурсы, направленные на решение задач развития ребенка, отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника». Таким образом, об учете образовательных потребностей можно говорить только после всестороннего изучения каждого ребенка и учет его потребностей в конкретном содержании коррекционно-образовательной работы в каждом образовательном мероприятии, исходя из его особенностей и возрастных потребностей, которые обучающийся не может удовлетворить в силу наличия у него первичного и вторичных нарушений.

Данное требование определяется: 1) точностью и комплексностью диагностики, проводимой с применением наблюдения и стандартизированных диагностических методов; 2) научной обоснованностью диагностических выводов, результатов анализа данных и выделенных потребностей (обоснованных психофизиологической, психологической педагогической и др. науками).

Критерий 3. Субъективный характер потребности

Данное требование предполагает, что в перечень образовательных потребностей обучающегося нельзя не включать то, что не является потребностями ребенка, а

больше относятся к потребностям взрослых, учителей, директора школы, т.е., иными словами, нужно актуализировать потенциальную субъективную потребность. Например, если с позиции наших рассуждений рассмотреть следующие особые образовательные потребности, общие для различных категорий детей, можно понять, что это не субъективные потребности обучающегося.

Специалистами выделяются особые образовательные потребности, которые являются общими для детей, несмотря на разницу в их проблемах. К ним можно отнести потребности такого рода:

1. обучение детей с особыми образовательными потребностями должно начинаться сразу же, как только были выявлены нарушения в нормальном развитии. Это позволит не потерять время и достигнуть максимального результата;
2. использование специфических средств для осуществления обучения;
3. в учебную программу должны быть введены специальные разделы, не присутствующие в стандартной школьной программе;
4. дифференциация и индивидуализация обучения;
5. возможность максимально расширить процесс образования за пределы учреждения. Продление процесса учебы после окончания школы. Предоставление возможности молодым людям поступить в университет;
6. участие квалифицированных специалистов (врачей, психологов и др.) в обучении ребенка с проблемами, вовлечение родителей в образовательный процесс.

Учитывая то, что потребность – это психическое состояние, становится не понятным, как описать психическое состояние, при котором ребенок (или даже взрослый человек с ОВЗ) испытывает необходимость в том, чтобы «в содержание обучения были введены специальные разделы, направленные на решение задач развития ребенка, по понятным причинам отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника». Если же вчитаться в предлагаемую формулировку, то обнаруживается, что это не «потребности обучающегося», а «потребности педагога». Здесь упомянуты скорее задачи работы педагога (учителя-дефектолога) в специальной (коррекционной) школе. Возникает вопрос: где же «учет особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося». Об учете образовательных потребностей можно говорить только после всестороннего изучения каждого ребенка и учет его потребностей в конкретном содержании коррекционной работы исходя из его особенностей.

Потребности должны быть обусловлены субъективными возможностями или недостатками обучающегося

ся, определять содержание образования и сохранение субъективной активности при освоении определенного содержания. Так, например, в ПАООП выделяется потребность в ранней диагностике и коррекции нарушений. Однако, знание этой потребности не поможет учителю организовать и реализовать урок, эта потребность не самого обучающегося, а его родителей, педагогов. Или потребность в компетентных кадрах, это потребность администрации школы, но не обучающегося. Таким образом, потребность должна быть субъективной, возникающей у ребенка с ОВЗ в освоении конкретного содержания образования.

Данное требование возникает из учения о потребностях. Так, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь и др. отмечают важную особенность потребностей как их назначение побуждать психическую активность индивида, постановку цели активности и задач для получения результата деятельности. Потребность личности определяется как «переживаемое человеком состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием» [3, с.76]. Речь идет именно о психической активности, которая связывается в дальнейшем с постановкой цели практической деятельности индивида, а, следовательно, определяет его субъектность.

В контексте размышлений о субъективном характере особых образовательных потребностей мы учли и научный факт, содержащийся в учениях о закономерностях развития Л.С. Выготского, который указывает, что дети с ОВЗ развиваются по тем же закономерностям, что и в норме, следовательно, им свойственны та же совокупности базовых субъективных психологических потребностей (формулируем по Э. Эриксону): потребность в ведущей деятельности, потребность в физиологическом комфорте, потребность в действии, в общении, потребность в признании, в самореализации, в принадлежности к обществу и сопричастности к процессу, общению, взаимодействию, деятельности, потребность в эмоциональном комфорте, потребность нравиться окружающим, потребность в отстаивании своего индивидуального, своего авторитета и достоинства (потребность в достойной самооценке), потребность в любви и поддержке т.д. [11].

Безусловно, нарушение и фрустрация этих потребностей вследствие наличия первичных и вторичных нарушений (исходя из структуры дефекта) приводит к нерешенности возрастных задач развития и, как следствие, возникновению нарушений в поведении и деятельности. Снижается активность и субъектная позиция обучающегося в деятельности.

То есть, назревает вывод, что у обучающегося могут

возникнуть образовательные потребности (типичные или особые) только в самом образовательном процессе по освоению содержания образовательного мероприятия, образовательной программы соответствующего типа.

Пример 1. Для формирования определенных представлений по предмету «История», необходима наглядность (карта, схема, др.), незрячий обучающийся не имеет возможности чтения и распознавания плоскочастичных изображений, следовательно, он нуждается в специальной рельефной наглядности. Однако, применение рельефной наглядности требует определенной готовности незрячего ее воспринимать, т.е. состояние компенсаторных функций должно позволять ему воспринимать рельефную информацию, а это определенный уровень готовности анализаторов, восприятия, мышления, памяти и др. психических процессов. В противном случае, такая наглядность не информативна для незрячего, она не активизирует субъекта, его активность по-прежнему снижена, а, следовательно, не удовлетворяется потребность быть успешным в деятельности, возникает новая потребность во включении специального содержания коррекционной направленности. Т.е. обеспечивая потребность обучающегося в успешной деятельности, актуализируется субъективная потребность или запрос обучающегося в ином содержании.

Пример 2. Свойственная незрячему чрезмерная утомляемость приводит к фрустрации базовой потребности в психическом и физическом комфорте и, как следствие, определяет субъективно значимую потребность в движении, смене вида активности (необходимости размять энергичным движением утомленное статической нагрузкой тело), переключение на работу активизирующую другие сохранные анализаторы и т.д. И неудовлетворение этой потребности приведет к снижению активности субъекта, включенности в деятельность, повлияет на результат и т.д. Так, повышенная и ускоренная утомляемость обучающегося обуславливает потребность во включении в содержание урока своевременного отдыха или переключения на новую задачу, требующую активности иных процессов.

Критерий 4. Предметность

Содержание потребности должно обосновывать необходимость включения в образовательную среду специальных объектов, социокультурных условий, ресурсов и средств для успешного освоения содержания (материально-техническая составляющая развивающей среды).

В теории компенсации Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, и др., определяют использование специфических средств для осуществления обучения как обязательный

компонент развивающей среды, в котором существует потребность у обучающихся с ОВЗ. Например, потребность быть успешным в деятельности рождает необходимость компенсации недостатков получения визуальной информации лицами с нарушениями зрения. Так компенсация слабовидения обеспечивается, прежде всего, усилением визуального стимула в процессе восприятия необходимой для успешного осуществления деятельности информации, достаточный эффект достигается с помощью очковой коррекции, адаптации наглядности и интенсивности освещения. То есть, необходимость специальной наглядности и индивидуального освещения обуславливается потребностью обучающегося в деятельности и хорошем результате при наличии первичного дефекта - нарушения зрительных функций.

У незрячего, отсутствие зрительного восприятия визуальной информации в процессе деятельности, компенсируется включенностью и готовностью сохранных функций. Потребность в использовании сохранных анализаторов обеспечивается представлением визуальной информации в другом варианте, доступном для восприятия слепым. Следовательно, нужно обеспечить возможность овладения ребенком рельефной системой письма и чтения, что определяет в свою очередь, наличие специальных средств для письма и чтения, но главное нужно ввести это содержание в программы.

Естественная потребность человека в деятельности (по Э. Эриксону) определяет необходимость быть мобильным и ориентироваться в пространстве (так как любая деятельность предполагает движение и ориентировку в различных видах пространства), отсюда возникает нужда в тактильных дорожках и рельефных схемах, мнемосхемах, табличках и т.д. и в содержании, освоение которого формирует и совершенствует готовность обучающегося использовать специальные средства ориентации в различных видах пространства и деятельности.

Это особые архитектурные требования к организации образовательной среды, предназначенные для удовлетворения особых потребностей в условиях отдельных категорий обучающихся. И эти особые потребности являются и жизненными, и образовательными.

Критерий 5. Полнота перечня

Данный критерий предполагает, что учтены все потребности обучающегося, они соответствуют предъявляемым требованиям (критериям). Для определения полноты списка выделяемых особых образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, необходимо провести экспертную оценку на соответствие требованиям (критериям).

Результаты

Для составления списка образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, нами был разработан способ или алгоритм выявления перечня особых образовательных потребностей обучающегося, соответствующего представленным научно обоснованным требованиям. Результат выработки ориентировочной основы действия (ООД) представлен в табл.2

Заключение

Таким образом, предложенное содержание понятия «особые образовательные потребности» интегрирует психологические и дефектологические знания закономерностей и особенностей развития лиц с ограниченными возможностями здоровья. Оно может являться базой для решения различных практических задач образования обучающихся с ОВЗ.

Разработанная ориентировочная основа действия выявления особых образовательных потребностей должна быть положена в основу выполнения основных

профессиональных функций педагога и обеспечивать возможность, ставить цели, которые обеспечивают включение специфического коррекционного содержания в образование обучающихся, имеющих такие потребности, и которые уже сами по себе являются стимулирующим началом для достижения желаемого результата образования детей с ОВЗ. Правильно определенные и учтенные особые образовательные потребности каждого обучающегося, позволяют: во-первых, повысить их способности к обучению и познанию; во-вторых, увеличить продуктивность общения и педагогического взаимодействия с обучающимися данной категории; в-третьих, научиться эффективно руководить активностью обучающихся с ОВЗ, организовывать их продуктивную работу и обеспечить субъективную позицию на уроках.

Известно, что современная система образования не может обеспечить решение задач эффективности инклюзивного образования без глубоко осознанной каждым педагогом необходимости, серьезно подходить к обеспечению качества образования всех обучающихся. Процесс определения и выявления особых образовательных потребностей достаточно трудоемкий, его не-

Таблица 2.

ООД выявления перечня особых образовательных потребностей обучающегося

Требования к результату (перечню потребностей):	Способ (алгоритм) выявления ООП обучающегося:
<p>1. Актуальность – актуальность для каждого конкретного субъекта в определенный момент времени, в определенной деятельности и т.д.</p> <p>2. Достоверность научной обоснованностью диагностических выводов, результатов анализа данных и выделенных потребностей (обоснованных психофизиологической, психологической педагогической и др. науками).</p> <p>3. Субъективный характер потребности. Т.е. не включать потребности, которые не являются потребностями ребенка, а больше относятся к потребностям взрослых, учителей, директора школы. Потребности должны быть обусловлены субъективными возможностями или недостатками обучающегося, определять содержание образования и сохранение субъективной активности при освоении определенного содержания Это: потребность в адаптированном предметном содержании определяем возможностями ребенка, требования к личности педагога и психолого-педагогической компетентности, родителей и других субъектов; требования к личности самого обучающегося; требование к методике.</p> <p>4. Предметность Содержание потребности должны быть предметным. Содержание потребности должно обосновывать необходимость включения в образовательную среду специальных объектов, социокультурных условий, ресурсов и средств для успешного освоения содержания (материально-техническая составляющая развивающей среды) делающие ее развивающей). Это: специально организованная образовательная среда – учебники, технические средства, форма организации работы и деятельности.</p> <p>5. Полнота перечня – то есть учтены все потребности обучающегося.</p>	<p>Определить цель выявления потребностей и временной промежуток их актуальности (т.е. какой промежуток времени выделенные потребности будут оставаться актуальными для обучающегося).</p> <p>Осуществить анализ индивидуальной характеристики развития и функционирования обучающегося с ОВЗ (составленной по результатам комплексной диагностики медиков, психолога, педагогов, родителей) с фиксацией особенностей в индивидуальном состоянии основных психических процессов, состояний, свойств и психических образований.</p> <p>Исходя из анализа особенностей и возможностей определить (спрогнозировать) возможные трудности в освоении содержания и описать психические состояния, при которых обучающийся испытывает необходимость в изменении содержания, осваиваемого на уроке (уроках).</p> <p>Исходя из анализа особенностей и возможностей определить (спрогнозировать) возможные трудности в освоении содержания (урока или образовательной программы) и описать психические состояния, при которых обучающийся испытывает необходимость в специальных условиях среды и специальных ресурсах.</p> <p>Провести экспертную оценку перечня потребностей.</p>

возможно решить без установки педагога на их решение и готовности к большим дополнительным усилиям. Однако масштаб этих задач, их судьбоносное значение

для раскрытия потенциала и развития каждого ребенка с ОВЗ оправдывают любые усилия и энергию, затраченные на их достижение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова, Т.Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей // Пермский педагогический журнал. – 2016. № 8. С. 28-31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey/viewer> (Дата обращения: 30.03.2021). – Текст: электронный.
2. Гончарова, Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002. Альманах №5 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> (Дата обращения: 30.03.2021). – Текст: электронный.
3. Закон об образовании РФ (полный текст) [Электронный ресурс] : URL: – Режим доступа: zakonbase.ru. (дата обращения: 13.03.2021). – Текст : электронный.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»). ISBN 5-272-00028-5 - Текст: непосредственный.
5. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах №36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Дата обращения: 24.03.2021). – Текст: электронный.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/#ixzz3nrmfT400> (дата обращения: 13.01.2021). – Режим доступа: по подписке. – Текст: электронный.
7. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847) URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/> (дата обращения: 16.01.2021). – Режим доступа: по подписке. – Текст : электронный.
8. Примерные адаптированные образовательные программы для категорий обучающихся с ОВЗ в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о (размещены на электронном ресурсе: <http://fgosreestr.ru>).
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] : URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1:0> (дата обращения: 29.03.2021). – Режим доступа: по подписке. – Текст : электронный.
10. ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 13.01.2021). – Режим доступа: по подписке. – Текст: электронный.
11. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. — 2-е изд. — М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006.

© Кожанова Наталья Сергеевна (nskozhanova@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ОТКРЫТОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ХИМИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

ROLE OF THE OPEN CHEMISTRY OLYMPIAD IN FORMING READINESS FOR LEARNING AT THE UNIVERSITY

**T. Kolosova
L. Kubasova
I. Sychev**

Summary: The article discusses the problem of forming the psychological readiness of applicants to study at a medical university. The most important components of readiness are noted: intellectual and motivational. The necessity of the coordination of educational programs of the school and the university is shown, which can be achieved by the implementation of special projects of pre-university training in specialized subjects, including chemistry. The use of the Open Subject Olympiad for schoolchildren is considered as one of such projects and its definition is given as an innovative pedagogical technology. A conclusion is drawn about the role of the Open Olympiad in the formation of the intellectual and motivational components of readiness to study at a university.

Keywords: readiness for learning, intellectual readiness, motivational readiness, Olympiads of schoolchildren.

Колосова Татьяна Юльевна

к.х.н., доцент, ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России (г. Рязань)

tkkolosova@gmail.com

Кубасова Лариса Владимировна

к.фарм.н., доцент, ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России (г. Рязань)

larissa.k53@mail.ru

Сычев Игорь Анатольевич

д.б.н., ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России (г. Рязань)

i.sytchev@rzgmu.ru

Аннотация: В статье обсуждается проблема формирования психологической готовности абитуриентов к обучению в медицинском ВУЗе. Отмечены важнейшие составляющие готовности: интеллектуальная и мотивационная. Показана необходимость согласованности образовательных программ школы и ВУЗа, которая может быть достигнута реализацией специальных проектов довузовской подготовки по профильным предметам, в том числе по химии. Рассмотрено использование Открытой предметной олимпиады школьников в качестве одного из таких проектов и дано ее определение как инновационной педагогической технологии. Сделан вывод о роли Открытой олимпиады в формировании интеллектуальной и мотивационной составляющих готовности к обучению в ВУЗе.

Ключевые слова: готовность к обучению, интеллектуальная готовность, мотивационная готовность, Олимпиады школьников.

Актуальность

Социологические исследования последних лет показывают понимание значимости высшего образования, которое в современном обществе стало одним из условий доступа к социальным ценностям. Большинство выпускников средней школы планируют продолжить свое образование в высших учебных заведениях, так как высшее образование играет значимую роль на рынке труда, являясь необходимым условием самоопределения личности и ее успешной социализации.

Одним из необходимых условий быстрой адаптации и успешного старта в ВУЗе является психологическая готовность первокурсника к обучению, а именно ее личностная составляющая – результат подготовки к определенной деятельности, который обеспечивает высокий уровень достижений.

В структуре психологической готовности к обучению в ВУЗе важнейшими компонентами, по нашему мнению, являются интеллектуальная и мотивационная. Развитая интеллектуальная составляющая готовности позволя-

ет выпускнику средней школы участвовать в учебно-профессиональной деятельности, мобилизуя все свои ресурсы и ориентируя свое поведение на выполнение учебных задач, заниматься самостоятельной познавательной деятельностью и поиском новой информации, выдвигать новые идеи [1,2].

Для ее успешного формирования необходимо обеспечить преемственность и согласованность образовательных программ школы и ВУЗа. Для этого в ВУЗе реализуются специальные программы довузовской подготовки по профильным предметам, которые используют различные современные образовательные технологии, в том числе Открытые олимпиады школьников. Отметим, что Олимпиада школьников – это инновационная педагогическая технология, заключающаяся в творческом состязании школьников в креативном применении знаний, теоретических и практических способах деятельности в различных предметных областях [3,4].

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточностью данных о влиянии внедрения технологий олимпиад в систему довузовского образования на успешность абитуриентов и успеваемость студентов-

первокурсников.

Цель

Целью данной работы является анализ роли Открытой олимпиады по химии в системе довузовской подготовки учащихся старших классов в формировании психологической готовности к обучению в медицинском ВУЗе.

Материалы и методы

При проведении Открытой олимпиады по химии использовались инновационные образовательные технологии: проблемные теоретические задания отборочного и заключительного туров, кейс-задания экспериментальной части заключительного тура, электронная образовательная среда ВУЗа, позволяющая школьникам регистрироваться для участия в олимпиаде и дистанционно выполнять задания отборочного тура.

Результаты и их обсуждение

В рамках реализации программ довузовской подготовки по профильным предметам в Рязанском государственном медицинском университете имени академика И.П. Павлова в 2018-19 и 2019-20 учебных годах проводилась Открытая олимпиада школьников по химии. Участниками олимпиады выступали школьники 10 и 11 классов средних школ из различных субъектов Российской Федерации, как из Рязанской области, так и из удаленных регионов.

Отборочный этап Открытой олимпиады проходил в дистанционном формате, который предполагал выполнение школьниками разнообразных заданий: написание цепочек химических превращений, идентификация неизвестного вещества по его свойствам, решение расчетных задач, обсуждение проблемы и поиск ее решения. Время на выполнение отборочного тура было ограничено восемью часами, а информационно-образовательная среда нашего ВУЗа позволяла выполнять задания дистанционно в выбранное самим участником время. Заключительный тур Открытой олимпиады проходил в аудиториях Рязанского государственного медицинского университета для победителей и призеров отборочного тура в очном формате. Школьникам предлагались теоретические задания, связанные с идентификацией и синтезом веществ, с выполнением расчетов по химическим реакциям, с решением различных химических проблем. Экспериментальные задания представляли собой кейс-задачи на идентификацию и количественное определение веществ.

Банк заданий Открытой олимпиады по химии содержал вопросы всех разделов школьного курса.

Основная функция Открытой олимпиады – образовательная – способствует формированию интеллектуальной составляющей психологической готовности к обучению. Для успешного участия в олимпиаде школьнику необходимо самостоятельно решить большое количество нестандартных задач, а также задач повышенной сложности, выходящих за рамки школьной программы, что требует высокой скорости чтения и письма, навыков работы с текстом, быстрого переключения внимания. Олимпиады любого уровня оценивают уровень сформированности системных знаний школьника по химии, способствуют более глубокому и прочному усвоению знаний, совершенствуют его системное мышление, умение обрабатывать информацию и выделять главное, содействуют саморазвитию его личности [5,6]. Использование в заданиях отборочного и заключительного туров современных проблемных и кейсовых образовательных технологий развивает самостоятельность в обучении, так как требует анализа ситуации, прогнозирования, планирования, необходимости делать выбор и принимать решение [7].

Для анализа роли Открытой олимпиады в формировании интеллектуальной составляющей психологической готовности использовался критерий наличия необходимого уровня сформированности знаний, умений и навыков, специфичных для учебной деятельности студентов. Нами было проведено сравнение образовательного уровня абитуриентов, поступивших в РязГМУ на лечебный факультет в приемную кампанию 2020 года. Среди них мы выделили следующие группы: победители Открытой олимпиады, призеры Открытой олимпиады, остальные участники заключительного тура и все абитуриенты. Численность групп составила, соответственно, 6, 13, 36 и 535 человек. Для анализа были высчитаны средние суммарные баллы ЕГЭ среди абитуриентов этих групп.

Результаты сравнения представлены на рисунке 1. Как видно из диаграммы, школьники-победители и школьники-призеры Открытой олимпиады набрали при поступлении значительно больше баллов (263 и 255), чем в среднем по всем абитуриентам, поступившим на лечебный факультет (220). Средний балл ЕГЭ остальных участников заключительного тура, не ставших победителями и призерами, (244) также существенно выше среднего значения по всем абитуриентам (220).

Также нами был проведен сравнительный анализ успеваемости студентов лечебного факультета 1 курса в 2020-21 учебном году по дисциплине Общая химия в тех же группах: победители и призеры Открытой олимпиады, остальные участники заключительного тура и все студенты, – анализ баллов ЕГЭ, которых был выполнен выше. Успеваемость определялась как доля студентов, успешно выполнивших промежуточные контроли по



Рис. 1. Баллы ЕГЭ по группам абитуриентов в приемной кампании 2020 года



Рис. 2. Успеваемость студентов 1 курса лечебного факультета по дисциплине Общая химия в первом семестре 2020-21 учебного года



Рис. 3. Средняя оценка итогового контроля по дисциплине Общая химия

данной дисциплине во временных рамках текущего семестра.

Результаты сравнения представлены на рисунке 2. Как видно из диаграммы, студенты – победители и призеры – имеют 100% успеваемость. Результат среди студентов – остальных участников заключительного тура – ниже и равен 89%. Средняя успеваемость всех студентов 1 курса составляет 83%.

Анализ оценок (в пятибалльной шкале) итогового контроля по дисциплине Общая химия, полученных студентами лечебного факультета 1 курса в зимнюю сессию, показан на Рисунке 3. Средняя оценка студентов – победителей, призеров и участников заключительного тура олимпиады (4,24 балла и более) значительно превышает среднюю оценку всех студентов (3,86).

Таким образом, Открытая олимпиада как современная педагогическая практика развивает интеллектуальную составляющую психологической готовности к обучению. Она способствует формированию знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего освоения химических дисциплин (Общей химии, Биоорганической химии, Биологической химии) и для последующего успешного профессионального обучения в ВУЗе, и, как следствие, повышает качество профессиональной подготовки студентов.

Отметим, что Олимпиады – это мощный фактор формирования мотивационной составляющей готовности к обучению [8,9]. Мотивационная компонента представляет собой желание быть студентом и выполнять обязанности в соответствии с новым статусом, для чего школьник должен владеть исчерпывающей информацией о будущей профессии, осознавать свой выбор окончательным на данном этапе жизни и иметь желание учиться.

Открытая олимпиада школьников по химии, проводимая в РязГМУ имени И.П. Павлова, вошла в перечень олимпиад, утвержденный Приказом Минпросвещения

России от 11.12.2020 № 715 «Перечень олимпиад и иных интеллектуальных конкурсов, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2020/21 учебный год». Сведения о победителях и призерах олимпиад школьников вносятся в государственную информационную систему «Ресурс об одаренных детях».

Для школьника это означает, что победители и призеры Открытой олимпиады РязГМУ могут рассчитывать на получение дополнительных баллов при поступлении в ВУЗы страны, где учитываются результаты по химии. В нашем университете победителям дополнительно начислялось 8 баллов, призерам – 7 баллов, а остальным участникам заключительного этапа – 5 баллов.

Открытая олимпиада играет значимую роль в профессиональной ориентации школьников, позволяя им осуществить осознанный выбор специальности врача и реализовать его, поступив в медицинский ВУЗ [10]. Из 125 участников заключительного тура Открытой олимпиады по химии в 2020 году 55 абитуриентов поступили на лечебный факультет (44%), 4 – на медико-профилактический факультет (3%), 13 – на педиатрический факультет (10%) и 7 – на стоматологический факультет (6%).

Заключение

Суммируя вышесказанное, можно сказать, что Открытая олимпиада, создавая условия для всестороннего развития интересов и способностей талантливых школьников, формирует важнейшие составляющие психологической готовности к обучению в ВУЗе: интеллектуальную и мотивационную, и способствует профессиональному самоопределению старшеклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова Н.М., Степанова Л.А. Мотивация абитуриентов к поступлению в медицинский институт как показатель готовности к обучению // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Медицинские науки. 2017. №1(06). С. 112-116
2. Лызь Н.А., Нещадим И.О. Мотивация поступления в ВУЗ как фактор компетентностно-ориентированного обучения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2018. Т.10, № 1. С. 13-19
3. Баковецкая О.В., Камаева С.А., Калыгина Т.А., и др. Открытая олимпиада школьников по биологии как современная педагогическая технология профориентационной работы в медицинском ВУЗе // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8, №1(28). С. 25-33
4. Скотникова А.М. Олимпиада как психолого-педагогическая технология обучения в ВУЗе // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 229-237
5. Вахитова Г.Х. Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов педагогических ВУЗов // Научно-педагогическое обозрение. 2013. 1(1). С. 36-39
6. Малинин В.А., Повshedная Ф.В. Развитие интеграционного процесса в системе «школа – ВУЗ» в условиях современного образования // Мир науки, культуры, образования. 2012. №5 (36). С. 118-121

7. Забелина Н.А., Петрова Е.А. Особенности работы с одаренными детьми (на материале английского языка) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №1 (49)
8. Дьяченко Е. В., Медведев С. А. Готовность студентов первого курса к освоению врачебной специальности: взгляд психолога // Вестник уральского государственного медицинского университета. 2015. 2-3 (29-30). С. 94-97
9. Луцкова Л.Н., Русина Н.А. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского ВУЗа // Медицинская психология в России. 2012. № 2(13).
10. Назарова О.А., Маркова И.С., Жбанов Н.С. Воспитание молодежи в духе высокоразвитой личности в Рязанском государственном медицинском университете имени академика И.П. Павлова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2017. Т. 5, №1(16). С. 101-112

© Колосова Татьяна Юльевна (tkkolosova@gmail.com), Кубасова Лариса Владимировна (larissa.k53@mail.ru),
Сычев Игорь Анатольевич (i.sytchev@rzgmu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный медицинский университет Минздрава России

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Коротаева Мария Сергеевна

Преподаватель, Дальневосточный юридический
институт МВД России, г. Хабаровск
musakor@mail.ru

THE QUESTION OF IMPROVING THE COMPETENCES OF THE FACULTY OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE SYSTEM OF THE MINISTRY OF THE RUSSIAN FEDERATION

M. Korotaeva

Summary: The article presents a professional image of a modern teacher of the high school. The peculiarities of his multifaceted professional activity are revealed: scientific, methodical, educational. The emphasis is on the peculiarities of the activities of teachers of the higher school and the work of teachers in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The problem of competences and professional teaching position is detailed. The basic requirements for teachers of higher education, teacher characteristics and responsibilities at the current stage of education development are considered, as well as the main tasks facing teachers of the higher education.

Keywords: teaching staff of the higher education, competences, teachers in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia, methods of pedagogical interaction, professional and pedagogical position, police officer.

Аннотация: В статье представлен профессиональный образ современного преподавателя высшей школы. Раскрываются особенности его многогранной профессиональной деятельности: научной, методической, учебной и воспитательной. Сделан акцент на особенности деятельности преподавателей высшей школы и работы преподавателей в системе МВД России. Освещается проблема компетентности и профессионально-педагогической позиции. Рассматриваются основные требования к преподавателям высшей школы, характеристики преподавателя и его обязанности на современном этапе развития образования, а также основные задачи, стоящие перед педагогами высшей школы.

Ключевые слова: профессорско-преподавательский состав высшей школы, компетентность, преподаватели в образовательных организациях системы МВД России, способы педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция, сотрудник органов внутренних дел.

Для современного образования понимание личности обучающегося и преподавателя, сущности их взаимодействия является приоритетным. Тенденции в педагогике находят свое закономерное подтверждение в нормативно-правовых актах, регламентирующих данную сферу деятельности. В законе «Об образовании» (статья 3) выделены основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования:

1. значимость и необходимость образования;
2. обеспечение права каждого человека на образование;
3. гуманистический характер образования;
4. единство образовательного пространства на территории Российской Федерации;
5. создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств;
6. светский характер образования;
7. свобода выбора получения образования;
8. независимость образовательных организаций;

9. демократический характер управления образованием;
10. недопустимость ограничения конкуренции в сфере образования;
11. сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования [1].

Одной из основных задач в деятельности преподавателя является, с одной стороны, способствовать формированию высококвалифицированного специалиста, а с другой – развитию личности обучающегося. Указанное характерно для педагогических работников в целом, независимо от специфики образовательной организации. При этом, помимо компетенций, которыми должны обладать все преподаватели высших учебных заведений, педагогическим работникам необходимо владеть дополнительными профессиональными умениями и навыками для формирования специалиста в конкретной сфере деятельности. Так, например, для воспитания и обучения будущих сотрудников полиции преподаватели в образовательных организациях системы МВД России

должны обладать необходимыми компетенциями и профессионально-личностными качествами как сотрудника полиции, так и педагога. Осмысливая это, можно прийти к выводу, что начинающий педагогическую деятельность сотрудник, не имеющий соответствующего образования или наоборот, когда педагогическое образование есть, а знание специфики службы в правоохранительных органах предполагает то, что педагогический работник не в полной мере обладает достаточными компетенциями.

Ответственность перед государством и обществом за свою профессиональную деятельность присутствует у выпускников всех образовательных организаций. Особенно в образовательных организациях системы МВД России эти задачи дополняются еще и пониманием службы Отечеству. Так, в законе «О полиции», уже в Главе 1 сказано: «Полиция предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности» [2].

Будучи специалистами в своей профессиональной деятельности – следователя, оперативника, юриста, педагогического работника и др., преподаватели вузов системы МВД оказываются недостаточно подготовленными к своей профессионально-педагогической деятельности. Именно поэтому, применяемые преподавателями способы педагогического взаимодействия нередко оказываются недостаточно результативными.

Рост технического прогресса, развитие цифровых технологий влияют на систему образования и определяют задачи модернизации в целом. Внедрение инновационных технологий и компьютеризация образования подтолкнули преподавателей высшей школы к пересмотру устоявшихся теоретических и практических аспектов обучения, традиционных подходов к учебно-воспитательной деятельности, в том числе и в системе МВД России. Возникла объективная потребность в компетентных кадрах – педагогах-профессионалах, которые могут «творчески организовать учебный процесс, легко адаптируются в стремительно меняющемся информационном пространстве, способны непрерывно самосовершенствоваться» [3].

Развитие образования делает всё более актуальным решение проблемы оценки профессионализма преподавателей, сформированности профессионально-педагогической позиции, которая определяет траекторию профессионального развития педагога.

В научных трудах О.Л. Берак, А.В. Мудрика, З.А. Несимовой педагогическая деятельность определяется как личностное образование, выражающее профессиональную позицию каждого конкретного педагога, что проявляется в профессиональных компетенциях [4]. По

мнению Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой, поводом для разработки компетентного подхода является несоответствие содержания образования потребностям современной социально-экономической системы [5].

Важно отметить, что, говоря о профессиональной позиции преподавателя, чаще всего имеют в виду именно педагогическую позицию. По нашему мнению, это можно объяснить тем обстоятельством, что именно для педагогической деятельности позиция является своего рода фундаментом профессиональной деятельности. Без чётко сформулированной и лично значимой профессиональной позиции педагога его деятельность утрачивает свои важные сущностные характеристики.

В научной литературе профессиональная позиция преподавателя высшей школы рассматривается как «неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности и необходимое условие осуществления педагогической деятельности» (В.И. Бедерханова, И.А. Колесникова, С.И. Краснов, А.К. Маркова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.) [6]. Педагог, обладающий соответствующей профессиональной позицией, призван помочь учащемуся раскрыть все стороны его индивидуальности.

В педагогике высшей школы данный феномен приобретает ещё большее значение, так как включает ещё и сформированное отношение к профессии, которой владеет специалист, когда приходит в сферу профессионального образования, и у него стоит задача не только донести знания относительно своей профессии, но и сформировать отношение к этой профессии у обучающегося.

В процессе теоретического исследования и анализа можно выделить феномен профессионально-педагогической позиции преподавателя высшей школы в системе МВД России как профессионально-личностное качество, которое базируется на развитии ценностно-смысловых отношений к педагогической профессии, к служебной деятельности и определяет стиль преподавания, а также осознание себя как образец сотрудника органа внутренних дел для курсантов и слушателей.

Объединяя и анализируя приведенные мнения, выстраивается структура профессиональной компетентности, которую можно раскрыть следующим образом (таблица 1).

Исходя из изложенного выше, профессиональная компетентность понимается как система специальных знаний, умений и навыков, включая опыт выполнения профессиональных действий и систему личных качеств [7].

Таблица 1.

Содержание структуры профессиональной компетентности

Мобильность знаний	Вариативность метода	Критичность мышления
– подготовленность к самостоятельному эффективному выполнению конкретных видов деятельности – желание самосовершенствоваться – высокий уровень успешности взаимодействия с обществом и окружающей средой – готовность к постоянному повышению квалификации	– умение решать типовые профессиональные задачи – готовность к реализации себя в профессиональном труде – профессионально-технологическая подготовленность – способность качественно и безошибочно выполнять свои функции в обычных и экстремальных условиях – возможность профессионального роста	– умение оценивать результаты своего труда – способность к профессиональной рефлексии – умение успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям – способность брать на себя ответственность и принимать решения, работать в команде – гибкость появляющихся требований и изменений, выносливость и целеустремленность

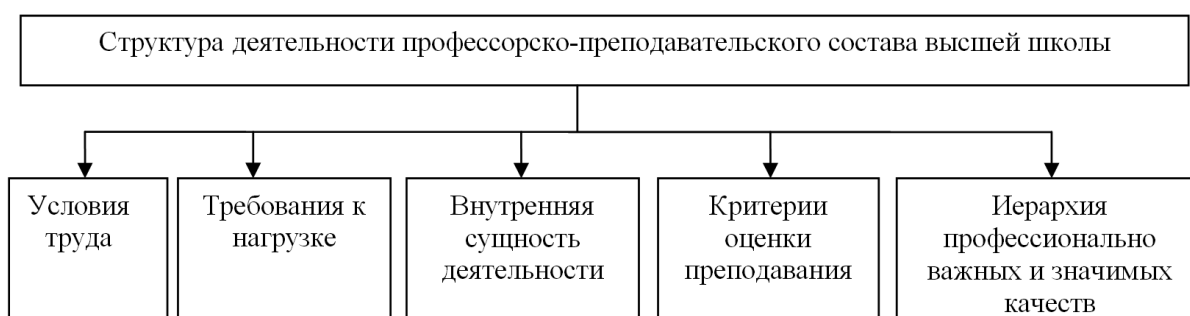


Рис. 1. Структура специфики деятельности профессорско-преподавательского состава высшей школы

Приведенный анализ показывает различные подходы к пониманию профессиональных компетентностей, выделяя разные направления, в основе которых лежит выделение организаторских (специальная) и коммуникативных (личностных), как направлений, обеспечивающих решение технологических и образовательных задач.

Анализ современного состояния развития высшего образования выделяет компетентностный подход как наиболее соответствующий тенденциям развития технического, экономического и социального прогресса. Это обуславливает то, что компетентности становятся критериями оценки качества образования и эффективности профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, оценка качества и эффективности профессиональной деятельности преподавателей образовательных организаций системы МВД России опирается на компетенции и компетентности и выделяет для последующего анализа понимание, что:

- «компетенция» рассматривается как совокупность знаний, их использование и применение в профессиональной деятельности;
- «компетентность» как личностное свойство, основывающееся на знаниях, интеллекте, выражающееся непосредственно в его поведении в социуме;

— в основе компетентностного подхода образовательного процесса лежат компетентности специалиста, формирование которых - цель и результат образования [8].

Оценка результативности профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава опирается на общие подходы понимания профессиональных компетентностей через оценку нового опыта, ключевыми компонентами которого являются актуализация, обновление, воплощение личностных смыслов профессиональной деятельности, напрямую связанных с реализацией педагогических компетентностей: коммуникативных и организационных.

Среди многообразия подходов к анализу деятельности преподавателей высшей школы, осуществляющих работу с аудиторией, на сегодняшний день компетентностный подход можно считать одним из наиболее прогрессивных.

В его основе лежит понятие структуры специфики деятельности (рисунок 1).

Существует ряд особенностей трудовой деятельности преподавателей и в системе высшего образования МВД России. Так основной профессорско-преподавательский состав - сотрудники органов внутренних дел, что оказывает влияние на требования к компетенциям и

оценку результатов их деятельности.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ к компетенции преподавателя высшей школы наряду с другими компонентами относятся: «реализация обучения в соответствии с ФГОС и компетентным подходом, эффективная организация самостоятельной работы обучающихся, знание и использование новых образовательных технологий, содействие развитию личности, воспитанию и формированию культуры обучающихся, развитие опыта их творческой и познавательной деятельности» [1]. Таким образом, преподаватель должен не только обладать теоретической базой и практическим опытом, но и уметь заинтересовать аудиторию, мотивировать к изучению

своего предмета.

Преподаватель подобно священнику, не может позволить себе быть безнравственным, «плохим» духовно. Он должен осознавать, что является примером для курсантов, образом идеального сотрудника, качества профессионала, не только как педагога, но и как полицейского. Курсанты впитывают не только знания по конкретной дисциплине, но и наблюдают за его нравственной оценкой действительности, поведением, успехами на службе. Преподаватель в системе МВД России должен понимать, что является примером и внешне, и внутренне, передавая не только теоретический материал и практический опыт, но и нравственные принципы, и идеалы, мировоззрение и нормы этики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021).
2. Федеральный закон РФ «О полиции» № 3-ФЗ от 07.02.2011 гл.1, ст.1 (ред. От 24.02.2021) - <https://www.zakonrf.info/zakon-o-policii/>
3. Мантуров Олег Сергеевич, Ганага Виктория Сергеевна Коммуникативные компетенции сотрудников полиции в цифровом пространстве. Полицейская деятельность. 2020. № 5. С. 1-17.
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
5. Назаров В.А. Компетентный подход в профессиональном образовании. Научный альманах. 2016. № 5-2 (19). С. 217-221
6. Кокоева Р.Т., Хетагов В.К. Профессиональные Компетенции Преподавателя Высшей Школы // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28800> (дата обращения: 04.03.2021).
7. Инновации в образовании / ред. И.В. Сыромятников. – Москва : Современный гуманитарный университет, 2018. – № 4. – 152 с.; URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=209448>. – ISSN 1609-4646. – Текст: электронный.
8. Коротаяева М.С. Формирование Профессионально-Значимых Качеств В Подготовке Сотрудников Правоохранительных Органов. В сборнике: Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия. 2020. С. 280-284
9. Адольф В.А. Избранные труды: сборник научных трудов: в 2 томах / В.А. Адольф. — Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2020 — Том 1: Профессиональная компетентность педагога — 2020. — 275 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/151532> (дата обращения: 04.03.2021).

© Коротаяева Мария Сергеевна (musakor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР НОВОЙ ФОРМАЦИИ

WAYS OF CONTROL IN RATIONALISATION OF TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES AND CULTURE OF A NEW FORMATION

**R. Managarov
E. Milovanova**

Summary: The article is devoted to a question of preparation of the future teachers of a foreign language and culture in conditions of modern school. The main attention is paid to actual ways of control in the training process of the future teacher of a new formation. These ways reorient the teaching process from theory to practice.

Keywords: teacher of foreign languages and cultures of a new formation; ways of control; forms of control; rationalization of the training process; functions of teachers of a new formation; contemporary education.

Манагаров Роман Викторович

К.п.н., доцент, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» филиал в г. Буденновске
managarov.roman@yandex.ru

Милованова Елена Сергеевна

К.п.н., доцент, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» филиал в г. Буденновске
mes-7272@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена подготовке будущих преподавателей иностранного языка и культуры новой формации в условиях современной школы. Особое внимание уделяется формам и способам осуществления контроля в процессе подготовки преподавателей новой формации. Данные способы направлены на переориентировку обучения с теории на практику.

Ключевые слова: преподаватель иностранных языков и культур новой формации; способы контроля; формы контроля; рационализация процесса обучения; функции преподавателя новой формации; современное обучение.

В современных условиях развития образования в области неродных языков требования к преподавателю меняются. Современный преподаватель иностранного языка — это личность, способная и готовая осуществлять широкий спектр профессиональных компетенций: от социальной до креативной. Рассмотрим отличительные особенности, которые, с нашей точки зрения, характеризуют традиционного учителя иностранного языка и преподавателя иностранных языков и культур новой формации.

Традиционный учитель. Функции:

- организация класса;
- управление вниманием посредством контроля;
- предъявление материала в форме «Я-говорю преподавание» и строгое наблюдение за выполнением заданий;
- осуществление контроля, «наказание» за невыполнение задания, упражнения (оценкой, например);
- следование тематике учебника и материалу программы, отсутствие стремления «расширить» контекст рассматриваемого вопроса;
- обучение в формате «натаскивание к ОГЭ/ЕГЭ»;
- владение главным образом одним иностранным языком на уверенном уровне.

Функции преподавателя иностранных языков и культур новой формации в данной связи представляются несколько иными:

- управление классом/аудиторией/группой, грамотная реализация технологии современного педагогического менеджмента;
- организация познавательной деятельности обучающихся и управление их вниманием посредством заинтересованности изучающих иностранный язык овладевать новыми компетенциями;
- преобразование модели «Я-говорю преподавание» в модель «Мы-говорим преподавание» [1], которая предполагает интерактивные, активные, коммуникативные формы работы на занятиях;
- упор в обучении на задания когнитивного и практического/проблемного характера;
- реализация модели «от строгого контроля за успеваемостью» к самоконтролю и самооценке обучающихся [4: с. 102];
- стремление расширить контекст рассматриваемой темы посредством привлечения иных материалов, доводов, аргументов, приемов наглядности и пр.;
- уход от обучения в формате «дринль», механических «зазубриваний правильных ответов», переход на практический характер обучения с учетом требований ЕГЭ/ОГЭ;

— владение не одним, а несколькими иностранными языками, что особенно актуально в современном глобализированном мире, и в сфере преподавания в том числе, учитывая дефицит квалифицированных кадров данной сферы.

Концепция будущего преподавателя иностранных языков и культур новой формации предполагает подготовку современной, мобильной и лабильной личности, которая будет способна и готова работать по-новому в новых условиях образования [3: с.152]

В данной связи целесообразно говорить о смене парадигмы подготовки будущего преподавателя иностранных языков и культур новой формации. Традиционная парадигма подготовки учителя иностранного языка трансформируется в парадигму подготовки преподавателя иностранных языков и культур новой формации с соответствующим набором функций [6: с.114-117].

Современный преподаватель иностранных языков и культур новой формации — это компетентный, в высокой степени мотивированный педагог [2: с. 180], который должен получать качественную подготовку в различных областях научного знания, прежде всего, в иностранных языках, лингвистической, педагогической, психологической, и методической науках.

Соответственно меняются и требования к контролю уровня обученности студентов-будущих преподавателей. Говоря о видах контроля, которые в педагогике представлены предварительным, текущим, тематическим, итоговым [5], важно отметить необходимость ухода от формальности в процессе оценивания уровня сформированности компетенций обучающихся.

Одним из самых, наверное, распространенных способов осуществления любого контроля являются тестирование и традиционный опрос. Однако в последнее время также к этим способам добавились анализ проблемных ситуаций и периодически проекты, в отдельных случаях — мини-проекты.

В то же время, традиционный опрос и тесты остаются весьма «популярным» способом оценки знаний студентов.

Как нам представляется, такой подход необходимо пересмотреть в пользу когнитивных, практических, проблемных форм работы. Приведем отдельные примеры осуществления контроля на занятиях.

Вид контроля — текущий, применяется в ходе занятия. Тема лекционного занятия: «Принципы обучения в

методической науке». Формы контроля: индивидуальный, групповой, фронтальный. Способ осуществления: интерактивный.

После того, как преподаватель предлагает вниманию студентов ряд определений принципов обучения различных исследователей (И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий, Р.П. Мильруд, И.П. Подласый, С.Ф. Шатилов и др.), следующим действием для закрепления информации студентами и одновременно проверкой усвоенности материала может стать следующее задание: на слайде выводятся определения принципов обучения без указания фамилий авторов. Студенты без подсказок должны определить, кто является автором указанных определений. Кроме того, можно предложить ложную/некорректную информацию наряду с верными тезисами с целью определить, насколько студенты были внимательны при ознакомлении с новым материалом. Задача студентов в данной связи – определить ошибочное утверждение/ложный тезис. Таким образом, каждую порцию информации теоретического характера можно сопровождать заданиями на усвоение/восприятие материала.

Рассмотрим следующий вид контроля — тематический, применяется после рассмотрения темы. Тема: «Современные технологии обучения иностранному языку и культуре. Технология контекстного обучения». Способ осуществления: моделирование педагогических ситуаций. Студентам, работающим в группах, целесообразно предложить следующие задания:

1. разработайте и презентуйте собственный кейс для урока иностранного языка в 5-11 классах с учетом тех требований, которые были рассмотрены в лекции;
2. интеллектуальная викторина по пройденной теме (студентам предлагаются вопросы по материалам лекций в формате «брейн-ринга»);
3. разработайте фрагмент урока с использованием современных технологий и продемонстрируйте свои умения в обучении потенциальных учеников видам речевой деятельности и аспектам языка.

Рассмотрим также итоговый вид контроля, который может применяться на зачетных занятиях. Один из способов осуществления: групповая дискуссия. В данном случае преподаватель предлагает целый ряд тем для обсуждения студентам. Студенты выбирают, например, три темы. Каждая тема рассматривается в отдельности. Темы носят проблемный, дискуссионный характер. Например: Какие методы обучения целесообразно использовать с точки зрения современного обучающего процесса, и какие методы кажутся вам неприемлемыми? Обоснуйте вашу точку зрения. Студенты соответственно должны продемонстрировать уровень знаний по дисциплине

и умения вести дискуссию, дополнять высказывания, оспаривать позиции собеседников в отдельных случаях, отстаивать свое мнение и т. д.

Еще одним способом реализации итогового контроля может быть интеллектуальная викторина. Аудитория разделяется на 2-3 команды (каждая команда выбирает капитана, лидера, который регулирует и направляет ход обсуждения в группе). Аудитории предлагается ряд вопросов проблемного, практического характера, затрагивающих все темы курса. Каждый студент должен при-

нимать участие в обсуждении, отстаивать свое мнение, доказывать правильность своих суждений. Преподаватель, в свою очередь, оценивает работу каждого студента, его вклад в общий «результат» группы/команды. В случае неудовлетворительной работы такой студент может получить дополнительный вопрос/проблемное задание/ситуацию. В качестве оценки деятельности студентов группы привлекаются «капитаны» команд, которые также оценивают степень вовлеченности каждого участника своей команды в процесс обсуждения вопросов/заданий, а также уровень продемонстрированных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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. - М.: Академия, 2005. - 336 с.
2. Манагаров Р.В. О рационализации процесса обучения иностранному языку в современной школе // Сборник статей по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения - XVII». Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2015. - С. 178-181.
3. Манагаров Р.В., Красножоннова Е.С. Рационализация процесса подготовки будущего учителя иностранного языка и культуры новой формации // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2016. - №3-2. - С. 151-158.
4. Манагаров Р.В. Самооценивание обучающихся в процессе овладения иноязычными компетенциями // Сборник статей по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения - XVIII». Пятигорск, 2016. - С. 101-104.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2012. - 608 с.
6. Krasnozhonova E.S., Managarov R.V. Functions of teacher of foreign language in conditions of modern development of educational process // The Third International Congress On Social Sciences and Humanities Proceedings of the Congress. Vienna, 2014. - С. 114-121.

© Манагаров Роман Викторович (managarov.roman@yandex.ru), Милованова Елена Сергеевна (mes-7272@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ставропольский государственный педагогический институт

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ В ПЕРИОД ЭПИДЕМИИ КОРОНАВИРУСА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Му Ачжэнь

к.филол.н., старший преподаватель, Шанхайский
политико-юридический университета, Шанхай, Китай
944530282@qq.com

DISTANCE EDUCATION IN CHINESE UNIVERSITIES DURING THE EPIDEMIC PERIOD: EXPERIENCE, PROBLEMS AND SOLUTIONS

Mu Azhen

Summary: In order to cope with the sudden outbreak of COVID-19 and to protect the life and health of teachers and students, the Ministry of Education of the People's Republic of China requires that in the spring semester of 2020 all national universities switch to distance education instead of offline teaching. This is the first time that China has implemented full online education across the country. Judging by the results, the event can be considered a success. However, apart from the experience that we have accumulated, there still exist some problems. This article is intended to study the experience and tackle the problems of China's implementation of distance education during the pandemic, in the hope of providing constructive suggestions on distance education for other countries in the world.

Keywords: distance education, COVID-19, China.

Аннотация: Для того, чтобы противостоять внезапной вспышке COVID-19, защитить жизни и здоровье преподавателей и студентов, Минобразование КНР выпустило приказ о том, что с началом весеннего семестра 2020 года все университеты страны будут переведены с офлайн на дистанционное обучение. Опираясь на полученные результаты, автор делает вывод, что данная инициатива может считаться успешной. Однако в ее рамках не только получено не мало бесценного опыта, но и выявлены существенные проблемы. В данной статье рассматриваются опыт и проблемы, с которыми столкнулись китайские университеты во время внедрения дистанционного образования в период пандемии, а также выдвигаются предложения по их решению, с целью предоставить справочные материалы для успешного внедрения дистанционного образования в других странах мира.

Ключевые слова: дистанционное обучение, коронавирус, Китай.

В конце 2019 года в Китае произошла вспышка коронавируса COVID-19, который бушевал повсеместно весной 2020 года. Чтобы остановить распространение эпидемии в пределах кампусов, обеспечить жизнь и здоровье учителей и учеников, в феврале 2020 года Министерством образования Китая было выпущено уведомление с просьбой "школам всей страны отложить начало весеннего семестра 2020 года, учащимся оставаться дома и не выходить на улицу, не устраивать собраний, не проводить и не участвовать в массовых мероприятиях".[1, с.1] В то же время Минобразование Китая для колледжей и университетов специально издало "Советы по организации и управлению дистанционным обучением в колледжах и вузах", в которых было четко отмечено: "Правительство и вузы должны сотрудничать, для того чтобы вместе обеспечить успешный переход колледжей и вузов на дистанционное обучение во время профилактики эпидемии и борьбы с ней, а также для достижения общей цели - "отмена занятий, не означает отмену обучения".[2] Таким образом, на фоне эпидемии дистанционное обучение в вузах Китая незамедлительно трансформировалось из вспомогательного метода в основной метод обучения.

По приказу Минобразования Китая почти все ки-





тайские вузы начали пробный период дистанционного образования. По официальной статистике, до 8 мая 2020 года 1454 университета по всей стране перешли на дистанционное обучение, 1,03 миллиона преподавателей провели 1,07 миллиона онлайн-курсов, в общей сложности - 12,26 миллиона курсов. В программе дистанционного обучения приняли участие 17,75 миллиона студентов.[3] Это первый масштабный опыт проведения онлайн-занятий в китайских вузах. В целом, мероприятие можно считать успешным, в его рамках не только накопилось не мало опыта, но и также обозначились некоторые проблемы.

1. Опыт дистанционного обучения Китая во время коронавируса

1.1 Разнообразие открытых онлайн-курсов

"Лучшие открытые курсы являются предпосылкой прочного внедрения дистанционного образования".[4, с. 22] В начале эпидемии Минобразования Китая сформировало 37 высококачественных и технически продвинутых платформ для проведения онлайн обучения, которые не только бесплатно предоставили доступ студентам к более 41 000 лучшим открытым онлайн-лекци-

ям, виртуально-симуляционным занятиям и т.д., но и также подготовили для них 5000 общедоступных массовых онлайн-курсов (далее MOOC) во время вспышки коронавируса. Кроме того, к участию в этом масштабном дистанционном обучении было привлечено более 100 социальных и университетских онлайн-порталов. Благодаря созданию высококачественных Интернет-курсов, разнообразные образовательные платформы гарантировали успешное развитие такого грандиозного проекта по обучению «на дому». Среди них наиболее выделяются:

Китайские вузы (MOOC)		Китайские вузы (MOOC) бесплатно открыли более 8000 высококачественных онлайн-курсов, охватывающих 12 дисциплин всех специальностей бакалавриата.
Wisdom Tree		Это глобальная крупномасштабная платформа для кредитных курсов. Было организовано 3223 подобных курса для набора учебных баллов, охватывающих 92 специальности и бесплатно доступных для всех студентов.
School online		Этот портал MOOC создан при сотрудничестве Минобразования КНР и самого знаменитого китайского университета Цинхуа. Организовано 3464 MOOC, государственных и провинциальных "золотых курсов", из которых выбрано 1018 MOOC для набора баллов по кредитным дисциплинам.
Super star Panya		480 курсов доступных бесплатно любому желающему, в том числе и преподавателей и студентов.

1.2 Различные интерактивные онлайн-платформы

Кроме вышеупомянутых обучающих платформ, также существуют различные интерактивные платформы для веб-трансляций и интерактивного программного обучения, среди которых наиболее часто используемыми являются Tencent classroom, Tencent conference, QQ, WeChat, ZOOM, Ding-talk. Эти платформы имеют много полезных функций, с помощью которых преподаватель и ученики могут выполнить ряд простых действий таких, как транслировать изображение с экрана монитора, поднять руку, задать вопросы и устроить обсуждение, загрузить информацию. Это должно помочь создать мотивирующую обстановку в классе, повысить энтузиазм учащихся к обучению и учителей к контролю над всем классом.

1.3 Передовые коммуникационные технологии

В настоящее время в Китае достаточно развиты коммуникационные технологии. В 2020 году общее число пользователей мобильных сетей China Telecom, China Unicom и China Mobile составило 1,594 млрд семей, коэффициент проникновения - 113,9 ед./100 чел. Среди них число пользователей 4G достигло 1,289 миллиарда семей, что составило 80,8% от общего числа пользователей мобильных сетей. Смартфоны в Китае уже довольно давно стало обычным явлением, особенно среди студентов. Почти у каждого из них есть личный смартфон. Так что, с точки зрения удобства дистанционное образование больше не является проблемой.

Кроме того, уровень потребления мобильного интернет-трафика продолжает стремительно расти. В 2020 году он достиг 165,6 млрд ГБ, увеличившись на 35,7% по сравнению с предыдущим годом. Среднемесячный трафик мобильного интернета (DOU) за год достиг 10,35 ГБ/семья*месяц, увеличившись на 32% по сравнению с предыдущим годом. DOU в декабре достиг 11,92 ГБ на семью. Это с учетом мобильного интернет-трафика, который составил 156,8 млрд ГБ, что на 29,6% больше по сравнению с предыдущим годом и составляет 94,7% от общего объема трафика.

Скорость интернета тоже постоянно растет. К концу 2020 года общее число пользователей фиксированного широкополосного доступа в Интернет в Китае достигло 484 миллионов семей, что, в свою очередь, означает чистый прирост в 34,27 миллиона за год. В то же время, число юзеров высокоскоростного Интернета (100 Мбит/с и выше) составило 435 миллионов, что является 89,9% от общего числа; обладателями Интернета со скоростью 1000 Мбит/с стали 6,4 миллиона семей. Общее число пользователей в сельских районах страны превысило 140 миллионов, то есть их количество выросло на 7,12 миллиона за год. Таким образом, пользовательский рост в сельских районах и городах достиг одного и того же уровня. К тому же, в Китае в коммерческую эксплуатацию была введена сеть 5G, скорость которой в 20 раз больше, чем 4G. В 2020 году в стране появилось более 600 000 новых базовых станций 5G. К настоящему моменту в целом построено более 718 000 сооружений данного типа, что позволяет сети охватить все города выше уровня префектуры, а также ключевые округа и более мелкие города по всей стране. [5]

Одним словом, популярность мобильных телефонов и высокоскоростных сетей создали идеальные условия для обеспечения мощным оборудованием и технической поддержки дистанционного образования в период эпидемии коронавируса.

1.4 Предварительная информационно-технологическая подготовка преподавателей и студентов

До эпидемии дистанционное образование рассматривалось преподавателями и студентами, как дополнительное учебное средство, но из-за внезапной вспышки эпидемии стало необходимым полностью изменить способ обучения и в короткое время принять почти новую образовательную модель. Это стало сложной и необычной задачей. Для того чтобы разрешить эту проблему, Минобрнауки КНР и университеты специально для студентов и преподавателей открыли информационно-технологические онлайн-курсы. Многие образовательные платформы также предоставляют бесплатные ресурсы для подготовки к онлайн-обучению. Например, платформа «Китайские университеты» заранее создала специальные курсы для повышения уровня педагогических теорий и способностей преподавателей пользоваться новейшими информационными технологиями; платформа «School online» начала проводить бесплатные ежедневные онлайн-трансляции для помощи учителям с 30 января 2020 года. «Wisdom Tree» также сформировал, в общей сложности, 28 курсов, для того чтобы научить преподавателей пользоваться их платформой и транслировать занятия.

Данные подготовительные меры значительно повысили уровень способностей учителей и учащихся в использовании информационных технологий и обеспечили успешное начало масштабного дистанционного образования.

2. Проблемы дистанционного обучения Китая на фоне коронавируса

Из-за внезапной вспышки коронавируса в Китае образовательным учреждениям в короткое время пришлось перейти на дистанционное обучение, поэтому не удивительно, что в процессе его внедрения возникло немало проблем.

2.1 Проблема с сетью

В целом, в Китае хорошо развита коммуникационная сеть, но существуют заметные различия в отдельных регионах, особенно между развитыми городами и бедными отдаленными горными районами. «Из-за небольшого населения и неудобного транспорта, коммуникационных баз в этих районах относительно мало, коммуникационный сигнал неустойчив и слаб, а также часто подвержен влиянию снега и других аномальных погодных условий.» [6, с.2] К тому же, большинство семей из этих районов не имеют домашнего широкополосного доступа в Интернет. Для того чтобы участвовать в дистанционном обучении, студентам, проживающим в данной местности, при-

ходится использовать мобильный трафик, что создает тяжелую экономическую и психологическую нагрузку.

Кроме того, в основном, платформы для онлайн-обучения отличаются большой пропускной способностью, но избыточный трафик может вызвать перегрузку на платформе. Например, в первый день дистанционных занятий 2020 года почти на всех обучающих сайтах Китая, особенно ведущих, были отмечены серьезные перегрузки сети, зависание изображений и аудио и т.д. Даже появилось шутивное выражение, описывающее данное явление - «большая авария» (имеется ввиду, огромная «пробка», образовавшаяся в Интернете).

2.2 Проблема с учебными ресурсами

Во-первых, несмотря на то, что существует общий объем онлайн-курсов, распределение курсов по дисциплинам все еще неравномерно. Это касается в первую очередь спортивных, танцевальных и других практических курсов, которые просто отсутствуют. Во-вторых, «качество онлайн-занятий также неоднородно» [7, с.15]. Одновременно с этим необходимо учесть, что содержание МООС фиксировано. Это создает трудности учета специфических различий студентов, таких, как их региональных различий, способностей, характера, интересов и т.д. Одним словом, трудно персонализировать обучение в зависимости от индивидуальных особенностей учеников.

2.3 Трудности, с которыми столкнулись преподаватели и студенты

Прежде всего, до начала дистанционного обучения преподавателям пришлось не только выбрать наиболее высококачественные онлайн-курсы из множества вариантов, но и овладеть техникой создания онлайн-презентаций, записи видео, пользования обучающих порталов, управления программным обеспечением и другими навыками. Это потребовало у преподавателей большой затраты времени и усилий по сравнению с традиционным обучением. Кроме того, не все преподаватели отличаются высокой информационной грамотностью. У некоторых, особенно пожилых преподавателей, способность к дистанционному обучению ограничена, что приводит к неудовлетворительным педагогическим результатам такого образования. Большие онлайн-группы затрудняют установления порядка в классе, особенно на занятиях по языковой практике.

Что касается студентов, им также необходимо время, чтобы привыкнуть к внезапному переходу на полное обучение на дому. Долго находясь перед монитором компьютера, они быстро начинают чувствовать усталость глаз и тела, а также снижение концентрации внимания. Без взаимодействия тет-а-тет мотивация и активность

студентов в классе снижаются, притом их способность оставаться сфокусированными ослабевает. В некоторых более серьезных случаях это даже может вызвать отвращение к учёбе.

3. Совершенствование дистанционного образования в Китае

3.1 Расширение доступа в Интернет

Для того чтобы преодолеть трудности доступа студентов в Интернет в бедных и отдаленных районах, местные органы власти должны активно сотрудничать с университетами для улучшения сетевой коммуникационной среды на местах, а также предоставить определенные политические льготы и экономическую помощь учащимся из малоимущих семей для участия в онлайн-обучении.

3.2 Отбор образовательных платформ

Преподаватели должны выбрать подходящие образовательные платформы в соответствии с характеристиками предметов и курсов, иногда даже прибегнуть к использованию такой двойной модели, как образовательные порталы + интерактивные платформы. Например, Super star Panya+WeChat; Wisdom Tree+Tencent conference; School online+QQ live... Преподаватели могут свободно комбинировать различные платформы в зависимости от учебного плана и реальной ситуации. Сочетание двух способов обучения гарантирует двойную надежность. Этот метод не только может перенести процесс преподавания и интерактивную деятельность на две не зависящие друг от друга платформы, но и эффективно снизить нагрузку на какую-либо из них. Итак, необходимо использовать взаимодополняющие преимущества онлайн-ресурсов для увеличения активности учащихся.

3.3 Оптимизация онлайн-курсов

По мере развития науки и техники, а также усиления человеческих потребностей в разрешении внезапных кризисных ситуаций, дистанционное образование стало глобальной тенденцией. Это неизбежно приведет к совершенствованию всей системы создания ресурсной базы онлайн-обучения: всесторонние исследования и повышение качества онлайн-курсов, создание высококачественных MOOC по всем специальностям, особое внимание к разработке "золотых курсов".

3.4 Реформирование учебных средств, тщательная подготовка учебных материалов

Преподаватели могут использовать задачно-ориентированный метод в сочетании с веб-трансляцией,

проводить флип обучение (flipped classroom) и реструктуризацию учебного процесса, в результате чего будет формироваться совершенно новый гибридный режим занятий такой, как "онлайн+флип-класс". То есть, выбирая тематическое преподавание, преподаватели могут разделить занятия на три модуля: "предкласс+внутрикласс+послекласс".

1. **Предкласс:** Преподаватели отбирают вопросы, интересующие студентов, а затем подготавливают подходящие MOOC, аудио-визуальные ресурсы, PPT и электронную литературу и т.д. Вслед за этим, загружают данные учебные материалы на онлайн-платформу и там же сообщают тему, цели и задачи определенной главы. Следуя заданию, студенты самостоятельно изучают предоставленные преподавателем материалы для работы перед занятиями.
2. **В классе:** Преподаватели читают лекции через трансляцию, сосредоточивая внимание на ключевых и трудных вопросах. В реальной аудитории занятия обычно длятся 90 минут, однако время трансляции лучше всего ограничить 40 минутами, чтобы не заставлять студентов чувствовать зрительную и нервную усталость от долгого нахождения перед монитором. Остаток занятия можно перевести в режим флип-класса, чтобы студенты могли самостоятельно контролировать ход течения урока, а преподаватель лишь играл вспомогательную роль. Флип-класс включает в себя такие методы, как анализ кейсов, обсуждение и дебаты, проектные исследования, презентации, визиты репортеров, комментарии гидов, пение песен, дубляж фильмов, видеоклипы, рассказы и оценки студентов (студенты сами рассказывают и сами оценивают), вопросы и ответы студентов (студенты сами задают вопросы и сами отвечают на них), параллельное взаимодействие и более 10 других видов деятельности.
3. **Послекласс:** После занятий преподаватели и студенты вместе размышляют над содержанием изученного с целью улучшения его понимания. Студенты могут отвечать на вопросы, выполнять контрольные работы и тесты на образовательных порталах или загружать на них аудио-визуальные материалы, описание своих чувств, оценки, размышления и предложения, способствующие гармоничному взаимодействию преподавателей и студентов, а также постоянному совершенствованию занятий.

В процессе реализации флип обучения преподаватели могут свободно сочетать разные методы в соответствии со временем, местом, содержанием учебной программы, характеристиками учащихся и т.д., а не ограничиваться одним определенным учебным средством или платформой. То есть, "в специфической пе-

дагогической среде непрерывно осуществлять инновации и совершенствование».[8, с.64] Для примера можно взять предмет «русская литература»: перед занятиями студенты могут читать обозначенные преподавателем произведения на сайте или в программе и писать свои впечатления о них; на занятиях проводится обмен впечатлениями о произведениях русской классической литературы, в рамках которого студенты делятся своими впечатлениями, обмениваются мнениями друг с другом, задают вопросы и вместе находят ответы с помощью преподавателя; после занятий студенты могут продолжить обсуждение на онлайн-платформе, например, загрузить свои сочинения на сайт или поделиться вопросами и обменяться найденными материалами.

Такой подход позволит не только превратить монотонную веб-трансляцию в активный семинар, но и усилить мотивацию студентов на занятиях, облегчить им доступ к материалам, и, в итоге, действительно достичь цели взаимодействия преподавания и обучения.

Заключение

В целом, на фоне эпидемии коронавируса попытку масштабного дистанционного обучения в китайских университетах можно считать успехом, признанным большинством преподавателей и студентов. Во-первых, благодаря использованию онлайн-ресурсов «обучение больше не ограничено временем и местом» [9, с.188].

Таким образом, это помогло эффективно осуществить домашний карантин и предотвратить распространение заболеваний. Во-вторых, дистанционное обучение не только помогло защитить жизни и здоровье преподавателей и студентов, но и способствовало выполнению учебной задачи и достижения цели «отмена занятий, не означает отмену обучения». В-третьих, большое количество общедоступных высококачественных сетевых ресурсов дало студентам возможность в полной мере воспользоваться равенством образовательных ресурсов, тем самым реализовав идею о «хороших университетах без стен». Кроме того, новый способ обучения может значительно улучшить способности преподавателей и студентов по использованию передовых достижений науки и техники, владению и поиску актуальной информации и оказать помощь в подготовке талантов нового типа, соответствующих требованиям новой эпохи.

Если рассматривать данный вопрос глобально, можно сделать вывод, что существует тенденция к тому, чтобы дистанционное образование стало одним из основных способов обучения в будущем. В настоящее время из-за того, что мировая эпидемия все еще носит серьезный характер, дистанционное обучение по-прежнему широко используется в качестве эффективного средства, сдерживающего распространение эпидемии. Таким образом, попытка Китая, полученный опыт и возникшие проблемы, имеет референтное значение для дистанционного обучения в других странах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Министерство образования Китая. «Отмена занятий, не означает отмену обучения» с использованием сетевой платформы[N]. Новости Образования Китая, 2020-02-01, С. 1.
2. Министерство образования Китая. «Советы по организации и управлению дистанционным обучением в колледжах и вузах при эпидемии COVID-19 », [EB/OL]. (2020-02-05)
3. https://www.sohu.com/a/395155759_260616
4. Чжэн Вэнь, Чжан Юнбо, Лян Чуньхой. Исследование и практика дистанционного обучения во время эпидемии[J]. Журнал Чанчуньского инженерного колледжа (издание по социальным наукам), 2020, том. 21, № 2. С. 22.
5. Статистический бюллетень по отрасли связи 2020 года https://www.miit.gov.cn/gxsj/tjfx/txy/art/2021/art_057a331667154aaa6767018dfd79a4f.html
6. Чжан Сюэцин, Ян Цзин. Разведка и практика дистанционного обучения учащихся колледжей в отдаленных районах в период профилактики эпидемии и контроля - на пример дистанционного обучения по специальности бизнес в колледжах провинции Синьцзян[J]. Вестник Синтайского профессионально-технического колледжа. 2020, том. 37, вып. 2, С. 2.
7. Чэнь Пин. Исследование о способах улучшения эффекта онлайн-обучения во время коронавируса [J]. Вестник Хэйлунцзянского педагогического института. Март 2020. Том. 39, No. 5. С. 15.
8. Лю Чэнгун. Размышления об углубленном продвижении «идеологическое воспитание в профессиональные курсы» в колледжах и университетах[J]. Идеологическое и теоретическое образование. 2018, № 6, С. 64.
9. Сюэ Ли, Лин Цзянчуань. Размышления над эффективными стратегиям во время «Непрерывного обучения при приостановки классных занятий» [J]. Китайская мультимедиа и дистанционное образование (середина выпуска). 2020. (03). С. 188.

© Му Ачжэнь (944530282@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАТЕГОРИЗОВАННЫХ ПЕРЕМЕННЫХ ПРИ ВЫЯВЛЕНИИ ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ АБИТУРИЕНТА И УСПЕШНОСТЬЮ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРА

THE USE OF CATEGORIZED VARIABLES IN IDENTIFYING THE DEPENDENCE BETWEEN THE CHARACTERISTICS OF THE ENTRANT AND THE SUCCESS OF THE BACHELOR'S EDUCATIONAL PROGRAM

T. Novgorodtseva
A. Burdukovskaya
E. Ivanova
N. Kuzmina
I. Sagalueva

Summary: This article is devoted to the issue of applying the method of analysis of categorized variables to identify the relationship between the characteristics of the applicant and the success of mastering the educational program of the bachelor. Objectives of the study: on the basis of real data on applicants who entered the university, to highlight those characteristics of the applicant that later influenced the result of the successful mastering of the bachelor's educational program. Students of the Faculty of Geography of Irkutsk State University were selected as a base for the study. In the course of the study, the document analysis method and the mathematical method for the analysis of categorized variables were used. Using the method of analysis of categorized variables, the characteristics of applicants that affect the success of their studies at a university were identified, their statistical significance was proved based on the coefficients of quadratic contingency and Cramer. The results obtained made it possible to identify the most significant characteristics of the applicant in terms of the success of higher education. The scientific and practical significance of the work lies in the fact that one of the possible approaches is proposed to identify the main factors - the characteristics of the applicant, which determine the success of obtaining higher education. A similar approach can be used in any other educational institution.

Keywords: Coefficient of quadratic contingency, Cramer's coefficient, method of categorized variables, χ^2 -distribution, characteristics of the applicant.

Новгородцева Татьяна Юрьевна

к.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
 nfyz-31@mail.ru

Бурдуковская Анна Валерьевна

к.ф.-м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
 buran_baikal@mail.ru

Иванова Елена Николаевна

к.п.н, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
 iitmoi@mail.ru

Кузьмина Надежда Дмитриевна

к.ф.-м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
 nd-kuzmina@mail.ru

Сагалуева Инга Николаевна

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
 sgh@mail.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена вопросу применения метода анализа категоризованных переменных для выявления зависимости между характеристиками абитуриента и успешности освоения образовательной программы бакалавра.

Цели исследования: на основе реальных данных об абитуриентах, поступивших в ВУЗ, выделить те характеристики абитуриента, которые повлияли в дальнейшем на результат успешного освоения образовательной программы бакалавра. В качестве базы для проведения исследования выбраны студенты Географического факультета Иркутского государственного университета. В процессе проведения исследования использовались метод анализа документов и математический метод анализа категоризованных переменных. С помощью метода анализа категоризованных переменных выделены характеристика абитуриентов, влияющие на успешность обучения в ВУЗе, доказана их статистическая значимость на основе коэффициентов квадратической сопряженности и Крамера. Полученные результаты позволили выявить наиболее значимые характеристики абитуриента с точки зрения успешности получения высшего образования.

Научно-практическая значимость работы заключается в том, что предложен один из возможных подходов к выявлению основных факторов – характеристик абитуриента, обуславливающих успешность получения высшего образования. Подобный подход может быть использован в любых других учебных заведениях.

Ключевые слова: коэффициент квадратической сопряженности, коэффициент Крамера, метод категоризованных переменных, χ^2 -распределение, характеристики абитуриента.

Проблема успешного освоения образовательной программы высшей школы рассматривается с различных сторон – это и анализ абитуриентов при выборе ВУЗа, и вопросы адаптации студентов-первокурсников и социализации студенчества в современной высшей школе, и анализ факторов, влияющих на выбор профессии и др. [2-6].

Состав методов, используемых в данном исследовании, определен целью исследования.

На этапе формирования исходных данных использован метод анализа документов. Цель применения метода – получить информацию о характеристиках абитуриента, имеющихся в официальных документах.

Метод категоризованных переменных применен для отбора факторов, статистически значимо влияющих на успешность получения высшего образования и получения диплома бакалавра по выбранному направлению при поступлении. Суть метода заключается в статистическом анализе таблицы сопряженности двух категоризованных переменных [1].

В общем виде при статистическом анализе двух категоризованных переменных исходные данные представ-

ляют в виде таблицы сопряженности или таблицы перекрестных частот.

В общем виде двухходовая таблица сопряженности имеет следующую структуру:

	1	2	...	j	...	m ₂	n _i
1	n ₁₁	n ₁₂	...	n _{1j}	...	n _{1m₂}	∑ _{j=1} ^{m₂} n _{1j}
2	n ₂₁	n ₂₂	...	n _{2j}	...	n _{2m₂}	∑ _{j=1} ^{m₂} n _{2j}
...
i	n _{i1}	n _{i2}	...	n _{ij}	...	n _{im₂}	∑ _{j=1} ^{m₂} n _{ij}
...
m ₁	n _{m₁1}	n _{m₁2}	...	n _{m₁j}	...	n _{m₁m₂}	∑ _{j=1} ^{m₂} n _{m₁j}
n _j	∑ _{i=1} ^{m₁} n _{i1}	∑ _{i=1} ^{m₁} n _{i2}	...	∑ _{i=1} ^{m₁} n _{ij}	...	∑ _{i=1} ^{m₁} n _{im₂}	n

где n – общее число исследуемых объектов; x₁ и x₂ – измеряемые переменные (характеристики); m₁ – количество градаций по первой переменной;

m₂ – количество градаций по второй переменной; n_{ij} – число объектов, у которых значение характеристики x₁ зафиксировано на i-ой градации, i = 1, m₁, значение характеристики x₂ на уровне j-ой градации, j = 1, m₂.

В качестве показателей тесноты парной статистической связи между переменными использованы коэффициент квадратической сопряженности и коэффициент Крамера. Статистическая значимость коэффициента ква-

Таблица 2.

Характеристики (параметры абитуриента)

Измеряемая характеристика	Условное обозначение (x _j)	Число градаций (m _j)	Комментарий
Пол	x ₁	m ₁ = 2	1 – женский; 0 – мужской.
Возраст на момент зачисления	x ₂	m ₂ = 3	1 – до 20 лет; 2 – от 20 до 30 лет; 3 – старше 30 лет.
Место постоянного проживания	x ₃	m ₃ = 3	1 – Иркутск; 2 – Иркутская область; 3 – другие регионы.
Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ	x ₄	m ₄ = 6	1 – школа; 2 – лицей; 3 – гимназия; 4 – училище; 5 – техникум; 6 – ВУЗ.
Сумма баллов по ЕГЭ	x ₅	m ₅ = 3	1 – до 100 баллов; 2 – от 100 до 200 баллов; 3 – выше 200 баллов.
Средний балл за период обучения	x ₆	m ₆ = 4	1 – меньше 3 баллов; 2 – от 3 до 4 баллов; 3 – от 4 до 5 баллов; 4 – 5 баллов.
Результат обучения	x ₇	m ₇ = 2	0 – не закончил (отчислен по различным причинам); 1 – закончил обучение и получил диплом бакалавра по выбранному направлению при поступлении.

Таблица сопряженности для переменных x_7 и x_1

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>сумма</i>
<i>0</i>	124	62	186
<i>1</i>	82	115	197
<i>сумма</i>	206	177	383

Таблица сопряженности для переменных x_7 и x_2

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>сумма</i>
<i>0</i>	150	49	7	206
<i>1</i>	145	24	8	177
<i>сумма</i>	295	73	15	383

Таблица сопряженности для переменных x_7 и x_3

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>сумма</i>
<i>0</i>	60	99	47	206
<i>1</i>	45	100	32	177
<i>сумма</i>	105	199	79	383

Таблица сопряженности для переменных x_7 и x_4

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>сумма</i>
<i>0</i>	147	11	15	5	2	26	206
<i>1</i>	131	9	13	4	2	18	177
<i>сумма</i>	278	20	28	9	4	44	383

Таблица сопряженности для переменных x_7 и x_5

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>сумма</i>
<i>0</i>	5	178	23	206
<i>1</i>	1	144	32	177
<i>сумма</i>	6	322	55	383

Таблица сопряженности для переменных x_7 и x_6

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>сумма</i>
<i>0</i>	95	113	13	0	221
<i>1</i>	0	60	100	2	162
<i>сумма</i>	95	173	113	2	383

Оценка тесноты связи между категоризованными переменными

Коэффициенты	Результаты анализа таблиц сопряженности					
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Коэффициент квадратической сопряженности	24,14	6,55	2,82	0,64	5,56	175,29
χ^2 - квадрат (табличное)	3,84	5,99	5,99	11,07	5,99	7,81
Коэффициент Крамера	0,25	0,13	0,09	0,04	0,12	0,68

Рис.1. Результаты проведения анализа категоризованных переменных

дратической сопряженности проверяется с помощью χ^2 -распределения; коэффициент Крамера принимает значения от 0 до 1. Нулевое значение свидетельствует о строгой статистической независимости анализируемых факторов, а значение, близкое к единице – о зависимости между характеристиками.

Анализ документов абитуриента позволил сформировать набор характеристик, представленных в таблице 2: пол, возраст на момент зачисления, место постоянного проживания, вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ, сумма баллов по ЕГЭ. Причем, все рассматриваемые характеристики носят качественный характер. В качестве показателя, описывающего процесс освоения образовательной программы бакалавриата, использован средний балл за период обучения. Эндogenous переменной (зависимой, объясняемой) выбран результат обучения (не закончил обучение – отчислен по различным причинам, закончил обучение).

Общая численность абитуриентов, включенных в исследование, составила 383 человека. Требовалось выяснить:

- существует ли связь между результатом обучения и характеристиками абитуриента;
- если «да», то какова степень тесноты этой связи.

В рамках исследования построены и проанализированы 6 таблиц сопряженности, представленных на рис. 1, в каждой из которых одной из категоризованной переменной является переменная «Результат обучения» (переменная x_7).

Анализ коэффициентов квадратической сопряженности и расчетных значений коэффициентов Крамера позволил сделать выводы.

Статистически значимыми характеристиками (при уровне значимости $\alpha = 0,05$) оказались следующие: «Пол», «Возраст на момент зачисления», «Средний балл

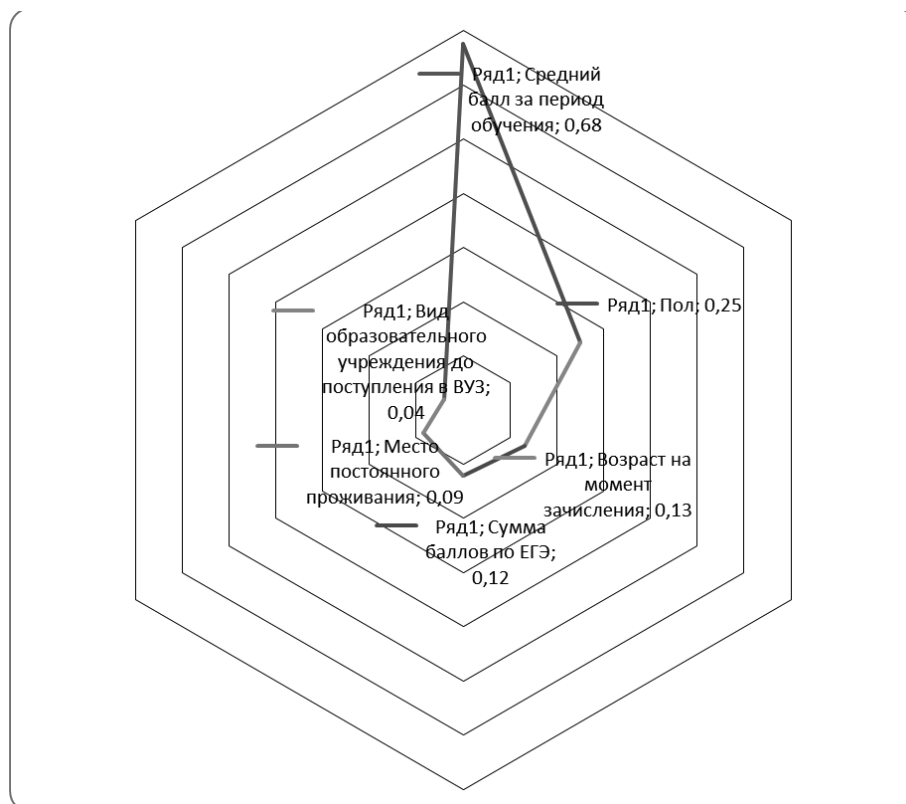


Рис. 2. Анализ характеристик абитуриента

за период обучения». Связь между «Результатом обучения» и вышеперечисленными характеристиками абитуриента есть, характеризуется достаточно высокой степенью тесноты.

На рисунке 2 представлены результаты расчета коэффициента Крамера. Из шести анализируемых переменных наличие достаточно тесной связи с переменной «Результат обучения» выявлено у переменных «Пол», «Возраст на момент зачисления» и «Средний балл за пе-

риод обучения».

Ранжировка (по убыванию) анализируемых характеристик с точки зрения их влияния на переменную «Результат обучения» выглядит следующим образом: «Средний балл за период обучения», «Пол», «Возраст на момент зачисления», «Сумма баллов по ЕГЭ», «Место постоянного проживания», «Вид образовательного учреждения до поступления в ВУЗ».

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян С.А., Мхитарян В.С. Прикладная статистика. Основы эконометрики: Учебник для вузов: В 2 т. 2-е изд., испр. — Т. 1: Теория вероятностей и прикладная статистика. — М: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 656 с.
2. Бережной Л.Н. К вопросу повышения качества учебного процесса в системе «Школа – ВУЗ» // Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV международной научно-методической конференции. СПб.: Изд-во СПбГЭТИ «ЛЭТИ», 2019. С. 612-615.
3. Збанацкая А.Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / А.Б. Збанацкая. Московский госуд. Университет. М., 2017. – 208с.
4. Рябоконт М.В. Модели поведения абитуриентов при выборе ВУЗа // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2016. №4. С.177-185.
5. Фомина Т.П., Карлова М.Ю. Исследование факторов, влияющих на выбор профессии и успешность обучения студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование», средствами статистического анализа. // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2018. №2. С 59-63.
6. Хавенсон Т.Е., Соловьева А.А. Связь результатов единого государственного экзамена и успеваемости в ВУЗе // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 176-199.

© Новгородцева Татьяна Юрьевна (nfyz-31@mail.ru), Бурдуковская Анна Валерьевна (buran_baikal@mail.ru), Иванова Елена Николаевна (iimoi@mail.ru), Кузьмина Надежда Дмитриевна (nd-kuzmina@mail.ru), Сагалуева Инга Николаевна (sgh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБОБЩЕННЫЕ ПРИЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА ЕГЭ

GENERALIZED METHODS OF SOLVING THE METHODOLOGICAL BLOCK ASSIGNMENTS OF THE UNIFIED STATE EXAM

*R. Petrova
F. Sidorova*

Summary: The Federal Educational Standards of the second generation requires the formation of students' skills, which are tested through the model tasks of the control and measuring materials of the Unified State Examination in Physics. Test tasks check whether the student owns the techniques of research activity using the empirical method of cognition. The classification of the methodological block assignments of the Unified State Examination has been carried out, therefore six types of tasks have been identified. Generalized methods for the implementation of assignments of six types have been developed, based on the structure of activities described in the planned results. The application of generalized techniques to specific assignments of the methodological block of the Unified State Exam proved the effectiveness of their use.

Keywords: methodological skills, generalized methods of activity, assignments of the methodological block of the USE, measurement of a physical quantity taking into account the absolute error, interpretation of the experiment results.

Петрова Раиса Иннокентьевна

*К.т.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова» (Якутск)
rain72@mail.ru*

Сидорова Фекла Любомировна

*ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова» (Якутск)
fekla230694@mail.ru*

Аннотация: ФГОС второго поколения требует формирования у учащихся методологических умений, проверяемых посредством модельных заданий КИМ ЕГЭ по физике. Тестовые задания проверяют, владеет ли ученик приемами исследовательской деятельности при эмпирическом методе познания. Проведена классификация заданий методологического блока ЕГЭ, выявлены шесть типов заданий. Разработаны обобщенные приемы деятельности по выполнению заданий шести типов, основываясь на структуру деятельностей, описанных в планируемых результатах. Применение обобщенных приемов к конкретным заданиям методологического блока ЕГЭ доказало эффективность их использования.

Ключевые слова: методологические умения, обобщенные приемы деятельности, задания методологического блока ЕГЭ, измерение физической величины с учетом абсолютной погрешности, интерпретация результатов опытов».

Введение

ФГОС второго поколения требует формирования не только системы знаний о методах познания, но и методологических умений. При этом в планируемых результатах обучения главным становится овладение системой методологических умений, а не освоение традиционной системы предметных умений.

На сегодняшний день проведение натурного эксперимента в рамках ЕГЭ по физике невозможно из-за отсутствия технического обеспечения. ФИПИ конструировал модельные тестовые задания для проверки планируемого результата овладения системой методологических умений. В связи с этим умения, которые проверяют посредством модельных заданий КИМ ЕГЭ по физике, называют теоретическими методологическими умениями. Тестовые задания проверяют, владеет ли ученик приемами исследовательской деятельности при эмпирическом методе познания.

Анализ результатов ЕГЭ по физике за 4 последних лет

показал, что средний процент выполнения заданий методологического блока колеблется от 43% до 79%, что требует дальнейших исследований возможностей формирования умения выполнять такие задания.

Задания методологического блока в демонстрационных версиях ФИПИ многочисленны и имеется предположение, что их со временем станет больше, так как этого требует современная жизнь. При обучении учащихся выполнению отдельно каждого задания, возникает вопрос: где взять время для формирования этих частных умений. Не проще ли выделить действия, которые являются общими для частных видов деятельности? Назовем их обобщенными приемами выполнения заданий методологического характера.

Формирование у учащихся обобщенных умений займет немало времени, но в результате они смогут применить их конкретно к любому заданию, количество которых уже не будет иметь значения. Теперь встает вопрос: каково должно быть содержание этих обобщенных приемов? То есть надо искать ответ на вопрос: из каких

действий должны состоять обобщенные приемы и в какой последовательности эти действия выполнять?

Целью исследования является разработка обобщенных приемов деятельности по выполнению заданий ЕГЭ, проверяющих методологические умения.

В заданиях ЕГЭ имеются 2 задания базового уровня сложности, проверяющие теоретические методологические умения под номерами 22 и 23 [1]. Задания линии 22 оценивают деятельность «измерение величины с учетом абсолютной погрешности, а задания линии 23 – интерпретация результатов опыта». Анализ заданий линии 22 показал, что они проверяют, умеют ли учащиеся снимать показания приборов и записывать значения физических величин с учётом абсолютной погрешности измерений [2]. При этом в тексте задания дают значение абсолютной погрешности в виде половины цены деления или в

виде цены деления. Нами установлено, что среди заданий линии 22 есть задания, которые проверяют умение находить погрешность не только прямых, но и косвенных измерений. Анализ заданий линии 23 показал, что задания проверяют умение выбирать экспериментальные установки или приборы, оборудования, материалы для проведения опыта. Предлагаются 3 модели заданий. Первая модель заданий предлагает для опыта выбирать две схематические рисунки установок из пяти, вторая – две строки о характеристиках установок из пяти строк, а в третьей модели нужно выбрать названия двух из пяти приборов или оборудования установок для выполнения опыта. На наш взгляд, деятельность «интерпретация результатов опыта» заданий линии 23 является сложной и требует уточнения, какие умения она содержит.

Для того чтобы разработать обобщенные приемы, нужно выделить виды деятельности при выполнении


Таблица 1.

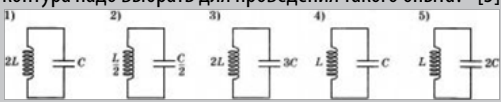
Классификация заданий, оценивающих методологические умения

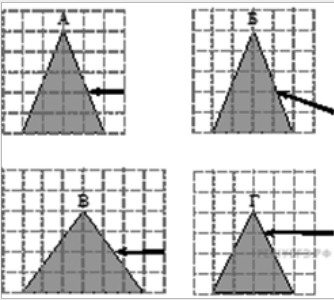
№ задания	Типы	Методологические умения, которые проверяют КИМ ЕГЭ
22	1	Нахождение цены деления. Запись показания прибора с учетом абсолютной погрешности прибора.
22	2	Нахождение значения физической величины, запись результатов вычисления с учётом их погрешностей.
23	3	Выбор необходимых приборов, оборудования и материалов для нахождения значения физической величины.
23	4	Выбор необходимых приборов, материалов и экспериментальной установки для проведения исследований зависимости между величинами.
23	5	Выбор условий эксперимента для проведения исследований зависимости между физическими величинами.
23	6	Нахождение среднего значения физической величины и запись результатов вычисления с учётом их погрешностей.

Таблица 2.

Обобщенные приемы деятельности и примеры выполнения заданий

Тип задания	Системы действий по выполнению заданий	Примеры выполнения заданий
Тип 1. Нахождение погрешности прямого измерения	<ol style="list-style-type: none"> Внимательно прочитайте задание. Определите, какую величину следует измерить. Рассмотрите показания прибора, предназначенного для измерения искомой величины, и определите цену деления прибора. Определите погрешность измерения, руководствуясь текстом задачи. Округлите показание прибора до указанной погрешности. Запишите в поле ответа КИМ показание прибора и погрешность в соответствии с рекомендациями записи по условию задачи. Перенесите в бланк ответов №1 только числа, не разделяя их пробелом или другим знаком. 	<p>Пример. «При помощи динамометра измеряют вес груза. Динамометр изображён на рисунке. Чему равен вес груза, если погрешность прямого измерения равна цене деления динамометра? Ответ приведите в ньютонах. В ответе запишите значение и погрешность слитно без пробела.</p> <p>Решение:</p> <ol style="list-style-type: none"> Вес. Цена деления: $(1 - 0) \text{ Н} / 10 = 0,1 \text{ Н}$. Погрешность прямого измерения составляет $0,1 \text{ Н}$. Из рисунка видно, что вес груза составляет $(5,7 \pm 0,1) \text{ Н}$. Ответ: $5,70,1$» [3]. 

Тип задания	Системы действий по выполнению заданий	Примеры выполнения заданий
<p>Тип 2. Нахождение погрешности косвенного измерения</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внимательно прочитайте задачу. Определите, какую величину следует найти. 2. Найдите показания прибора, предназначенного для измерения величины, и вычислите искомую величину. 3. Определите погрешность искомой величины. 4. Напишите искомую величину с учетом погрешности. Округлите величину до указанной погрешности. 5. Запишите в поле ответа КИМ показание прибора и погрешность в соответствии с рекомендациями записи по условию задания. Перенесите в бланк ответов №1 числа. 	<p>Пример. «Пакет, в котором находится 200 шайб, положили на весы. Весы показали 60 г. Чему равна масса одной шайбы по результатам этих измерений, если погрешность весов равна ± 10 г? Массу самого пакета не учитывать» [3].</p> <p>Решение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Масса. 2. Масса одной шайбы равен: $60\text{г}/200=0,3\text{г}$. 3. Погрешность массы одной шайбы: $10\text{г}/200=0,05\text{г}$. 4. Согласно правилам вычисления погрешностей вычисляемая величина должна записываться с такой же точностью, как погрешность массы. Тогда масса одной шайбы равна: $(0,30\pm 0,05)$ г. 5. Ответ: 0,300,05
<p>Тип 3. Выбор приборов и оборудования для экспериментального нахождения значения физической величины</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внимательно прочитайте задачу, при наличии рисунков, графиков, таблиц с экспериментальными данными изучите их. Определите, какую величину следует найти. 2. Напишите формулу для нахождения искомой физической величины. 3. Перечислите величины для нахождения искомой величины. 4. Определите, какие приборы и оборудования необходимы для измерения величин. 5. Выберите верные варианты ответов, основываясь на способах нахождения перечисленных величин. Запишите цифры, которыми обозначены выбранные варианты, в поле ответа КИМ и бланке ответов №1. 	<p>Пример. «Необходимо собрать экспериментальную установку, с помощью которой можно определить мощность электрического тока, потребляемого лампочкой. Для этого помимо лампочки школьник взял соединительные провода, реостат, ключ и аккумулятор. Какие два предмета из приведенного ниже перечня оборудования необходимо дополнительно использовать для проведения данного эксперимента?»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Реостат 2) Амперметр 3) Вольтметр 4) Конденсатор 5) Катушка индуктивности. <p>В ответе запишите номера выбранных предметов» [3].</p> <p>Решение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мощность электрического тока. 2. Мощность электрического тока можно найти по формуле $P=I*U$. 3. Физические приборы, необходимые для измерения силы тока и напряжения: амперметр и вольтметр. 4. Ответ: 23
<p>Тип 4. Выбор приборов, материалов и экспериментальной установки для исследования зависимости между физическими величинами.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внимательно прочитайте задачу, при наличии рисунков, графиков, таблиц с экспериментальными данными изучите их. Определите, какая величина зависит от какой другой величины? 2. Напишите формулу зависимости между величинами. 3. Определите, какую величину надо изменять. 4. Определите, какие величины остаются постоянными. 5. Выберите верные варианты ответов, основываясь на предыдущий анализ. Запишите цифры, которыми обозначены выбранные варианты, в поле ответа КИМ и бланке ответов №1 	<p>Пример. «Необходимо обнаружить зависимость частоты свободных электромагнитных колебаний в колебательном контуре от индуктивности катушки. Какие два колебательных контура надо выбрать для проведения такого опыта?» [3].</p>  <p>Решение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Частота свободных электромагнитных колебаний зависит от индуктивности катушки. 2. $\omega = \frac{1}{2\pi\sqrt{LC}}$ 3. Индуктивность катушки L. 4. Емкость C. 5. Ответ: 14

Тип задания	Системы действий по выполнению заданий	Примеры выполнения заданий																																			
Тип 5. Выбор условий эксперимента при исследовании зависимости между физическими величинами.	<ol style="list-style-type: none"> Внимательно прочитайте задачу, при наличии рисунков, графиков, таблиц с экспериментальными данными изучите их. Определите, какая величина зависит от какой другой величины? Определите, какую величину надо изменять. Определите, какие условия опыта остаются постоянными. Выберите верные варианты ответов, основываясь на предыдущий анализ. Запишите цифры, которыми обозначены выбранные варианты, в поле ответа КИМ и бланке ответов № 	<p>Пример. «Пучок белого света, пройдя через призму, разлагается в спектр. Была выдвинута гипотеза, что ширина спектра, получаемого на стоящем за призмой экране, зависит от угла падения пучка на грань призмы. Необходимо экспериментально проверить гипотезу. Какие два опыта нужно провести для такого исследования?</p> <ol style="list-style-type: none"> А и Б Б и В Б и Г В и Г  <p>Решение.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ширина спектра зависит от угла падения пучка на грань призмы. Изменяется угол падения пучка на грань призмы Призма должна быть одна и та же. Ответ: 1» [3]. 																																			
Тип 6. Вычисление физической величины по экспериментально полученным данным.	<ol style="list-style-type: none"> Внимательно прочитайте задачу, при наличии рисунков, графиков, таблиц с экспериментальными данными изучите их. Определите, какую величину следует найти. Напишите формулу для нахождения искомой физической величины. Вычислите искомую величину при каждом измерении. Добавьте новую строку в таблицу и занесите значения искомой величины. Найдите среднее значение искомой величины. Запишите в поле ответа КИМ величину в соответствии с рекомендациями записи по условию задачи. Перенесите в бланк ответов №1 числа. 	<p>Пример. «Исследовалась зависимость напряжения на обкладках конденсатора от заряда этого конденсатора. Результаты измерений представлены в таблице. Погрешности измерений величин q и U равнялись соответственно 0,5 мкКл и 0,2 кВ. Чему примерно равна ёмкость конденсатора? (Ответ дайте в нФ с точностью до целых.)</p> <table border="1" data-bbox="922 1294 1474 1406"> <tr> <td>q, мкКл</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>U, кВ</td> <td>0</td> <td>0,4</td> <td>0,6</td> <td>0,8</td> <td>1,4</td> <td>1,8</td> </tr> </table> <p>» [3]. Решение:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ёмкость конденсатора. $C = q/U$ <table border="1" data-bbox="922 1541 1474 1697"> <tr> <td>q, мкКл</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>U, кВ</td> <td>0</td> <td>0,4</td> <td>0,6</td> <td>0,8</td> <td>1,4</td> <td>1,8</td> </tr> <tr> <td>C, нФ</td> <td>—</td> <td>2,5</td> <td>3,3</td> <td>3,8</td> <td>2,9</td> <td>2,8</td> </tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> $C_{ср} = (2,5 + 3,3 + 3,8 + 2,9 + 2,8) / 5 = 3 \text{ нФ}$. Ответ: 3. 	q , мкКл	0	1	2	3	4	5	U , кВ	0	0,4	0,6	0,8	1,4	1,8	q , мкКл	0	1	2	3	4	5	U , кВ	0	0,4	0,6	0,8	1,4	1,8	C , нФ	—	2,5	3,3	3,8	2,9	2,8
q , мкКл	0	1	2	3	4	5																															
U , кВ	0	0,4	0,6	0,8	1,4	1,8																															
q , мкКл	0	1	2	3	4	5																															
U , кВ	0	0,4	0,6	0,8	1,4	1,8																															
C , нФ	—	2,5	3,3	3,8	2,9	2,8																															

заданий, оценивающих теоретические методологические умения в процедуре ЕГЭ. Анализ многочисленных заданий (60 заданий) методологического блока привел к классификации заданий. Задания линии № 22 мы разделили на 2 типа, а задания линии № 23 разделили на 4 типа. К каждому типу заданий выявили виды деятельно-

сти и умения, которые проверяют методологические задания, результаты классификации приведены в таблице 1.

Нами разработаны обобщенные приемы деятельности по выполнению заданий шести типов, основываясь

на структуру деятельностей, описанных в планируемых результатах. Обобщенные приемы применены к заданиям демонстрационных версий ФИПИ. В таблице 2 приведены общие системы действий по выполнению заданий соответствующих типов и примеры выполнения заданий каждого типа.

Если известны обобщенные приемы выполнения заданий, встает вопрос, как сделать так, чтобы учащиеся овладели этими приемами на таком уровне, чтобы применить их к любому конкретному методологическому

заданию. Известная теория деятельности, которая объясняет природу усвоения человеком любой деятельности, может дать основания для разработки методики освоения этих обобщенных умений. Деятельностный подход в обучении, основанный на данной теории, считает, что знания не могут быть усвоены вне деятельности [4]. Таким образом, нужно разработать методику обучения учащихся разработанным обобщенным приемам, основанную на организацию собственной деятельности самих учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демидова М.Ю. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по физике // Федеральный институт педагогических измерений. [Электронный ресурс]. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2019/fizika_2019.pdf (дата обращения: 27.02.2021).
2. Петрова, Р.И. К вопросу о методологических умениях учащихся по физике / Р.И. Петрова, Ф.Л. Сидорова // Современные проблемы науки и образования. 2020. №4. С. 25. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=29968> (дата обращения 27.02.2021).
3. ЕГЭ 2021, физика: задания, ответы, решения. Обучающая система Дмитрия Гущина. [Электронный ресурс]. URL: <https://phys-ege.sdamgia.ru> (дата обращения 25.02.2021).
4. Анофрикова С.В. Азбука учительской деятельности, иллюстрированная примерами деятельности учителя физики Ч.1. Разработка уроков. [Изд. 2-е, перераб. и доп.]. М.: МПГУ. 2007. 325 с.

© Петрова Раиса Иннокентьевна (rain72@mail.ru), Сидорова Фекла Любомировна (fekla230694@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова

КРАТКАЯ СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА

Пяо Мэйшань

*К.п.н., старший преподаватель, Байкальский
государственный университет, г. Иркутск
piao@yandex.ru*

BRIEF COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE FEATURES OF TRAINING SYSTEMS IN DIFFERENT COUNTRIES OF THE WORLD

Pyao Mejshan

Summary: In the works devoted to the study of the development of pedagogy and education, the training system is considered as a multi-faceted, large-scale process that must meet the level of social, political, and pedagogical requirements of the era. Research in the field of comparative pedagogy aimed at studying the state, patterns and trends in the development of pedagogical theory and practice of education and education in various countries of the world determines the forms, ways and boundaries of the transfer of international experience in pedagogy and school practice, predicts future models of education and education. Thus, it becomes relevant to compare the training systems in different countries, to choose the most effective ways of training and to bring, if not completely, but to adopt the most successful and effective components from foreign training systems into the Russian reality.

Keywords: pedagogy, education system, training system, pedagogical activity, school education, students, Singapore method of teaching.

Аннотация: В трудах, посвященных изучению развитию педагогики и образования, система обучения рассматривается как многосторонний, масштабный процесс, который должен соответствовать уровню социальных, политических, педагогических требований эпохи. Исследования в области сравнительной педагогики, направленные на изучение состояния, закономерностей и тенденций развития педагогической теории и практики воспитания, и образования в различных странах мира определяют формы, пути и границы переноса международного опыта педагогики и школьной практики, прогнозируют будущие модели воспитания и образования. Тем самым становится актуальным сравнить системы обучения в разных странах, выбрать наиболее эффективные способы обучения и привнести, если и не полностью, но перенять наиболее удачные и эффективные компоненты из зарубежных систем обучения в российскую действительность.

Ключевые слова: педагогика, система образования, система обучения, педагогическая деятельность, школьное образование, обучающиеся, сингапурский метод обучения.

Существует огромное количество исследовательских работ, посвященных действующим системам образования по всему миру. Ознакомившись с результатами подобных работ, может возникнуть закономерный вопрос о том, насколько качественно подается информация ученикам. На текущий момент среди стран, выделяющихся эффективным образованием, выделяют: Финляндию, Южную Корею, Японию, Гонконг и Сингапур [9].

Ранее система обучения в Финляндии считалась лучшей, но со временем уступила позиции своим азиатским коллегам. Тем не менее, Финляндия по-прежнему входит в десятку лучших стран мира с позиции подачи образовательного материала. Школьное образование предоставляется с 7 лет, до средней школы отсутствуют домашние задания и стандартизированные тесты, и все школы следуют национальной учебной программе. В Финляндии учебные четверти длятся примерно 6-7 недель и предназначены для оптимизации обучения каждого ребенка. В финской модели обучения структурировано таким образом, чтобы создать прочную основу

знаний, и ключевые понятия часто пересматриваются, чтобы дать достаточно времени для восприятия информации для более медленных учеников. Учащимся приходится почти ежедневно демонстрировать то, чему они научились, и им предоставляется выбор тем, чтобы они могли сосредоточиться на тех областях, которые их наиболее интересуют. В финской школе действует трехуровневая система сложности: базовый уровень (уровень I), прикладной уровень (Уровень II) и продвинутый уровень (Уровень III). Проверка полученных знаний даются обычно в конце 6-7-недельного блока. Обучающиеся могут менять уровни сложности в любое время, если они находят систему обучения слишком легкой или слишком трудной. Цель обучения, в конечном счете, состоит в том, чтобы каждый учащийся получал необходимые знания и повышал свою способность решать проблемы [6].

В последние несколько лет Канада неожиданно вошла в десятку стран с лучшими системами образования. Система образования в Канаде основана на трех задачах: обучение грамотности, математике и окончание средней школы. В Канаде создана прозрачная система

сотрудничества с администраторами, учителями и профсоюзом для создания успешной учебной программы и методологии. Система поощряет командную работу, качественное образование, непрерывное обучение учителей, прозрачные результаты и культуру обмена передовым опытом. Обязательная школа начинается в возрасте 6 или 7 лет, в зависимости от провинции или территории. Дети посещают начальную школу до 11-13 лет, после чего переходят в младшую среднюю школу, где расширяется круг преподаваемых предметов. Начиная с младших классов средней школы, большинство школ предлагают два потока: академический и общий, для учащихся с различными образовательными целями. В некоторых провинциях существует движение за развитие интегрированного обучения в младших средних школах. При такой системе учащиеся оставались бы в одном классе с одним и тем же учителем (как в начальной школе), а не делили бы свои предметы по периодам и учителям, но в настоящее время младшая средняя школа делится по классам предметов [7].

После окончания младшей средней школы примерно в возрасте 15 лет учащиеся переходят в старшую среднюю (старшую среднюю) школу. В прошлом старшая средняя школа предназначалась в основном для студентов, решивших получить высшее образование, а студенты, ищущие профессиональную подготовку, обучались отдельно. В настоящее время большинство старших классов средних школ являются общеобразовательными и предлагают как академические, так и профессиональные программы. Образование является обязательным до 16 лет во всех провинциях, за исключением трех провинций, включая Онтарио, где оно является обязательным до 18 лет. В нескольких канадских провинциях существуют отдельные системы английских и французских школ. В Канаде нет национальной учебной программы; скорее, правительства провинций отвечают за разработку учебной программы для своих школ, и каждая провинция имеет свою собственную, установленную министерством общую учебную программу. Однако министры образования из каждой провинции объединились в Совет министров образования Канады (СМЕС), чтобы установить наилучшую практику в рамках совместных усилий. В дополнение к традиционным обязательным предметам, таким как язык, математика, естественные науки, обществознание и искусство, все провинции включают гражданское образование в учебную программу как на начальном, так и на среднем уровнях. Многие провинции решили также включить факультативные предметы, такие как бизнес и финансовое образование. Учебный план пересматривается циклически в консультации с разработчиками учебных программ, родителями, учителями и другими заинтересованными сторонами; полный цикл пересмотра занимает около девяти лет, причем различные компоненты учебной программы обновляются каждый год.

К примеру, Британская Колумбия внедряет новую учебную программу, призванную помочь студентам добиться успеха в быстро меняющемся, взаимосвязанном мире. Ожидается, что учебная программа будет полностью реализована в 2020 году. Новая учебная программа, получившая название "Построение успеха студентов", основана на последних исследованиях и передовой международной практике. Основанный на концепции и компетентности, он предназначен для поддержания внимания к грамотности и счету, поддерживая при этом более глубокое обучение. Он также является гибким, поощряя студентов заниматься своим собственным обучением и следовать своим интересам. Три основные компетенции (коммуникация, творческое и критическое мышление, личностная и социальная компетентность) и две основы навыков (грамотность и математика) интегрированы во все предметные области.

Британская Колумбия имеет систему учебных программ для K-9 по английскому языку, Математике, естественным наукам, обществознанию, Французскому языку, Французскому языку как второму языку, Физическому и Медицинскому образованию, Художественному образованию, Профессиональному образованию, а также Прикладному Дизайну, Навыкам и технологиям. Министерство образования определяет "чему учить", но не то, как организовать время, пространство или методы обучения. Каждая предметная область имеет набор больших идей, которые студенты должны понять, учебные компетенции, которые описывают, что студенты должны уметь делать, и "содержание" учебной программы, которое описывает то, что они должны знать. Затем учителя могут использовать целый ряд учебных пособий и межпредметных ресурсов, предоставляемых Министерством для поддержки обучения, и им предлагается создавать курсы, модули, тематические блоки или учебные материалы, отвечающие потребностям и интересам учащихся.

Как на уровне K-9, так и на уровне 10-12 учебная программа предназначена для поддержки как дисциплинарного, так и междисциплинарного обучения, и создания различных условий обучения.

Япония / Сингапур / Гонконг – в этих странах образование основывается на технологиях. Педагогическая деятельность в этих странах имеет сходство с Южной Кореей в том, что их основное внимание также уделяется начальному образованию, и они тратят значительную часть своего ВВП на образование. Уровни начального, среднего и высшего образования являются образцовыми в своем подходе и работе. Система образования в данных странах седлала акцент не на механическое запоминание и использование повторяющихся задач, на которых она изначально была сосредоточена, но перешла к более глубокому концептуальному пониманию и

проблемному обучению. Недавняя политика министерства образования Сингапура «Учить меньше, учиться больше» пользуется большой популярностью и вывела его систему образования на ведущие позиции в мире [9].

Рассмотрим глубже сингапурскую методику обучения, которая направлена на всестороннее личностное развитие ученика, умение правильно проявить себя в команде, показать хорошую продуктивность. Основа методики – командное обучение, вся информация направляется не на одного ученика, а на команду, в которой он состоит, дабы не перегружать отдельную личность, а равномерно распределить нагрузку на всю группу, такой подход развивает у учеников коммуникативность и исключает недопонимание.

От правильной организации учебного процесса зависит абсолютно все, что касается личностного развития ученика. Групповое обучение формирует у каждого члена группы основные качества сильной личности: умению работать в командной работе, тяге к анализу и самостоятельному поиску информации на благо себе и команды, устойчивость к конкурентному давлению [4].

Сингапурский метод обучения, по своей сути, побуждает непрерывно что-то узнавать, ставить себе однозначные цели и следовать им, решать трудности и не формировать при этом новых. По своей результативности сингапурская система обучения обгоняет все прочие, о чем свидетельствует отчётность. Довольно часто, данный метод применяется в частных и элитных школах [5].

Помимо обеспечения высокой успеваемости, данная методика позволяет проводить некоторые коррективы уже у сформированной личности, как во время урока, так и во внеклассной деятельности. Достигается это, снова же, в условиях командной работы, когда ребенок вынужден ровняться на других и непрерывно самосовершенствоваться, тянуться к новым знаниям, дабы не отставать от сверстников. Ученик приобретает особенности сильного индивида, обучается защищать свою позицию и быть толерантным к чужому суждению, не опасаться взять на себя ответственность за победу или провал всей группы. Безусловно, эти качества и навыки понадобятся в будущем, во взрослой жизни.

Сингапурская методика дает ученикам необходимую мотивацию, урок «по-сингапурски» выделяется тем, что на нем [10]:

- каждому ученику гарантируется индивидуальный подход;
- ученик занимается одновременно двумя-тремя видами деятельности;
- ученик не ощущает никакого стресса, ему несомненно занимателен процесс;

- преобладание инновационного подхода к задачам, вместо стереотипных;
- в учащемся формируется индивидуальность, способная полноценно мыслить;
- ребенку прививаются навыки коллективной деятельности и взаимоподдержки.

Применение Сингапурской системы позволяет улучшить результативность обучения, повышает общую успеваемость каждого учащегося, совершенствует в нем положительные личные качества, а также мотивирует к новым достижениям.

Российское образование представляет собой непрерывную систему последовательных уровней, на каждом из которых функционируют государственные, негосударственные, муниципальные образовательные учреждения разных типов и видов [2].

Школы в России дают обучаемым так называемое среднее образование. Школы, дающие только стандартный курс общего образования, именуются просто «средними школами», а школы, дающие углублённые знания по отдельным дисциплинам, либо вводящие в дополнение к обязательному курсу собственные дисциплины, могут именоваться иначе («школа с углублённым изучением предметов», «лицей», «гимназия») [1]. Нормативные сроки освоения общеобразовательных программ по ступеням общего образования, принятые Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 марта 2001 г. № 224: ступень (начальное общее образование) – 4 года; ступень (основное общее образование) – 5-6 лет; ступень (среднее (полное) общее образование) – 2 года.

При этом, в России разработаны следующие методы организации и выполнения учебно-познавательной деятельности [3]:

- по источнику материала: вербальные, иллюстративные, прикладные;
- по характеру преподавания: поисковые, исследовательские, эвристические, конфликтные, репродуктивные, пояснительно-иллюстративные;
- по рациональности изложения и восприятия нового знания: эмпирические и дедуктивные;
- по мере взаимодействия педагога и учащихся: пассивные, активные и интерактивные.

В современных реалиях Российского образовательного процесса преподавателю все сложнее удерживать внимание ученика. Поэтому используя все новшества и достижения научно-технического прогресса, а также методики обучения, применяемые за рубежом, позволят донести материал интереснее, а также выработать свою методику подачи учебного материала, актуальную в наши дни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дополнительное образование детей за рубежом: понимание, политика, регулирование / Н.М. Жулябина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 40 с.
2. Иванов И.А. Система образования России // Международный педагогический журнал Предметник. – [Электронный ресурс] <https://www.predmetnik.ru/categories/25/articles/1010> (дата обращения 25.03.2021)
3. Клячко Т.Л. Образование в России и мире. Основные тенденции // Образовательная политика. 2020. №1 (81). С. 26–40.
4. Кумышева Р.М. Влияние образовательной среды на позицию студента в мире // Современный ученый. 2019. №1. С. 95 – 99.
5. Лойко О.Т., Демченко А.Р. Сравнительно-педагогические исследования систем образования России и зарубежных стран // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №2 (10). С. 59–64.
6. How Finnish-inspired teaching methods improved learning in a US classroom – [Электронный ресурс] <https://oecdutoday.com/how-finnish-inspired-teaching-methods-improved-learning-in-a-us-classroom/> (дата обращения 26.03.2021)
7. Canada: Learning Systems – [Электронный ресурс] <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-instructional-systems/> (дата обращения 25.03.2021)
8. Gali G.F., Fakhrutdinova A.V., Grigorieva L.L. The teachers' strategies of identifying and development of gifted students in foreign countries // Modern Journal of Language Teaching Methods, 2017, Vol. 7, Issue 9 / 1, Pp 84–90.
9. Education Systems Around The World: A Comparison – [Электронный ресурс]: <https://www.linkedin.com/pulse/education-systems-around-world-comparison-sashi-gundala> (дата обращения 24.03.2021)
10. Dulfer N., McKernan A., Brindle K. Different countries, different approaches to teaching and learning International Baccalaureate Organization, 2017, [Электронный ресурс]: <https://www.ibo.org/globalassets/dulfer-jta-final-report-en.pdf> (дата обращения 24.03.2021).

© Пляо Мэйшань (piaoyan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Байкальский государственный университет

ПРОЕКТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТНЫХ АСПЕКТОВ АДРЕСНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН В ФОРМАТЕ СОТРУДНИЧЕСТВА РОДСТВЕННОГО ОКРУЖЕНИЯ, СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

PROJECT STUDY OF THE SUBJECTIVE ASPECTS OF TARGETED SUPPORT FOR THE EATING BEHAVIOR OF SENIOR CITIZENS IN THE FORMAT OF COOPERATION OF THE FAMILY ENVIRONMENT, MEDICAL AND SOCIAL SUPPORT SPECIALISTS

**E. Rybakova
R. Sultanova
G. Gayazova**

Summary: The article highlights the personally and conceptually related aspects of accompanying the eating behavior of elderly citizens with pronouncedly impaired communicative and cognitive functions. The authors, on the basis of cooperation between educational, social and public organizations, study the problems of cooperation between specialists and related environment to meet the patient's needs in socializing, motivating, health-appropriate support. Projects that are related to the needs and problems of adult citizens, for teachers of special pedagogical disciplines, allow both to create conditions for the formation of social responsibility of future specialists, and for project identification by students of higher education of correlated areas of targeted support of people of different age and nosological categories. Also, the authors have a goal in their research and teaching activities to increase the integrating, interdisciplinary components of special defectological education and the development of the sphere of special didactics in general.

Keywords: senior citizens, eating behavior, social support.

Рыбакова Елена Владимировна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»
evrybakova19@mail.ru

Султанова Роза Миниахметовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»
sultanovar@list.ru

Гаязова Гульшат Анифовна

К.м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»
gulshat_g@bk.ru

Аннотация: Статья освещает лично и понятийно отнесённые аспекты сопровождения пищевого поведения пожилых граждан с выражено нарушенными коммуникативными и когнитивными функциями. Авторы на основе сотрудничества образовательных, социальных и общественных организаций изучают проблематику сотрудничества специалистов и родственного окружения по обеспечению потребностей пациента в социализирующем, мотивирующем, здоровьесообразном сопровождении. Проекты, имеющие отнесённость к потребностям и проблемам взрослых граждан, для преподавателей специальных педагогических дисциплин позволяют как создавать условия для формирования социальной ответственности будущих специалистов, так и для проектного выявления обучающимися высшего образования коррелирующих областей адресного сопровождения людей различных возрастных и нозологических категорий. Также авторы имеют цель в своей исследовательской и преподавательской деятельности повысить интегрирующие, междисциплинарные компоненты специального дефектологического образования и развития сферы специальной дидактики в целом.

Ключевые слова: пожилые граждане, пищевое поведение, социальное сопровождение.

Внастоящий момент система сопровождения пожилых граждан в состоянии значительного нарушения когнитивной функции и поведения претерпевает существенные изменения в сложном взаимодействии классических и инновационно значимых тенденций.

Разноплановое развитие системы сопровождения маломобильных граждан специалистами социального профиля развивается динамично, но неравномерно, что предполагает необходимость научно-методической поддержки этого направления как в категориальном

плане, так и в интегрирующем формате, на уровне эффективного управления и субъектной регуляции.

Один из аспектов сопровождения здесь представляет не всегда достаточно оцененное и адресно организованное, но весьма ресурсное направление сотрудничества – взаимодействие профессиональных кадров с родственным окружением беспомощных пациентов с выраженным нарушением общения и поведения, в том числе – пищевого.

Широко распространено в общественном мнении представление о том, что явление булимии, равно как и отказ пожилого человека с выраженными когнитивными и поведенческими нарушениями от пищи, при старческой деменции, иных прогредиентных состояниях имеет преимущественно деструктивную, психотическую природу и не связаны с особенностями предлагаемой пищи, организации питания, окружения при кормлении. Опрос, проведённый в 2018-2019 годах студентами факультета психологии БашГУ среди всех категорий сопровождения таких граждан, показал, что показатели распространённости искажённых представлений такого рода, конечно, варьируют, но в целом превышают 60-75 процентов, причём даже подготовленный медицинский персонал субъективно склоняется к негативной оценке попыток выявления продуктивных ресурсов сотрудничества с активизацией элементов избирательного поведения пациентов со стороны их близких. Априори поддерживается линия принуждения, различной степени деликатности, к приемлемым для персонала формам сопровождения пищевого обихода.

В сочетании с объективными проблемами, а также эмоциональным выгоранием, явлениями профессиональной деформации, личностного цинизма эта тенденция обретает выраженное негативное влияние на процесс оздоровления граждан даже не с самой грубой патологией.

Конечно, и близким пациента тяжело переносить эмоциональные и физические нагрузки, и персонал клиник и сиделок раздражает необходимость удерживать пациентов от перекармливания или, напротив, насильственно обеспечивать кормление, и социально-экономический компонент ситуации нередко провоцирует цинизм и грубость, - в таком окружении уловить слабые и неточные сигналы целесообразного выбора человека, снизить беспокойство пациента, наладить обратную связь, предупредить развитие вторичных дискоммуникаций, обесценить страхи больного особенно проблематично.

Между тем больные, контактность и внешняя адекватность которых восстановилась (а нередко наши участники наблюдают случаи, когда позитивные показатели заметно улучшились даже по сравнению с недавним, до, например, транзиторной ишемической атаки, состоянием – от позиции «Я всё дремлю...», «Как будто всё время проваливаюсь...», «Ничего не хочу», «Сил нет встать или повернуться...» и «Мне теперь всё можно» - к достаточно подвижному образу жизни, осознанной регуляции занятости, активного выполнения домашних дел и посещения учреждений. Отмечаются даже случаи относительного, по времени, улучшения состояния слуха и т.п.), - в дальнейшем рассказывают, что и в мало-контактном состоянии многое вспоминается, приходят размышления, в том числе продуктивные. Подобно тому,

как неконтактные дети, увлечённые взрослые или вообще люди, занятые изнурительно сложной, эмоционально истощающей деятельностью, а также находящиеся в длительной стрессовой ситуации, нуждаются во взвешенном, индивидуализированном подходе, - так и пожилые люди с изменившимся поведением необязательно находятся в однозначно и необратимо деструктивном процессе.

Как минимум, мотивируя близких пациента к поиску и обеспечению такого индивидуализированного, позитивистского подхода (подобно современному коррекционному), мы можем обеспечить более созидательное и социально ответственное отношение к беспомощному родственнику, что позволит им в будущем благополучнее пережить утрату и сопутствующие переживания вины, неисполненного долга, социальной несостоятельности и будущей вероятности самим испытать беспомощность и неприятие окружающих.

Окружающие по поводу жалоб и обиходного сопротивления, отказа от общения и выполнения распоряжений и настояний такого человека иногда полагают, что можно было бы частично удовлетворить просьбы и пищевое беспокойство в случаях устойчивой булимии за счёт малокалорийных продуктов, пожалуй, даже не совсем продуктов типа попкорна и других подобных объёмных, с вкусовыми добавками вариантов, или за счёт хлеба и булочек, что, конечно, усугубляет и нарушения пищеварения, усвоения питательных веществ, памяти и поведения, и проявления искажения собственно пищевого поведения.

Участники наших Проект-мастерских отмечают, что нередко «хороший» (но формальный) аппетит и частота стула раздражает сопровождающих лиц, равно как и проявления отказа от пищи, - даже у тех, кто осознаёт неправоту таких эмоциональных реакций (применительно к описанным случаям до 70 процентов) и подготовлен к пониманию симптоматической ценности таких проявлений. Переосмыслить своё отношение, перевести ситуацию в конструктивное русло регуляции позволяет углублённый анализ целесообразности пищевого потребления (по достаточности, усвояемости, эффективности организации и наблюдавшихся ранее особенностей и привычек пациента) с проектным компонентом – то есть, когда участники по возможности самостоятельно моделируют ситуацию в активном диалоге. Наблюдатели отмечают, что нередко даже специалисты медицинского профиля, со специальной подготовкой проявляют негативное, деструктивное отношение к подобным вариантам поведения. Между тем как явления эмоционального выгорания, отмечают наши участники, в большинстве случаев сопутствуют именно профессиональному равнодушию, когнитивной и личностной энтропии, привычному цинизму родственного и нерод-

ственного сопровождения.

Для самих близких больного человека эффективно бывает изменить и собственные привычки занятости для сохранения общей работоспособности и выносливости: отказ от тяжёлой калорийной пищи, небольшие досуговые экскурсии для эмоционального и умственного отвлечения, а также специальное сопровождение по типу групп поддержки, медитации, творческой самоактуализации. В кризисной ситуации человек либо сообщество могут или развиваться – или претерпевать энтропийные изменения.

Даже если сопровождающие люди осознают, что частота запросов пищи и стула пожилого человека означает изменение потребностного статуса, грубое несовершенство пищеварения и, соответственно, освоения организмом необходимых веществ – в том числе и тех, недостаток которых в организме усугубляет, а то и вызывает, когнитивно-мнестические, поведенческие расстройства, препятствуя их коррекции, – в обиходе периодически восстанавливаются неприязненные, деструктивные мотивы оценки и прогнозирования состояния пациентов. Наши консультанты, обеспечивающие супервизию специалистов и семьи в формате Кабинета Консультирования и Коррекции, отмечали необходимость понедельного повторения консультативной поддержки даже подготовленного окружения больного человека.

На конкретных примерах выясняя и демонстрируя окружающим, что отказ либо протестный поиск побуждается, быть может, неосознаваемой больным необходимостью восполнить дефицит определенных витаминов и иных веществ, которых недостаёт в их рационе либо они не усваиваются организмом, – наши консультанты и супервизоры фиксируют благоприятные изменения вначале в психоэмоциональном состоянии близкого окружения пациента. А затем, не всегда выражено, к сожалению, и у него самого. В любом случае беспомощный человек вправе ожидать от окружения, что его поведенческие сигналы, в том числе пищевого плана, будут безразличны близким, что будут подбираться приемлемые решения и подходы и сформируется благоприятное средовое сообщество комфортного и мотивирующего влияния – а не закреплять либо усугублять эмоциональное противостояние, негативные проявления, взаимную напряжённость сторон.

Однажды дочь сказала матери, изнемогающей при уходе за капризным дедом: – а ты запиши, как не надо поступать старому беспомощному человеку – и в своё время так не делай. Участники нашей проект-группы назвали этот подход «Геронтологическим договором» [1]. Трудно прогнозировать, насколько полезен окажется такой документ через десятки лет в каждом конкретном случае,

но такой подход значительно оздоравливает и внутрисемейную текущую ситуацию, и представления окружающих о сущности состояния беспомощного человека, о своей роли в данных обстоятельствах, и проблем сопровождения, и вероятных перспектив собственной жизни.

Мы информируем граждан, что весьма высока вероятность, что при удовлетворении насущной потребности, а не каприза [2] или безудержной привычки потребления наступит так или иначе значимое улучшение в состоянии граждан, в том числе поведенческой природы, пищевого поведения – или хотя бы ощущение эмоционального комфорта, чувства исполненного долга если не у пациента, то у близких людей. Готовность к благоприятным изменениям в состоянии пациента – это тоже сигнал, значимость которого для беспомощного человека трудно просчитывать и прогнозировать. Но эффективность и рефлексивная составляющая окружения от этого, несомненно, зависит.

Обеспечивая впоследствии консультативную, эмоциональную поддержку граждан после потери близкого человека, в большинстве случаев отмечаем скрытую или обозначенную боль неисполненного долга, недостаточной заботы и невысказанных слов. Зачастую потерпевшему утрату человеку необходимо предметно и неоднократно описывать выполненность той или иной формы поддержки ушедшего родственника, – что существенно оптимизируется при своевременном и осознанном оказании такой поддержки в более ранний период (а многие коллеги в данной ситуации отмечали, что выдержать переживания потери помогли именно профессиональные знания и навыки – личные либо со стороны супервизора). Необходимо, например: напомнить, что близкий человек при каждом наступлении затруднения дыхания или напряжении кишечника, колик приступал к расслабляющему массажу и отвлекающим манипуляциям, поддерживающим разговорам, варьировал подходы и приёмы, добиваясь наступления ровного, незатруднённого дыхания, успокоения больного, прекращения мучительных стонов и поиска удобной позы, комфортной и благоприятной осанки. Существенно поддерживают людей и сравнения в их пользу – так при трудно купируемых приступах тоски и чувства вины наши супервизоры и консультанты прибегали к напоминаниям такого рода: «Не для всех пациентов были созданы такие условия», «Ты одна не спала, вскакивала на каждый стон – кашель – двигательное беспокойство».

Такие конкретные картины значительно ослабляют трагические переживания вины и в некоторой степени – утраты – близких.

Да и само деятельное присутствие близких гораздо более гармонично нагружает психофизическую занятость граждан, чем самые высокие переживания при

бездеятельности или ограниченном участии.

Опираясь на опыт наших предшествующих проектов социальной направленности, которые создали методическую базу проблемного анализа и ресурсного проектирования в области образования, семейной поддержки, межличностного оздоровления самоактуализации граждан, участники ММИГ «Белая Речь» продолжают разрабатывать и продвигать в социуме эффективные подходы, обеспечивающие общность с определенными традициями и трендами практико-ориентированных и научных коммуникаций, проблемного сотрудничества, конфликтологического сопровождения, таких как описанный здесь «Геронтологический договор», тренинг-курс «Зеркало», лингвистические практикумы самопозиционирования, журналы самонаблюдения, достижений, «Философский словарь социального работника», интегративный набор кейсов, интернет-интеграцию пожилых, маломобильных граждан [3].

К сожалению, нередко персонал клиник воспринимает присутствие так называемых «подушаживающих» именно как замену своих штатных обязанностей. Эта тенденция, а также объективные проблемы организации и обеспечения системы здравоохранения приводят к тому, что близкие пациента интенсивно склоняются к выполнению приказов и материальных запросов работников, подменяя, заслоняя, обесценивая главную роль своего присутствия: улавливать динамику и специфику поведенческих элементов, поддерживать, вызывать такие элементы активности беспомощного близкого человека, анализировать и интерпретировать какие-либо проявления, доносить до врачей свои наблюдения и выводы.

Например, не только замечания о том, что больная не привыкла принимать пищу в большом количестве либо не переносит какого-то вида пищи, не принимаются во внимание, подчас игнорируются даже замечания, что показания артериального давления, уровня холестерина, других данных не соответствуют врачебным ожиданиям, опирающимся на среднестатистические параметры.

Так, проблема рефлюкса до сих пор представляется чисто медицинской областью, между тем как педагоги и социальные работники отмечают, что своевременное отслеживание тонких изменений в динамике состояния глотательной функции больного постоянно присутствующим человеком поможет раньше обнаружить как улучшение и ухудшение соматического и психического здоровья пациента, так и определенную зависимость их от внешних обстоятельств, в данном случае. именно от вида и способа подачи пищи.

Подобно тому как привычки, предпочтения и даже капризы детей с ограниченными возможностями здо-

ровья могут оказаться не только проблемным фактором сопровождения, но и значимым симптомом, проявлением осознаваемого либо неосознанного поиска условий для облегчения состояния или даже некоторого оздоровления, - так и для пожилых маломобильных граждан такие проявления нередко обнаруживают высокую значимость для эффективного сопровождения.

Вообще аналогии очень помогают пояснить сущность и значение тех или иных мероприятий и подходов. Так, например, продуктивно бывает при обучении специалистов социального профиля соотносить (соотносить со своим опытом и обстоятельствами вообще конструктивно в силу известной защищенности значительной доли субъектов сопровождения от непосредственной проблематики их повседневного праксиса, например, способствуя анализу их личных и семейных проблем, мы проводим аналогии и переносом представления в профессиональные области), личный опыт, опыт своих детей по освоению возможностей саморегуляции пищевого поведения: так, например, нередко за консультацией или супервизионной поддержкой к нашим экспертам Кабинета Консультирования и Коррекции обращаются граждане, обеспокоенные устойчивым и исключительным пищевым выбором маленьких детей в пользу, например, сырого картофеля, галет или кусков сливочного масла. Зачастую эффективным и для здоровья ребёнка, и для эмоционального благополучия взрослых решением здесь является этнопедагогический тезис «наестся – перестанет». Равносильно как вместо того, чтобы жёстко отваживать ребёнка от привычки спать с мамой, следует удовлетворить эту потребность, и либо он сам откажется, когда исчерпает причины для такого упорства, либо он крайне нуждается в терапии страха или других беспокоящих факторов, - причины и другие обстоятельства который следует, разумеется, изучать, равно как и для взрослых, тем более – взрослых, которые, что называется, «впадают в детство».

Однако и для взрослых, и для детей необходимо своевременно минимизировать более грубые нарушения пищевого поведения, например, пристрастие к опасным химическим веществам, продуктам, употребление которых вообще подлежит ограничению в любом рационе, или длительный отказ от пищи, деструктивные привычки приёма пищи. Если день - два человек, не слишком истощённый, практически не ест, возможно, это ему необходимо, хотя ситуацию и не следует оставлять без внимания. Возможно, тут наблюдается временная, психогенная, сезонная либо лекарственная диспепсия. В качестве примера или аналогии приведем пример из практики наших экспертов: ребёнок или взрослый несколько дней съедал крайне мало и под большим давлением окружающих. Первый важный шаг - успокоить окружение, иногда этого даже бывает достаточно для оздоровления и благоприятного развития ситуации. Далее изучаем со-

путствующую проблематику: не выспался, напуган, заблеивает, болезненная брезгливость, неврологическая симптоматика, интоксикация и т.д. В ряде случаев помогает предложение такому ребёнку или взрослому вначале съесть некоторое количество фруктов или овощей, по его выбору, даже очень небольшой порции, после чего он зачастую готов положительно отнестись к обычной пище.

Пищевой выбор, пищевой ответ пациента здесь и целевой момент, и диагностический ресурс, показывающий уровень психоэмоциональной активности пожилого человека, включённости, активизации более здоровых тенденций пищевой и общей саморегуляции, которая может стать более рационально ориентированной, нежели в период, предшествующий эскалации симптоматики деменции.

Ещё на стадии нарушенного глотания после выраженного падения психомоторных функций могут наблюдаться слабые шевеления губ в ответ на привлекательный, ностальгически значимый или неожиданный вкусовой, звуковой, тактильный раздражитель, зачастую в очень незначительном количестве и слабой контрастности.

Нередко пациент, отказывающийся от еды, демонстрирующий раздражительную готовность либо апатию, оживляется, соглашается не по настоянию или рефлекс-провокации сиделки, а вследствие вариативности подхода близкого человека, улавливающего негативный и позитивный выбор, учитывающего прошлый опыт, предшествующие привычки пожилого родственника, проявляющего терпение, фантазию и сноровку для поиска эффективного взаимодействия, даже языка приёмов, полем для чего нередко становится именно пищевой выбор, пищевой диалог.

Извращённый возрастной вкус уступает выбору максимально натуральных продуктов зачастую ранее, чем человек начинает внешне проявлять готовность к мышлению, общению, размышлению. Этот выбор близкие улавливают по маловыраженным признакам положительных и отрицательных реакций.

Конечно, есть общие и частные моменты предпочтений пищевого статуса. Из общих наши активисты указывают простые продукты, богатые белком и микроэлементами: орехи, особенно экзотические (что, несомненно, существенно, арахис в этой группе обычно не представлен даже у тех людей, которые ранее, до выраженных, резких мнестических изменений и последующих признаков улучшения психического состояния, были к нему привержены и считали полезным. Наблюдается отчётливое предпочтение, например, кешью в ущерб бразильскому ореху – хотя ранее не обнаруживалось особенной сравнительной осведомлённости в данной области).

Это сортовая рыба, причём мы наблюдаем нередко сходные ситуации и с детским выбором: так ребёнок не всегда может объяснить, почему кету предпочитает горбуше, запеченное и сыровяленое варену, присутствие вкусоусилителей отвергают.

Наблюдается отказ от сахара и подсластителей, изменяется лекарственный выбор – здесь также наблюдаются в целом здоровьесообразные тенденции.

Обогащается иногда и вкус к пряностям, если лакомство, то имбирный мармелад, нередок отрицательный выбор в отношении сублимированных продуктов, например растворимого кофе, также – присутствия крахмала, маргарина, заменителей натурального молока, колбасные изделия по привычке могут приобретаться – но не съедаются.

Встречались более поздние высказывания у людей с выраженной длительной ремиссией, позволившей значительно восстановить аналитические и коммуникативные функции, применительно к продуктам, ранее для них привлекательным: будто кусок мыла есть предлагают.

Бывшие приверженцы манной каши будто не слышат предложение поесть ранее привычное блюдо, отворачиваются от подносимой ложки, пытаются выплевывать, раздражаются, но не всегда могут объяснить свою позицию.

«Когда я была маленькой, мама, заведующая детским учреждением, следила, чтобы моё питание соответствовало нормативам, согласно режиму: каша, другая каша, котлета с макаронами, кисель. Если я заболела, «простудными» заболеваниями или «увеличивалась печень», она переводила меня на фрукты с рынка и шутила: когда ты болеешь, у тебя появляется нормальный аппетит». Свои пищевые представления и привычки она не меняла много лет. Когда у неё произошла выраженная транзиторная ишемическая атака, по симптоматике весьма схожая с инсультом, она смогла показать, что отказывается от госпитализации, затем откладывала поездку на КТ и довольно быстро, при поддержке невропатолога на дому, не только вернулась к предшествующему состоянию, но и значительно улучшила качество жизнедеятельности – превысила предшествующие возможности. А вот пищевой выбор изменился радикально – в пользу фруктов и рыбы, измельчённых орехов с имбирём и простокваши. Йогурт просила купить, но не ела».

Изменённый пищевой выбор пожилого человека в таких обстоятельствах может быть как достаточно устойчивым, до полутора недель и более, так и преходящим, даже вплоть отмены произнесённых только что пожела-

ний. Важно знать, что такая непоследовательность может иметь для него внутреннюю мотивацию, представлять ценность в качестве вербально-коммуникативного праксиса либо эмоциональной подвижности психики.

Продуктивным может стать взаимодействие принятых к личному статусу принципов питания и подсознательных компонентов индивидуального опыта преферентного выбора.

Возврат к принципам здорового питания в большинстве случаев выраженного оздоровления пищевого выбора нередко преодолевает привычки десятка и десятков предшествующих лет. Близкие люди зачастую не сразу вспоминают и соотносят такие позиции. Варьируют они и в субъективной отнесенности, и в интерпретации.

Бабушка возвращается в своём пищевом режиме к принципу «Сначала стул, потом обед», предписанным ею ранее для домашних животных, притом, что от внуков она требовала в тот же период неперменного питания согласно «правильному», нормативному темпоральному режиму.

Отступает и утвердившаяся ранее позиция «Мне уже все можно, ни в чём себе не отказываю», наблюдается нередко всплеск жизнеутверждающих устремлений, интерес к жизни окружающих, пробуждаются некоторые увлечения и обязательства значительно более ранних

периодов.

Совпадение во времени и побуждении таких признаков, сообщают участники исследования, позволяет прогнозировать вероятность полугодовой и более отсрочки упадка жизненных функций и когнитивных возможностей.

Конечно, статистически результаты такой работы пока ограничены в силу категориальной и ведомственной разобщенности участников исследования и социальных групп, а также дистанцированности корпоративных сообществ от родственного окружения пациентов. Специалисты нередко более открыто общаются и эффективнее взаимодействуют при условии конфиденциальности, чаще - в случаях личного родства или дружественности. Повышают качество взаимопонимания общность по интересам, общие неприятности, досуговые знакомства и соседство, бартерные и денежные отношения.

Общественное мнение сохраняет и транслирует сведения о «понимающих» специалистах, заботливых сиделках, их приглашают особенно настоятельно.

Что существенно: предвестником возвращения ишемической атаки могут стать не очень выраженные, мимолетные признаки как характерологического, эмоционального плана, пищевого поведения, так и небольшие перверсии сенсорного, моторного характера, нередко – повторяющегося характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыбакова Е.В. Геронтологический договор. - Психология зрелости и старения: ежеквартальный научно-практический журнал. №1/2013/учредители: РОО "Центр Геронтолог", Е.В. Сатарова; гл. ред. О.В. Краснова. – М: Исследовательская группа "Социальные науки", 2013. – 128 с. – Журнал;
2. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А. О значении капризов в жизнедеятельности и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья - XXIX Международная научно-практическая конференция: «Итоги научно-исследовательской деятельности 2017: изобретения, методики, инновации» - <http://olimpiks.ru/d/1340546/d/ind29.pdf>;
3. Рыбакова Е.В., Султанова, Р.М., Гаязова Г.А. Влияние цифровых средств коммуникации на качество жизнедеятельности, удовлетворенность жизнью и ощущение включённости пожилых людей [электронный текст] // Культура и технологии. 2019. Том 4.

© Рыбакова Елена Владимировна (evrybakova19@mail.ru), Султанова Пола Миниаметовна (sultanovar@list.ru), Гаязова Гульшат Анифовна (gulshat_g@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ИЛИ ПРОБЛЕМА ОБСТОЯТЕЛЬСТВ. ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ НА АКТУАЛЬНУЮ ТЕМУ

Татаринцева Регина Игоревна

старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации
regina_tatarinceva@mail.ru

DISTANCE LEARNING, OR THE PROBLEM OF CIRCUMSTANCES. POLEMICAL NOTES ON THE CURRENT TOPIC

R. Tatartintseva

Summary: The text of the article gives a broad view on the problems of distance learning. Confidently and prospectively modeled by the researchers in the past years, in the total practice of distance education, simultaneously and rigidly imposed by the confrontation with the coronavirus pandemic, distance learning appeared to be a new reality of the issue, which significantly adjusted its capabilities at the current stage of the corresponding technical capabilities. The new conditions – the conditions of moderate optimism-allow us to talk about the applied importance of distance education in the near future, as well as about the prematurity of large-scale national distance projects at all levels of the Russian education system.

Keywords: distance learning, online, offline, distance learning platforms, corporate identity, cognitiveness, force majeure, new realities, current opportunities and prospects.

Аннотация: Текст статьи представляет широкий взгляд на проблемы дистанционного обучения. Уверенно и перспективно моделировавшиеся исследователями в минувшие годы, в тотальной практике дистанционного образования, одновременно и жёстко навязанной противостоянием пандемии коронавируса, дистант предстал новыми реалиями вопроса, существенно скорректировавшими его возможности на текущем этапе соответствующих технических возможностей. Новые условия – условия умеренного оптимизма – позволяют сегодня говорить лишь о прикладном, вспомогательном значении дистанционного образования в ближайшей перспективе, как и о преждевременности масштабных национальных проектов дистанта на всех уровнях российской системы образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, дистант, онлайн, офлайн, дистанционные образовательные платформы, корпоративность, когнитивность, форс-мажорные обстоятельства, самоизоляция, новые реалии, текущие возможности и перспективы.

«**Р**оссийской системе образования понадобится несколько лет для организации полноценного дистанционного обучения, считает основатель Международного Ломоносовского клуба Владимир Скрипниченко» [7]. С таким взглядом сегодня трудно не согласиться. На наш взгляд, с ним охотно согласится каждый преподаватель, работавший на самоизоляции в период пандемии коронавируса или работающий сейчас дистанционно в любом звене и на любом уровне названной системы образования. И это, как говорится, более чем осязаемая реальность.

Теоретическая проблема дистанционного образования в нашей стране не нова. Продвигаясь в умозрении исследователей параллельно с компьютеризацией Российской Федерации, она шагнула уже в своё четвёртое десятилетие. Примеров тому множество, стоит лишь обозначить тему в любой поисковой системе интернета... Библиография вопроса и его хронологические рамки поразят воображение, в том числе и многоаспектностью исследований изучаемой проблемы.

Примеров и подтверждений, действительно, множество. Ограничившись лишь немногими, можно на-

звать хотя бы такие значимые публикации разных лет и десятилетий: Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы. // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С.10-12; Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2009. – 272 с.; Кошкина Е.Н., Орлова Е.Р. Дистанционное обучение: реалии и перспективы. // Вестник Международного института экономики и права. – 2011. – №2; Горева О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / О.М. Горева, Л.Б. Осипова. // Современ. проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/119-14612>; Тихомиров В.П. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний (часть 1) / Тихомиров В.П., Солдаткин В.И., Лобачев С.Л., Ковальчук О.Г. [Электронный ресурс] // Научно-практический журнал «Открытое образование». – URL: http://www.e-joe.ru/sod/99/2_99/stl58.html И многое другое, конечно, если, не боюсь повториться, прикоснуться к вопросу через компьютерную поисковую систему... В этот же ряд необходимо добавить и Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», опубликованный в «Российской газете» – Федеральный выпуск №303 (5976),

31 декабря 2012 г.

Говоря в целом, существующую литературу вопроса давно уже не окинуть взглядом, что вполне закономерно в движении исследовательской мысли. Да и технический прогресс её тоже очень подталкивал и подталкивает... Тем более что компьютеризация обиходного уровня в нашей стране по ряду политических причин, мягко говоря, запаздывала...

Нашему современнику, мало-мальски знакомому с историей Западно-Европейской гуманитарной мысли середины второго тысячелетия новой эры, да и с русской историей века так с 17-го тоже, в этом контексте, а лучше, наверное, – в контенте, как сейчас принято в более знакомом звучании того же самого, нелишне вспомнить другое. Лет пятьсот назад, когда в Европе появилось книгопечатание, а потом – столетие-другое спустя, – когда тиражная книга стала доступна пошире, многим казалось, что книгопечатание породило возможность индивидуализации знания. Читай – учись, умней! Вся историко-цивилизационная человеческая мудрость – от античности до новых дней – доступна, перед тобой! Сиди в библиотеке или дома, постигай! Казалось, школы и университеты – не нужны!

Однако приходится констатировать, что жизнь быстро опрокинула эти умонастроения. Главным же, наоборот, стало противоположное: книгопечатание множило школы и университеты! И это, безусловно, аксиома! Давайте согласимся с тем, что такие исторические факты и умозрительные созвучия наталкивают на исторические параллели. Это значит, что гуманитарное содержание здесь – то же, ну а отличие – лишь в техническом воплощении образовательной практики, преобразуемой безостановочным техническим прогрессом в его стремительном движении... Вроде всё так просто: хватай Жар-птицу за хвост! Учись онлайн, сидя на печке и любуйся собой, таким умнейшим, на цветном дисплее! Такое даже прежним советским студентам-заочникам и присниться не могло!

Приходится констатировать и то, что жизнь всегда многообразнее любых прожектов и умозрений. Всесторонняя образовательная практика последнего года – на всех уровнях нашей образовательной системы – это хорошо подтвердила, буквально опрокинув многие имевшиеся представления и исследовательские модели, и построения. И обучающие, и обучаемые, вплотную столкнувшись с реальностью, быстро поняли, что и то, и другое оказалось слишком преждевременным и по техническим реалиям, и по предметно-методическим возможностям.

Сегодня проблематика дистанционного обучения – это одна из ключевых тем публицистики. И это понят-

но: дистант ныне – универсальная тема, напрямую или опосредованно волнующая и беспокоящая едва ли не каждого, иначе говоря – притча не только во языцех, но и в умах современников всех возрастов. Ведь объемы образовательной сферы всесторонни и невероятно велики. Поэтому в условиях самоизоляции при пандемии коронавируса дистант и коснулся всех: и отцов, и детей... И весь преподавательский корпус – от учителей начальных классов школы до профессуры и академиков.

При этом всем вдруг и сразу стало предельно ясно, что получение образования вне учебных классов и аудиторий, т.е. вне корпоративности и когнитивности, малоэффективно. Следует подчеркнуть, что понятие «корпоративность» в буквальном переводе с латинского – это «объединенный», а значит – принадлежащий к группе, связанной общими целями и устремлениями, интересами и взглядами, в том числе и направленными на перспективу.

Когнитивность же, как известно, – это способность охватывать весь объем информации, который мы приобретаем благодаря обучению, а также практике и опыту, получаемым и формируемым в своей корпоративной среде. Собственный опыт подсказывает, что в нашем случае – это преподаватель, аудитория, учебная группа, курс, факультет. Когнитивность – это способность воспринимать и обрабатывать данные и информацию, поступающие к нам через восприятие и убеждения, чтобы превратить их в знание, опыт и практику.

Эта способность охватывает единство различных процессов – обучение, внимание, память, рассуждение, принятие решений, которые являются частью интеллектуального развития и опыта. На наш взгляд, реализация этого единства в условиях самоизоляции и дистанционности весьма проблематична. В подтверждение нашего взгляда приведём очень компетентное мнение, принадлежащее Сергею Рощину, проректору Высшей школы экономики: «Дистанционное обучение не может заменить живого человеческого общения, обмена энергетикой, прямого контакта и наставничества» [9]. Вопрос в том, как «организовать дистант так, чтобы этот контакт был максимален».

Универсальность этой проблемы быстро сформировала широкую площадку для всесторонней дискуссионности именно на уровне не академизма, а публицистики. Всем вдруг стало понятно, что реальная практика быстро и во многом опрокинула академическое умозрение, опережавшее технические возможности дистанта, то есть дистанционного обучения, и не учитывавшее сполна человеческий фактор, то есть реальный уровень компьютерной грамотности. И это неудивительно: романтизм, теория и практика обычно плохо ладят друг с другом. Поэтому с самого начала самоизоляции споры

по поводу дистанционного обучения, всколыхнувшие общество, и не утихают. И это сфера публицистики.

Говоря же о технических возможностях дистанта, невольно приходит в голову парафраз: «Славно было на планшете, да как плохи наши сети, а ведь в них висеть...» На любой платформе, заметим! Поэтому, судя по всему, в ближайшие годы нас ждёт программа компьютерной сетификации всей страны. Такой общегосударственный опыт в нашем 20 веке был: вспомним проводную радиодификацию всей страны в 1920-30-е годы, когда железные репродукторы появились на всех улицах и площадях, а чёрную «тарелку» трансляционной радиосети притащили в каждый дом, квартиру и избу... Целеполагание тогда было, правда, совсем иным: идеология заставляла. Зато сейчас технические возможности у страны несравненно другие! Да и от прогресса – не спрячешься! Пандемия актуализировала дистант, дистанционное обучение скорректировало важную техническую задачу. С учётом охвата, плотности, ёмкости и скорости сетей, конечно...

Важнейшим вопросом наших дней стала реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда», в рамках которого планируется масштабная цифровизация отрасли. В том числе создание автоматических рабочих мест учителя или преподавателя, обеспечение школ скоростным интернетом, организация внутренних локальных сетей для обеспечения одновременной работы нескольких десятков учителей, ведение электронного документооборота, электронных классных журналов, электронных дневников, автоматического контроля успеваемости и многое другое. С полным основанием можно утверждать, что эти же задачи во многом стоят и перед высшей школой.

«Четверть российских педагогов отмечает, что их навыков и знаний недостаточно для перехода на дистанционное обучение. «Чаще о нехватке навыков и знаний говорят учителя школ (27% против 19% среди преподавателей вузов)», – уточняют эксперты. В то же время оценка собственной методической готовности к ведению занятий в дистанционном формате среди школьных учителей и преподавателей вузов примерно одинакова: большинство оценивают ее удовлетворительно – 55%. Преподаватели вузов также часто жалуются на высокую нагрузку и нехватку времени в связи с переходом на дистанционное обучение: школьные учителя – на отсутствие компьютеров и доступа в интернет у учащихся. Большинство педагогов (74%) отметили рост рабочей нагрузки в связи с переходом к дистанционному обучению, а более четверти (26%) пожаловались на плохую организацию перехода от традиционного обучения в онлайн. При этом 60% охарактеризовали переход как удовлетворительный и только 14% назвали его хорошо организованным» [5], – констатировала в апреле 2020 года в большой аналитической статье столичной «Неза-

висимой газеты» Ольга Соловьёва.

Человеческий фактор, однако, вызывает оптимизм. Компьютерная грамотность – настойчивое требование времени. И она неуклонно растёт и ширится, в том числе и в старших возрастных группах, во всех социальных слоях. Говоря о высшей школе, отметим следующее: понятно, что все студенты хакерами не станут. Понятно, что дистанционное обучение и не требует этого уровня. Скорость современных планшетов и ноутбуков позволяет и сегодня использовать их куда эффективнее. Только вот общедоступные компьютерные сети и действующие образовательные дистанционные платформы должны успешно выдерживать даже форс-мажорные нагрузки...

Понятно ведь и то, что и после пандемии, а значит – в очень близком будущем, элементы дистанционного обучения останутся: будет использоваться смешанный формат, который позволит использовать все плюсы онлайн и очного преподавания» [9]. Однако, основываясь на общем взгляде преподавателей и студентов, известном автору этих строк изнутри, хочется быть уверенным в том, что упомянутый выше «смешанный формат» объективно предполагает абсолютное преобладание очного преподавания, то есть офлайна. Вообще говоря, как видится сегодня, категория «смешанный формат преподавания» не может не настораживать, потому что объективно он рождает соблазн какой-то «оптимизации» учебного процесса, тем более – в высшей школе, чего очень бы не хотелось по причинам, отмеченными нами выше.

Теория, как известно, проверяется практикой. Это вековая аксиома! Практика преподавания, базирующаяся на технических возможностях электронного дистанта, то есть, подчеркнём, дистанционного обучения, сегодня, как уже отмечалось, способна опрокинуть многие умозрительные теоретизирования, опережавшие технические реалии. Давайте согласимся с тем, что образование не может быть виртуальным или, хуже того, ирреальным.

Нельзя упустить из виду и философию вопроса, а «философия исходит из интуиции целого, поэтому все части её должны представлять систему, исключаящую возможность противоречий» (11, 11). И эта формула Эрнеста Леопольдовича Радлова, видного русского философа Серебряного века, доныне незыблема и именно универсальна.

Основные проблемы дистанционного образования названы. В начале этой статьи нами уже было отмечено мнение основателя Международного Ломоносовского клуба Владимира Скрипниченко, что российской системе образования по ряду причин понадобится несколько лет для организации полноценного дистанционного обучения. «Во-первых, на сегодняшний день у нас отсут-

ствуует полноценный единый ресурс для дистанционки» [7]. Во-вторых, «остается открытым вопрос развития у школьников когнитивных навыков – ученик изолирован от класса, коллективных компетенций, от живого общения с педагогами и сверстниками и личного примера». Абсолютно то же применимо и в высшей школе, но в более значимых и ёмких аспектах. Самая же большая задача, которую еще предстоит решить, состоит в том, что «вовлеченность на живом уроке на порядки превышает онлайн» [7]. То же и в высшей школе: «Главная проблема дистанта – отсутствие мотивации у студентов» [9]. Отметим, что это мнение эксперта особенно значимо! В-третьих, «пока остается открытым вопрос, как достичь целей без потери в качестве образования в моменте, особенно когда пока еще нет так называемых best practices, потому что с аналогичными проблемами с дистанционным обучением сталкиваются во всем мире» [7]. И это значит, что пандемия коронавируса застала врасплох не только систему образования в России...

Нельзя, наконец, не обозначить и четвертую проблему, имеющую прикладное, но очень существенное содержание. «Интернет и хорошие компьютеры находятся в распоряжении далеко не всех студентов, некоторым студентам дома не хватает комнаты или даже стола для занятий. <...> Да и само понятие дистанционного обучения оказалось весьма неопределенным. Оказалось, что все понимают его по-своему. При этом многие [сегодня, наверное, все. – Р.Т.] сходятся на том, что необходим прямой видео- и аудиоконтакт студента и преподавателя. Однако в деталях начинаются расхождения. Часть преподавателей искренне полагают, что студент читает методичку и решает задачки по составленной заранее программе, а преподаватель в эфире лишь консультирует. Кто-то, кто потрудился раньше, записал и выложил в интернете видеозаписи своих лекций, сделал на них ссылку на своей персональной страничке преподавателя. А кто-то считает, что онлайн – это обычные лекции и семинары, но только при помощи компьютеров, заменяющих всем аудиторию с доской. Последний способ, наиболее интересный и привлекательный для студентов, оказался невероятно энергоёмким. В результате лекция или семинар длятся, как обычно, два академических часа, а вот подготовка онлайн-презентации и составление последующего отчёта требуют целого дня с частью ночи. В результате продвинутый онлайн-преподаватель стал проводить за компьютером не менее 12 часов в день. Вредная для здоровья вещь – онлайн-преподавание!» [6], – завершил оригинальным выводом свои рассуждения доктор физико-математических наук, преподаватель МГУ Дмитрий Миллионщиков, подводя итоги весеннего семестра 2020 года. Полностью разделяя высказанную точку зрения, могу с уверенностью предположить, что с ней охотно согласится абсолютное большинство преподавателей, причём независимо от уровня собственной компьютерной грамотности или даже мастерства.

На взгляд преподавателя, «самый сложный вопрос дистанционного обучения звучит так: «Как проводить онлайн экзамен?» Это основной вопрос, который сейчас мучает всё преподавательское сообщество. Как обеспечить объективный контроль за экзаменом? В интернете мы видим огромное количество специальных сайтов под типовым названием «экзамен.ру». Они предлагают помощь в написании онлайн-контрольных и экзаменационных работ за очень небольшие деньги. Как проверить, что присланная на образовательный портал письменная работа студента действительно честно написана именно этим студентом? Первые же опыты экзаменов без видеоконтроля показали большие статистические выбросы отличных и хороших оценок при нулевом количестве двоек и почти нулевом количестве троек. Но и видеоконтроль не спасает полностью. Вовсе не случайно много раз переносился в стране экзамен ЕГЭ. При этом не надо забывать, что в отличие от ЕГЭ экзаменуемый студент находится у себя дома, а не в специально оборудованном помещении. Со вздохом многие из нас согласились на такие псевдоэкзамены, уговаривая себя, что «это лишь на один раз, это временная мера» [6], – отмечал летом 2020 года Дмитрий Миллионщиков. Готова поддержать каждое слово автора!

Приходится констатировать, что обозначенное понятие «временный» может иметь очень широкие хронологические параметры. Вот подтверждение из школьной практики: «ЕГЭ по-прежнему нужен для получения школьного аттестата. То, что эту норму отменили в 2020 году из-за пандемии, было продиктовано исключительными обстоятельствами. Но отменять обязательный ЕГЭ в 2021 году пока не планируется, так же как и переводить экзамен в дистанционный формат. – Не думаю, что существующие технологии сегодня позволяют нам пойти на такой шаг, – уверен руководитель Рособнадзора Анзор Мусаев. – Провести ЕГЭ дистанционно сейчас невозможно» [8]. Последняя фраза в приведённой цитации особенно интересна тем, что объективно она универсальная для любого экзамена вообще. Ведь, как уже цитировалось выше, «первые же опыты экзаменов без видеоконтроля показали большие статистические выбросы отличных и хороших оценок при нулевом количестве двоек и почти нулевом количестве троек» [6].

Сегодня уже трудно поверить в то, что совсем недавно – даже ещё в самом начале 2020 года – перспективы дистанционного обучения представлялись вполне реальными и безоблачными. И это имело под собой почву. «В этой связи стоит отметить статью Корниенко С.А. «Электронное обучение как средство реализации образовательной программы», опубликованную в сборнике V Международной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации». Приведем выдержку из публикации: «Под дистанционным обучением (distance learning) стали понимать такой процесс обучения, при

котором используются технологии, не предполагающие непосредственного присутствия преподавателя – в первую очередь, информационно-коммуникационные технологии. В англоязычной образовательной литературе часто используется термин «open and distance learning» – «открытое и дистанционное обучение», подчеркивающий тот факт, что по сравнению с традиционным обучением дистанционное открыто для более широкой аудитории. Открытое обучение не предполагает вступительных экзаменов и доступно любому желающему; более того, оно может быть «неформальным» (non-formal, informal learning), т.е. не завершится получением соответствующих документов об образовании. Именно в это время и получило развитие электронное обучение, которое на этом этапе развития служило «технически улучшенной формой дистанционного обучения» [4, 20].

В этом цитируемом тексте 2014 года всё очень конкретно, точно, безукоризненно и весьма перспективно! К тому же автор показательно демонстрирует неплохое знакомство с зарубежными источниками информации. И это тоже точно! Нелишне предположить, что, в силу своей конкретности и точности, такой обоснованный взгляд может иметь очень неплохую перспективу в будущем. Значит, в нормальных грядущих условиях, конечно. Нынешние же тотальные форс-мажорные обстоятельства, связанные с пандемией, к сожалению, потребовали иных реальных действий, и тоже тотальных, заметно прибавивших оптимизма в сфере дистанта на всех уровнях образовательной системы страны. Во всяком случае – на ближайшую перспективу... И это лишь подтверждает непредсказуемое многообразие жизни, в том числе и академической, имеющей свойство корректировать планы, ожидания и, казалось бы, прогнозируемые надежды. Приходится невольно констатировать, что в социальной и гуманитарной сферах это обычно наиболее заметно любому современному обществу, более чем ощутимо для него, а потому наиболее чувствительно.

В самоизоляции пандемических реалий 2020 года, имея в виду дистант, то есть, повторюсь в который раз, дистанционное обучение, и преподавая в высшей школе, пришлось, к очень большому образовательному сожалению, каждодневно – из месяца в месяц, а потом и дольше, – почувствовать ещё и его реальные пределы. Иначе говоря – весьма ограниченные возможности нынешней технической компьютерной сферы республик, областей, городов и весей, где, как оптимистично представлялось всем нам прежде, и вопросов-то вроде не возникало насчёт будущей дистанционки, хотя бы школьной... Ну на общий неширокий взгляд, хотя бы... Понятно ведь каждому было, что от неё – от этой школьной и вузовской дистанционки – в ближней перспективе в стране по разным там поводам никуда не деться... Что уж скрывать: давайте, коллеги, не постесняемся сказать об этом в открытую... Время и техническое развитие

объективно подталкивали к этому. Но кому же могло прийти в голову одномоментное тотальное введение дистанционного обучения на всех уровнях и в нашей стране, и в мире?

Прежде, до грянувшей в 2020-м пандемии коронавируса и самоизоляции, думалось и виделось всё совсем иначе... Вот умственные наблюдения и созерцание, вот умозрение, а вот и синтез того и другого, как учила и учит философия. Уже и до концепции добраться вроде можно... Понятно ведь, что какая-то соответствующая диалектика вопроса и широкое исключение противоречивости всегда будут рядом... Иначе говоря, зачем вообще и нужно умозрение...

Академическая препарация проблемы, того или иного вопроса обычно основательно иллюстрирует или доказывает в статьях и заметках, мнениях и диссертациях свою точность и правоту. В нашей академической практике с этим никто и спорить не станет. Соответствующая родная академическая школа у нас очень мощная! И это замечательно! Вот отличный образец того, о чём сказано чуть выше.

«Дистанционная форма процессов образования, зародившаяся еще в XVI-XVII вв. [где, простите? – Р.Т.], получила свое широкое распространение в конце XX века [в каких объёмах и границах, простите? – Р.Т.]. В современной литературе имеется достаточное количество работ, анализирующих проблемы управления, развития, содержания и результативности данной формы образования. На причинах широкого распространения дистанционной формы образования в современной России акцентировал внимание Л.Я. Аверьянов, который считал, что «... одной из самых негативных и социально болезненных диспропорций является неравенство возможности получения образования. Индивид может пренебречь этими возможностями – по нерадивости, предпочтению других сфер деятельности, или по каким-либо принципиальным соображениям. Это дело выбора. Но выбор ему должно предоставить общество, претендующее называться цивилизованным. <...> Образование сегодня выполняет не только функцию поддержания социального престижа, но и, по сути, функцию социализации, ибо войти в мир знаков-символов возможно только с определенной образовательной ступени».

Дистанционное обучение в Российской Федерации начинает приобретать официальный статус с начала 1990-х гг., а в 1995 году была принята «Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России», созданная для повышения доступности и качества учебных программ и обусловленная «высокой социальной значимостью дистанционного образования, сформировавшихся потребностей в нем и наличия у России необходимого кадрового педагогиче-

ского, научно-технического и научно-методического потенциалов и финансовых возможностей».

В настоящее время российское дистанционное высшее образование регламентируется Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., Постановлением Правительства Российской Федерации №966 от 28 октября 2013 г. «О лицензировании образовательной деятельности», приказом Рособнадзора №1953 от 05.09.2011 г. «Об утверждении лицензионных нормативов к наличию у лицензиата учебной, учебно-методической литературы и иных библиотечно-информационных ресурсов и средств обеспечения образовательного процесса, по реализуемым в соответствии с лицензией на осуществление образовательной деятельности образовательным программам высшего профессионального образования» [2].

Здесь вроде всё ясно: названные нормативные основы известны всем нашим преподавателям любого уровня, как и понятны тоже. В цитируемом тексте всё динамично и словесно очень конкретно. Кроме «знаков-символов», и зацепиться взглядом не за что... Да и то потому лишь, что многоступенчатая система образования нашей страны – это вовсе не «знаки-символы»...

Дальше в этом же тексте 2015 года – в цветных, ярких сегментных диаграммах – сказано и всё другое: необходимость дистанционного образования (ДО) шесть лет назад, в 2015 году, считали нужной 92% опрошенных квалифицированных преподавателей вуза, а в будущем, естественно, – оставшиеся 8 процентов. Влияние ДО на конкурентность вуза – 87,3%. Главное, правда, было впереди и оказалось неожиданным: среди тех же квалифицированных преподавателей положительно отнеслись к ДО лишь 45%, а ещё 30% из тех же квалифицированных не сочли ДО перспективным... 25 же процентов оставшихся, кстати – тоже квалифицированных, оказались нейтральными в своих оценках [2]. Понятно, что «квалифицированные преподаватели» – это те, кто квалифицированно ладит с компьютерными техникой и практикой, с современными коммуникационными средствами. На первый взгляд, непонятно другое – соотношение цифр, представленных в процентных отношениях. Именно: если ДО на примере вуза сочли нужным 92% опрошенных, то почему положительно отнеслись к нему лишь 45%, а остальные 55%, что же, думали иначе?

На наш взгляд, здесь всё логично и правильно. Противостоять техническому прогрессу и развитию информационных технологий – нелепо и смешно в любом возрасте и с любым уровнем собственной преподавательской соответствующей «квалифицированности». Каждый из преподавателей подтвердит необходимость ДО как «столбовой дороженьки» в отдалённой перспективе. И

вот они – названные 92 процента! Может, впрочем, быть и больше. Не приходится сомневаться, что среди них и указанные выше 55 процентов опрошенных «квалифицированных преподавателей», не столь оптимистичных в широких практических перспективах ДО обозримого времени.

Могу уверенно сказать, что если бы автору этих строк пришлось столкнуться с вопросом: как вы оцениваете перспективы ДО, ответ был бы однозначным: в дальней перспективе – не знаю, в ближней – положительно, но лишь в прикладном, вспомогательном, узко адресованном и конкретно направленном значениях. На наш взгляд, диалектика вопроса как процесс его развития в нынешних реалиях очень показательна тем, что электронно-революционная ломка не в интересах любой из сторон всей образовательной системы и её процесса.

Практические аспекты тотального дистанционного образования в форс-мажорных обстоятельствах пандемии предельно точно сформулировали существо нашего взгляда и оценку ближней перспективы ДО. Смею думать, в обеих сферах образовательного процесса – и обучающихся, и обучающихся. И объём подобной оценки может быть очень велик, потому что «всем пришлось столкнуться с неожиданными трудностями в связи с введением режима самоизоляции. Система образования оказалась на первой линии фронта с большим количеством обучаемых и обучающихся: около 1,5 миллиона школьных учителей и преподавателей вузов, а также 16 миллионов школьников и 7 миллионов студентов» [5].

Анализируя проблемы обстоятельств, вызванные пандемией, автор статьи «Половина российских преподавателей не готовы к удаленному обучению: Высшее и среднее образование вошло в кризисный режим трансформации» Ольга Соловьёва отмечает: «Сейчас даже вскрываются более глубокие проблемы, считает руководитель исследовательской группы Центра трансформации образования Московской школы управления «Сколково» Дара Мельник. «Например, программ развития преподавательского мастерства в «обычное» время не было, а сейчас преподавателям не хватает методик и инструментов, чтобы делать свою работу хорошо. Вузы недостаточно цифровизированы, и образовательный процесс переходит в онлайн раньше, чем система управления», – говорит она. Нет понимания того, как должна в новых условиях определяться преподавательская нагрузка, добавляет эксперт. «В любом случае нельзя во время шторма строить новый корабль. Нужно фиксировать вскрывающиеся проблемы и использовать те технические средства, к которым все привыкли», – считает Мельник [5]. И эту точку зрения просто нельзя не подержать.

Именно поэтому «цифровые профессора» [термин С.

Рощина. – Р.Т.], начитанные «в электронке» полные курсы лекций и практические задания, онлайн-семинары в диалоге «преподаватель ↔ студент» и коллоквиумы по той же схеме – вполне возможная практика вспомогательного дистанционного обучения в реалиях современности. Вне форс-мажора, в обычное время. Экзамены, конечно же, – наяву, вживую, не виртуально! Однако подчеркнём: – это именно узко адресованная практика, едва ли не индивидуализированная или персонифицированная в конкретном назначении.

В поддержку нашего мнения можно привести и социальный аспект ДО в условиях самоизоляции, вызванной форс-мажорными обстоятельствами, связанными с пандемией. «Переход на дистанционное обучение вызывает беспокойство в российской Счётной палате и в связи с угрозой дополнительного социального расслоения. «На практике онлайн-обучение приносит непропорционально большую пользу учащимся с изначально более выгодным положением (при расслоении по линии богатые-бедные; проживающие в городе – на селе; с хорошими показателями успеваемости – с плохими показателями). Это означает, что для большинства школьников и студентов дистанционное образование принесет меньше пользы», – замечают в Счетной палате [5]. Столь серьёзное мнение не вызывает возражений, но больше беспокойство...

В тексте наших заметок ранее уже отмечалось, что всеобщее дистанционное обучение, вызванное условиями самоизоляции, поубавило оптимизма исследователей в его вопросах, проблемах и перспективах. Академических статей и заметок в библиографии 2020 года, можно сказать, почти не видно. Движение жизни своим многообразием, в том числе и непредсказуемыми реалиями, внесло существенные коррективы в умонастроения и умозрение. В этих обстоятельствах, как обычно и бывает, на первый план, как уже указывалось, вышла публицистика. Нельзя не признать, что её доводы и аналитика по кругу рассматриваемых нами вопросов, в реалиях пандемии особенно актуальны и доказательны, как нельзя не признать и то, что они находят широкий живой отклик и их интересно использовать в свою поддержку.

Не могу не признать, что реальную практику массового дистанционного обучения и его ближних перспектив сегодня, в наших условиях, можно рассматривать лишь в концепции ограниченного оптимизма. Как нельзя не признать и того, что совсем недавно, до введения всеобщего дистанционного обучения в условиях самоизоляции, многое казалось иначе... Вот уж, действительно, уникальное свидетельство того, что теория проверяется практикой. В нашем случае – огромной, протяжённой, тотальной практикой... Дистанционное же обучение в условиях самоизоляции предстало именно макротестом для всей образовательной системы страны, её

готовности работать в условиях дистанционного обучения. Результаты этого теста оказались сегодня малоутешительными...

Следует подчеркнуть, что российские исследователи в течение предыдущих десятилетий серьёзно занимались вопросами и проблемами дистанционного обучения и образования во всех их аспектах – от предпосылок и терминологии – до актуальных задач.

«Российская система высшего образования обладает фундаментальной научной базой, позволяющей готовить всесторонне развитого выпускника, однако наступившая информационная эра и глобализация в образовании требуют её модернизации, применения новых подходов к организации деятельности высшей школы. Характер развития института образования должен быть максимально инновационным, что в значительной степени обуславливается тем, что он остается базовым инструментом для трансляции знаний в различные сферы человеческой деятельности. Сочетание мощных и доступных информационных технологий, компьютеризация населения привели к формированию дистанционного образования», – отмечала ещё в 2015 году А.А. Савастыина, подчёркивавшая активную научную дискуссионность вокруг дистанционного образования [3, 178]. Поэтому специальное внимание она уделила и терминологии вопроса.

«В действующем Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» присутствует определение «электронное обучение», которое не в полной мере является синонимом дистанционного обучения. Для дистанционного обучения принципиально не важно, каким образом образовательные материалы будут доставляться от вуза к студенту. Электронное обучение подразумевает доставку всего образовательного материала в электронном виде с использованием компьютерных сетей» [3, 178]. При этом, полемизируя с рядом исследователей по определению содержания понятия «дистанционное обучение», А.А. Савастыина не соглашается с мнением В.Г. Домрачевева, понимающего дистанционное обучение как «новую ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видеотехники, аудио-техники, космической и оптоволоконной техники», или с другим мнением: «Е.С. Полат полагает, что «дистанционное обучение – это организованный по определенным темам, учебным дисциплинам учебный процесс, предусматривающий активный обмен информацией между учащимися и преподавателем, а также между самими учащимися, и использующий в максимальной степени современные средства новых информационных технологий (аудиовизуальные средства, персональные компьютеры, средства телекоммуника-

ций)» [3, 179]. На взгляд А.А. Савастьиной, «приведенные определения понятия «дистанционное обучение» не раскрывают его сущность в полной мере, страдают односторонностью подхода. Наиболее полное определение категории «дистанционное обучение» определяют исследователи Московского государственного университета экономики, статистики и информатики [в 2015 г. МЭСИ вошёл в структуру РЭУ им. Г.В. Плеханова. – Р.Т.], утверждая, что дистанционное обучение – это «целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [3, 179].

Признавая сложность восприятия приведённой дефиниции МЭСИ, с мнением А.А. Савастьиной всё-таки нельзя не согласиться. Любая научная или прикладная дисциплина оперирует своей точной терминологией, формулами и определениями. Попробуйте разобраться с отличиями и тонкостями содержания таких ключевых понятий, как «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «электронное обучение», «цифровое обучение». Приходится констатировать, что сегодня именно широкими слоями специалистов системы образования они воспринимаются просто как обычный синонимический ряд новейшего и оптимального термина «дистант», порождённого, наверное, дистанционным обучением периода самоизоляции в условиях пандемии коронавируса. Вот интересная деталь к содержанию этого вопроса. Уже в начале одной из очень серьёзных статей её «авторы обращают внимание на то, что в статье рассматривается и анализируется именно дистанционное обучение, а не дистанционное образование. Дистанционное образование не рассматривается, потому что, несмотря на все его преимущества, оно пока у нас абсолютно неэффективно, а зачастую просто вредно, не способствует раскрытию личностного потенциала» [1, 12-13]. По мере знания существа этих отличий, так сказать изнутри, готова всячески поддержать авторов приведённой нами цитации.

В завершение наших заметок нельзя не сказать и об очень важном. В своей программной статье «Проблемы развития дистанционного обучения в России», опубликованной ещё в 2013 году, доктор экономических наук, профессор Е.Р. Орлова и кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Института системного анализа РАН Е.Н. Кошкина, рассматривая наиболее существенные проблемы, присущие развитию дистанционного обучения, «справедливости ради» отметили, что, по их мнению, можно выделить следующие проблемы, присущие нынешнему [на 2013 год. – Р.Т.] состоянию дистанционных технологий в образовательной сфере России:

1) проблема внедрения дистанционных технологий в обучение; 2) проблема качества дистанционного обучения; 3) проблема финансирования; 4) проблема информирования российских студентов и слушателей о наличии качественных дистанционных курсов (отсутствие сайта в Интернете); 5) отсутствие методик для эффективной реализации дистанционного обучения; 6) проблема организации систем дистанционного обучения; 7) проблема отсутствия системы обучения преподавателей использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)» [1, 12].

С того времени минуло восемь лет. Немалый срок! Однако широкая проблематика вопроса, предельно точно обозначенная авторами цитируемой статьи, не потеряла актуальности ни по одной из семи названных позиций. Более того, реалии дистанционного обучения в условиях самоизоляции студентов, школьников и преподавателей всех уровней системы образования страны предельно актуализировали эту проблематику. Значит, не менее актуальным остаётся и общий вопрос, тоже звучавший в прежние годы: не преждевременно ли пока говорить всерьёз о дистанционном обучении? Имея в виду, в особой частности, и электронные коммуникационные или компьютерные сети – их надёжность, мощности, скорости и плотность охвата, с чего, собственно, мы и начинали свои заметки. Как и прежде, общий вывод о преждевременности масштабного дистанта, похоже, не только идёт в ногу со временем, но и опережает его.

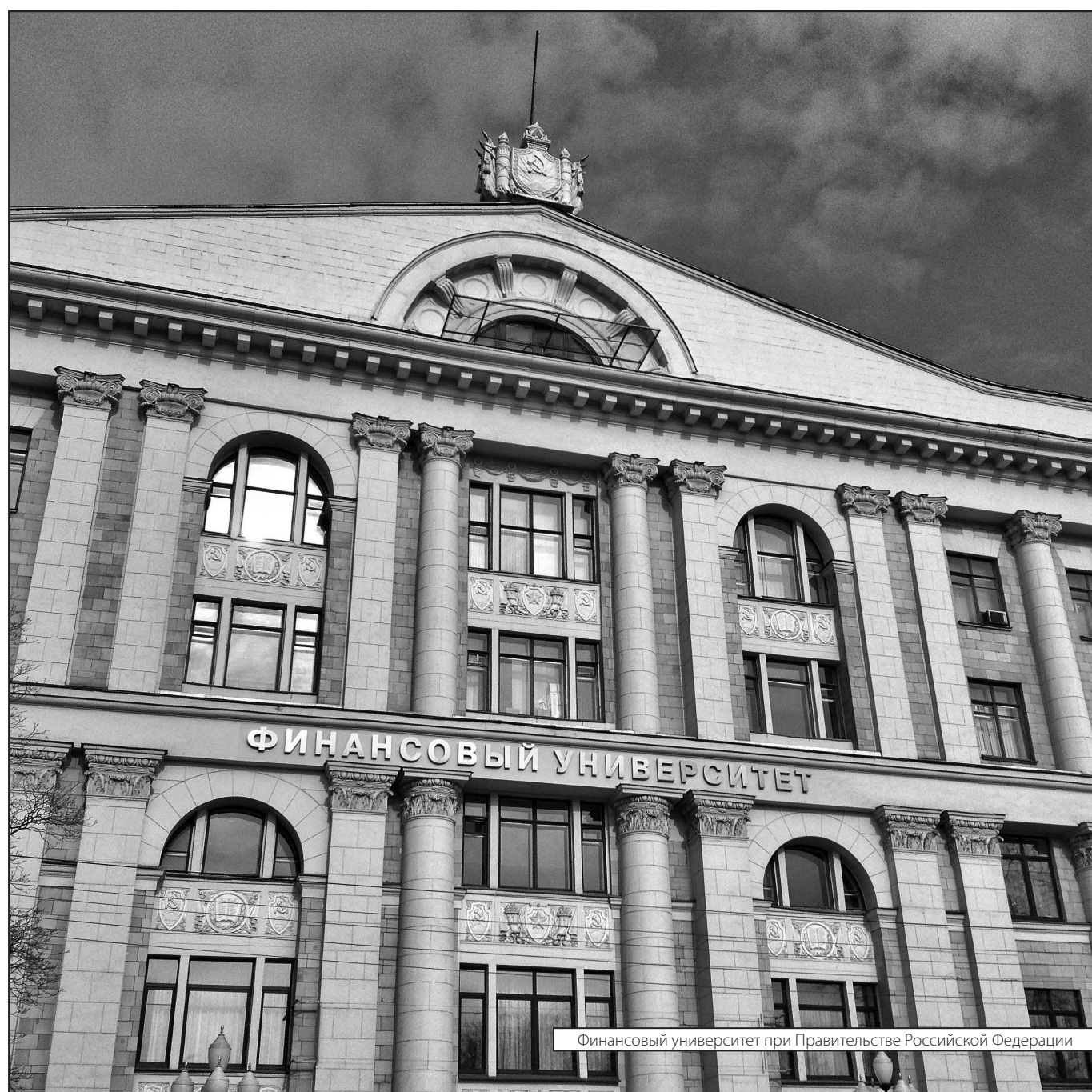
ЛИТЕРАТУРА

1. Орлова Е.Р., Кошкина Е.Н. Проблемы развития дистанционного обучения в России. // Приоритеты России. – 2013. – №23.
2. Ребышева Л.В., Васильченко Е.В. Проблемы дистанционного образования на современном этапе развития. // ЭНЖ «Современные проблемы науки и образования». – 2015. – №2 (часть 2); URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22704>.
3. Савастьиная А.А. Проблемы внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс. // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – №19 (374). Философия. Социология. Культурология. Вып. 37. С.178-181.
4. Пробин П.С. Проблемы формирования образовательных коммуникаций в высшей школе посредством дистанционных платформ обучения. // Образовательные ресурсы и технологии. – 2017. – №4 (21). С.20-23.
5. Соловьева Ольга. Половина российских преподавателей не готовы к удаленному обучению: Высшее и среднее образование вошло в кризисный режим трансформации. // Независимая газета. – 2020, 7 апреля. On-Line версия.

6. Миллиончиков Дмитрий; Кузьминов Ярослав. К онлайн оказались готовы не все: Как карантин выявил основные проблемы высшего образования в России. – Источник: FORBES.RU 2020, 17 июня. <https://vogazeta.ru/articles/tags/5870>
7. Названы основные проблемы дистанционного обучения в России: Владимир Скрипниченко.//ИА REGNUM, 2020, 9 октября. <https://regnum.ru/news/society/3086318.html>.
8. Колесникова Ксения. Плюс-минус балл: Что ждёт школьников на ЕГЭ-2021.//Российская газета. – 2020, 20 октября.
9. Рошин Сергей, проректор Высшей школы экономики. Дистант в вузе: как не потерять в качестве.//Российская газета. – 2020, 28 декабря.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». // Российская газета. – Федеральный выпуск №303 (5976). 31 декабря 2012 г.
11. Радлов Э.Л. Введение в философию. – Петербург, 1919. – 55 с.

© Татаринцева Регина Игоревна (regina_tatarinceva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА ТРЕНИРОВОЧНЫЙ ПРОЦЕСС БОРЦОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ВУЗА

THE INFLUENCE OF THE PHYSICAL FITNESS LEVEL ON THE PROCESS OF WRESTLERS' TRAINING WITHIN THE UNIVERSITY CURRICULUM FRAMEWORK

V. Trunyn
T. Akulova
O. Nosik
N. Plaksina
E. Smirnova

Summary: Fitness, training process and motivation for physical activity are significant and important at all stages of life path. It is no longer a tendency, but a matter of the fact that a decrease in the physical activity of young people leads to significant negative consequences in future, which is far from predictable. These components are of particular importance in the life of the younger generation. The topic is relevant due to the connection between the level of physical fitness of students and the achievement of high sports results in competitive events of student youth. The article presents a comparative analysis of the physical activity criterion and effectiveness attainment. The dependence of the physical level and performance of sportsmen-students is of particular importance in the system of acquiring skills and abilities by students in the structure of the specialization "wrestling". The assessment criteria of the student-athletes preparedness were revealed. On their basis the complex training base of athletes with the use of dynamic and static training was substantiated. The research results are interpreted and presented in tables. The authors formulated generalizing conclusions based on the results of the study.

Keywords: physical education and sport, student-sportsman, physical training, sport specialization, muscle endurance, results growth dynamics, training cycle periods.

Трунин Владимир Владимирович

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
vtrunin@muctr.ru

Акулова Татьяна Николаевна

доцент, ФГБОУ ВО Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
takulova@muctr.ru

Носик Оксана Владимировна

доцент, ФГБОУ ВО Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
onosik@muctr.ru

Плаксина Надежда Викторовна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
nadegda.compas@rambler.ru

Смирнова Елена Валерьевна

к.т.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
evsmirnova@muctr.ru

Аннотация: Физическая подготовка, тренировочный процесс, мотивация к активной физической деятельности на всех этапах жизненного пути являются значимыми и важными. Уже не тенденция, а констатация факта снижения физической активности молодежи приводит к существенным негативным последствиям, причем далеко не прогнозируемого будущего. Особое значение эти составляющие приобретает в жизни молодого поколения. Актуальность темы обусловлена связью уровня физической подготовки обучающихся и достижением высоких спортивных показателей в соревновательных мероприятиях студенческой молодежи. В статье представлен сравнительный анализ критерия физической активности и достижения результативности. Особое значение обусловленность уровня и результативности спортсменов-студентов приобретает в системе приобретения навыков и умений студентами в структуре специализации «борьба». Выявлены оценочные критерии подготовленности студентов-спортсменов, на основании которых обоснована комплексная тренировочная база спортсменов с использованием динамической и статической подготовки. Результаты исследования интерпретированы и представлены в таблицах. По результатам исследования авторами сформулированы обобщающие выводы.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, студент-спортсмен, физическая подготовка, спортивная специализация, мышечная выносливость, динамика роста результатов, периоды тренировочного цикла.

Введение

Физическая культура и спорт были и остаются неотъемлемой частью подготовки студентов в рамках формирования компетенций в области

культуры двигательной деятельности и всестороннего физического развития специальных качеств, для овладения техническими действиями.

Занятия спортом в образовательной деятельности

обучающегося высшей школы в опосредованной связи морального воспитания позволяют сформировать гармонично-развитую личность. Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) определено две дисциплины: «Физическая культура и спорт» и «Физическая культура и спорт (элективные дисциплины)». Учебные занятия по физической культуре и спорту (элективная составляющая) в вузах дают возможность молодым людям выбирать подходящий им вид спорта, совершенствоваться в нем и достигать высоких результатов, тем самым формировать в человеке в целевом результативном компоненте настойчивость и целеустремленность.

Актуальность тематики вопросов влияния спорта на физическое развитие студентов, в дальнейшем, будем рассматривать на примере физической деятельности специализации «борьбы самбо и дзю-до» на кафедре физического воспитания РХТУ им. Д.И. Менделеева.

Физическая подготовка – обязательная составляющая любого вида спорта. С помощью нее достигаются физические качества спортсмена, необходимые для решения основных задач, а именно побед в соревнованиях. В индивидуальных видах спорта, предусматривающих единоборства, роль физической подготовки особенно важна. Борьба, как один из основных видов единоборств, зародилась еще в древности и в наше время по-прежнему очень популярна, при этом многие ее виды являются олимпийскими. В борьбе, как ни в одном другом виде спорта, физическая подготовка – одна из основных составляющих при целом ряде других, таких, как специальная физическая, техническая, морально-волевая, соревновательная, теоретическая. В совокупности всех этих элементов тренировочного процесса решается главная задача – подготовка спортсмена к ответственным соревнованиям. На фоне главной задачи перед физической подготовкой стоит частная задача – развивать и совершенствовать необходимые борцу качества, такие как сила, выносливость, быстрота реакции, гибкость, ловкость.

Чтобы оценить степень (уровень) подготовленности студента-спортсмена, должны быть установлены критерии по каждому из этих параметров. Силу борца можно определить по данным динамометрии, а также способностью спортсмена сосредоточить усилия в определенном моменте в одном конкретном направлении. Выносливость можно оценить темпом проведения схваток с равными соперниками и временем для полного восстановления сил перед следующей схваткой. Быстрота реакции выявляется в умении быстрее соперника начать атаку (брать захват, «входить» в прием), использовать моменты для атаки, когда соперник менее всего подготовлен, отвечать на прием контрприемом. Гибкость можно оценить подвижностью плечевого и тазобедренного

пояса, степенью подвижности суставов рук и ног, крутизной прогиба позвоночника назад («борцовский мост») и вперед. Ловкость может являться результатом выходов из сложных динамических ситуаций, а также находить выгодные решения в данных обстоятельствах движения.

Все перечисленные выше виды подготовки борцов, в том числе и физическая подготовка, должны быть связаны между собой, находясь в постоянном взаимодействии.

В отличие от специализированных школ, спортивных клубов, секций занятия борьбой в вузах профиля проходят в рамках учебной программы кафедры физического воспитания, что влечет за собой специфику подготовки. Студенты посещают тренировки по учебному расписанию в среднем два раза в неделю, что часто является недостаточным для подведения спортсмена к пику лучшей формы (к ответственным соревнованиям) и здесь значительную роль уже играет самоподготовка. Причем, в ней, как наиболее приемлемого элемента, возрастает доля именно физической и специально-физической подготовки.

Но и в рамках учебного процесса физической подготовке уделяется значительное внимание. В завершении каждой тренировки отводится 15 – 20 минут основным физическим упражнениям. Кроме того, 2 – 3 раза в месяц одна из тренировок полностью посвящена функциональной физической подготовке (так называемая круговая силовая подготовка), в которой представлены как обычные упражнения – отжимания из положения, в упоре лежа, упражнения на укрепление мышц брюшного пресса и спины, приседания, прыжки, так и упражнения с использованием спортивных снарядов – канат, перекладина, кольца, гантели, набивные мячи.

При планировании структуры общей физической подготовки борцов используются элементы других видов спорта, таких как: гимнастика, акробатика, тяжелая и легкая атлетика, спортивные игры.

Вопросы общей физической подготовки студентов, структура упражнений, направленных на достижение значимых результатов, отличительные черты и особенности участников спортивной подготовки отражены в исследовании на площадке РХТУ им. Д.И. Менделеева.

Материалы и методы

Авторское исследование проводилось для достижения следующих целей: установить связь (зависимость) между уровнем физической подготовки обучающихся (общей тренированности) и достижением результативности на соревнованиях. В качестве методологической базы авторы использовали: сравнительный метод, ста-

тистический анализ, тестирование. Показатели результативности, представленные в табличном варианте, интерпретированы с использованием методики В.Н. Селуянова и методики статической подготовки. В данной работе одной из задач выступала – выявление особенностей физической подготовки студентов-спортсменов, занимающихся в группах спортивного совершенствования специализации борьбы самбо и дзю-до.

Реализация задачи сводилась к следующему. В сравнительном варианте снимались показатели по разным основаниям: целевые групповые аудитории спортсменов-студентов разных курсов, различной степени общей готовности, различных весовых категорий (в сравнительных таблицах указаны данные по некоторым элементам, полученных с применением различных методик, одной из которых является методика стато-динамической физической подготовки профессора В.Н. Селуянова). Предложенная автором методика значительно повышает показатели мышечной выносливости, что является основой подготовки спортсмена-борца.

Методика В.Н. Селуянова направлена на выявление основных взаимосвязей в организме, относящихся к работе мышц и их энергетическому снабжению.

Основываясь на модели мышечного волокна, выносливость мышц зависит от количества митохондрий в них и от содержания, выделяемых ферментов. В этой связи мышечные волокна разделяют на гликолитические и окислительные, и именно последние работают интенсивно, долго и определяют мышечную выносливость. При проведении сравнительного анализа в данной работе использовалась методика проф. В.Н. Селуянова, основанная на структуре тренировки этих видов волокон.

Суть этой тренировки заключается в выполнении упражнений с неполной амплитудой сокращения мышц и при постоянном их напряжении со средней интенсивностью. Продолжительность упражнения составляет 20 – 30 секунд, до боли (жжения) в мышце, интервал отдыха 1 – 3 минуты, количество подходов 1 – 3 тонизирующие, 4 – 8 развивающие.

В дальнейшем, при тестировании спортсменов по спортивным показателям (элементам) в соответствии с данной методикой в таблицы заносятся результаты с указанием максимально возможного времени правильного выполнения упражнения. Показатели, включенные в таблицу в единицы времени «сек», определяют выносливость той или иной группы мышц. Результаты, полученные на основании использования методики, в дальнейшем будем называть результатами стато-динамической подготовки (обозначение в таблице – СД).

Другие показатели в таблице по этим же упражнени-

ям соответствуют результатам, использования *методики статической подготовки*. В этом случае спортсмен четко выполняет упражнение максимальное количество раз, без учета времени. К показателям исследования по методике статической подготовки относятся такие, как: отжимание из положения, в упоре лежа, упражнение на брюшной пресс, подтягивание на перекладине (для девушек – на низкой перекладине). В таблицах эти данные обозначены литерой С.

Некоторые виды критериев выполнения (оценивания) упражнений в статике следует прокомментировать: в упражнениях на гибкость критерием являлось расстояние, взятое в сантиметрах, для продольного шпагата – минимальное расстояние от корпуса спортсмена до пола, для гимнастического «мостика» – минимальное расстояние между одноименными опорными руками и ногами.

Результаты и их обсуждение

Как говорилось ранее, для получения сравнительных показателей были получены результаты тестирования студентов разных курсов, различных гендерных критериев (и юноши, и девушки). Показатели снимались три раза в течение семестра (в начале, середине и в конце, перед итоговыми соревнованиями). Обоснованием для систематического сбора данных явилась необходимость оценки динамики роста (или спада) результатов по основаниям классификаций различных упражнений и, рассмотренным выше методикам.

В общей итоговой таблице 1, каждому студенту присваивался номер от 1 до 11 (№№ 1 – 3 – девушки, №№ 4 – 11 – юноши); они расположены по возрастанию учебного курса, в левой ее части.

- 1 – показания снимались в начале семестра;
- 2 – показания снимались в середине семестра;
- 3 – показания снимались в конце семестра перед официальными соревнованиями.

По результатам, представленным в таблице: наблюдается тенденция роста показателей, причем количественно отличающихся друг от друга, как по конкретным нормативам, так и у каждого из тестируемых. Полученные данные в дальнейшем были использованы для поиска закономерностей и нахождения. Далее был проведен сравнительный анализ.

Примечание: Абсолютные показатели роста или снижения результатов тестирования были бы некорректны и непоказательны для сравнения, поэтому следует ввести простую формулу относительной оценки:

$$A = \frac{h_2 - h_1}{h_1} 100$$

где h_2 – данные последнего тестирования;
 h_1 – данные первого тестирования;
 A – относительный показатель роста в процентах
 (для данных по гибкости – h_1 и h_2 меняются местами)

Относительный показатель наиболее подходит для сравнения, так как он нивелирует данные спортсменов с учетом индивидуальных особенностей.

На основании данной формулы рассчитан процент роста (или спада) результатов тестирования (показатели

представлены в таблице 2).

В таблице также включены данные о количестве тренировок, проведенных спортсменом в течение исследуемого периода (одного семестра).

Сравнивая эти два показателя, можно проследить, в упрощенном виде, зависимость роста результатов физической подготовки, тестируемых от проведенных ими тренировок (рис.1, таблица 2).

Таблица 1.

Показатели тестирования студентов специализации «Самбо» в различные периоды подготовки

№ студ	Отжимание из упора лежа						Пресс						Гибкость						Подтягивание на перекладине (кол-во раз – прямой хват)		
	С, кол-во упр.			СД (сек) до момента потери верной техники			С, кол-во упр.			СД (сек) до момента потери верной техники			Продольный шпагат (см.) расстояние от пола			Гимнастический мостик (см.) расстояние между руками и стопой					
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	16	18	20	34	33	34	37	37	39	74	70	54	3	3	3	29	29	29	6	7	9
2	10	12	13	25	26	29	31	34	40	43	45	53	9	10	9	60	59	56	4	4	6
3	20	21	25	40	41	49	36	38	43	45	52	60	8	6	3	14	10	0	12	13	15
4	58	65	75	39	42	48	58	70	85	81	84	92	30	28	23	61	54	48	12	11	13
5	60	61	65	63	64	66	50	50	52	43	50	60	29	26	20	79	71	59	14	17	21
6	42	46	52	45	47	50	63	65	70	43	50	60	36	30	29	49	45	37	9	10	13
7	50	53	55	31	33	35	40	40	43	38	40	40	27	20	19	47	45	43	3	3	3
8	50	57	60	45	48	54	50	50	51	40	41	45	32	30	26	49	45	39	12	12	13
9	20	24	31	43	45	48	63	65	70	33	35	39	24	20	15	50	45	39	5	5	6
10	42	52	60	48	50	55	70	71	76	71	75	80	29	23	20	76	72	66	7	8	10

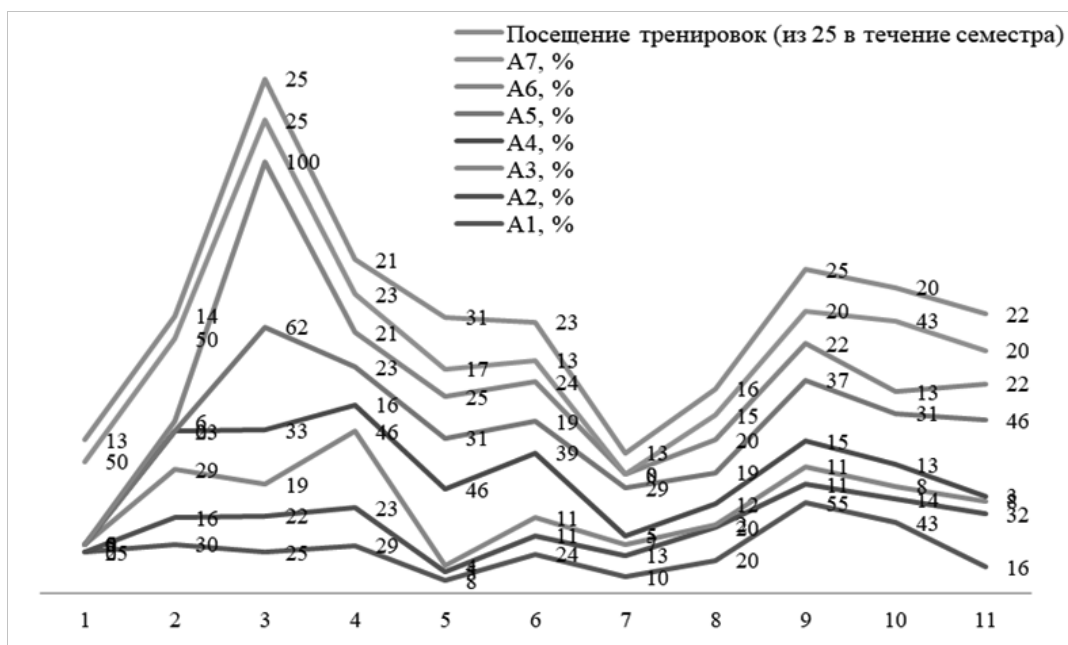


Рис.1. Зависимость результатов физической подготовки от количества тренировок

И наконец, для ответа на основной вопрос исследования о влиянии роста физической формы на специальную подготовленность спортсмена, обобщим полученные данные и сравним их с результатами испытуемых, достигнутыми на ответственных соревнованиях (рис.2, таблица 3).

В представленной таблице, для наглядности, введем понятие общего показателя роста физической подготовленности спортсмена, а именно, суммируем процент роста данных по разным упражнениям и разделим их на количество последних, получаем формулу:

$$A_{\text{общ}} = \frac{(A1 + A2 + A3 + \dots + A7)}{7}$$

В следующих графах в таблице 3 указаны места, занятые спортсменом на предыдущем ближайшем соревновании и на соревновании в конце исследуемого периода.

Анализируя полученные результаты, можно заметить, что в подавляющем числе случаев, рост соревновательной готовности наблюдается у спортсменов с наи-

Таблица 2.

Относительные показатели роста (спада) результатов тестирования

Номер студента	Отжимание, из упора лежа, кол-во раз		Пресс, кол-во раз		Гибкость, см		Подтягивание на перекладине, кол-во раз	Посещения тренировок (из всех 25-ти возможных, в течение семестра)
	A1 %	A2 %	A3 %	A4 %	A5 %	A6 %		
1	25	0	5	0	0	0	50	13
2	30	16	29	23	0	6	50	14
3	25	22	19	33	62	100	25	25
4	29	23	46	16	23	21	23	21
5	8	5	4	46	31	25	17	31
6	24	11	11	39	19	24	13	23
7	10	13	7	5	29	8	0	13
8	20	20	2	12	19	20	15	16
9	55	11	11	15	37	22	20	25
10	43	14	8	13	31	13	43	20
11	16	32	8	3	46	22	20	22

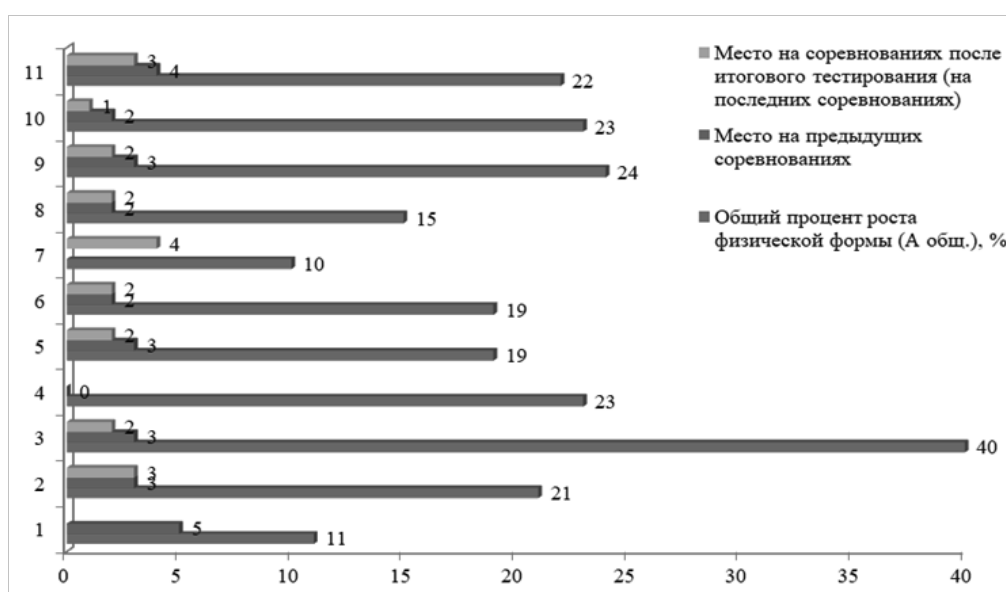


Рис. 2. Зависимость соревновательной готовности спортсмена от динамики роста их физической подготовленности

Показатели зависимости соревновательной готовности спортсменов от динамики роста их физической подготовленности

Номер студента	Общий процент роста физической формы (А общ.), %	Место на предыдущих соревнованиях	Место на соревнованиях после итогового тестирования (на последних соревнованиях)
1	11	5	Не участвовала
2	21	3	3
3	40	3	2
4	23	Не участвовал	Не участвовал
5	19	3	2
6	19	2	2
7	10	Не участвовал	4
8	15	2	2
9	24	3	2
10	23	2	1
11	22	4	3

лучшей степенью физической подготовки.

В любом исследовании все полученные результаты не подчиняются строгой зависимости, всегда есть исключения и некоторые искажения валидности, и только после набора достаточного количества статистических данных можно проследить определенную связь между параметрами.

Выводы

На основании проведенного анализа можно сделать ряд выводов.

Рост показателей физической подготовки зависит от продолжительности (времени), проведенного на тренировках.

Не для всех категорий спортсменов зависимость роста показателей одинакова, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого (общее физическое состояние, антропометрические данные).

Как и следовало ожидать, прослеживается тенденция роста общей тренированности от положительных

результатов физической готовности. Представленная работа не претендует на роль глубокого научного исследования, авторы лишь попытались в некотором роде обозначить и оценить влияние общей физической подготовки студентов в рамках учебного процесса. Эти рамки (границы) в должной мере ограничивают глубину исследований по заявленной тематике, но дают определенные шансы на тенденцию совершенствования учебного процесса, направленного на эффективность использования методик и универсальных комплексов упражнений, направленных на реальную возможность и перспективу достижения рекордов студенческой молодежи. Уровень престижности вуза и ранг в списке лучших образовательных учреждений высшей школы определяется и показателем вклада студентов-спортсменов в рейтинг спортивных достижений, рекордов и достойных победных пьедесталов.

В **заключение** отметим, что, даже абстрагируясь от основной темы работы о влиянии физической подготовки на спортивные результаты, не только в борьбе, но и в любом другом виде спорта, можно сделать вывод, что хорошая физическая форма придает уверенность, мобилизует и мотивирует человека к успешной творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чумаков Е.М. Сто уроков самбо / Е.М. Чумаков. – Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1998 – 400 с.
2. Турин Л.Б. Борьба самбо / Л.Б. Турин. – Москва: Советская Россия, 1963 – 203 с.
3. Селуянов В.Н. Принципы построения силовой тренировки / В.Н. Селуянов // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии – Москва: РГАФК – 1998 – Т 2. – С. 39-49.
4. Силина В.И. Дзюдо / В.И. Силина. Сокр. пер. с япон. – Москва: Физкультура и спорт, 1977 – 104 с.

5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [Электронный ресурс]. – Москва, 2021. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 05.03.2021). – Текст: электронный.
6. Спортивная борьба. Ежегодник / Сост. О.П. Юшков, В.П. Сердюк. – Москва: ФИС, 1983.
7. Акулова Т.Н. Подготовка самбистов-разрядников в летний период / Т.Н. Акулова, В.В. Трунин, В.А. Головина // Вестник РХТУ им. Д.И. Менделеева. Гуманитарные и социально-экономические исследования, Том № 1 Гуманитарные исследования, Выпуск № VII. – Москва: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2016. – С. 95-101.
8. Учебник Дзюдо / Р.А. Лайшев, К.Г. Тиновицкий, И.В. Емельянова. – Москва: ООО «Информполиграф», 2015. – 300 с.
9. Физическая культура. Самбо: Учебно-методический комплекс / сост. Т.Н. Акулова, В.А. Головина, В.Д. Щербинина. – Москва: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2013. – 80 с.

© Трунин Владимир Владимирович (vtrunin@muctr.ru), Акулова Татьяна Николаевна (takulova@muctr.ru),
Носик Оксана Владимировна (onosik@muctr.ru), Плаксина Надежда Викторовна (nadegda.compas@rambler.ru),
Смирнова Елена Валерьевна (evsmirnova@muctr.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК КРЕАТИВНОГО СУБЪЕКТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF THE FUTURE TEACHER AS A CREATIVE SUBJECT IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

M. Shakurova
T. Smolyaninova
L. Arakelyan

Summary: The purpose of the article is to identify and describe the features of the formation of the future teacher as a creative subject, taking into account the specifics of the stage of his professional formation in the system of continuous pedagogical education. The research methodology consists of ontological, personality-oriented, system and subject approaches. The article notes that creativity as a manifestation of subjectivity can be actualized, or exist in the form of potency (the creative potential of the subject), or acquire latent forms (in the period of non-demand). It is emphasized that the maintenance of creativity as an essential characteristic and function of the individual and the subject is one of the tasks of the system of continuous pedagogical education, primarily at the stage of pre-professional and professional training. The author substantiates the conclusion that the formation of creative subjectivity should be based on scientifically based ideas about the genesis of creativity as an essential characteristic of the individual; on the existence of a direct relationship between the development of creativity and the formation of experience; on the degree of inclusion of the future teacher in a wide range of types and areas of activity.

Keywords: continuing education system, future teacher, creativity, creative subjectivity.

Шакурова Марина Викторовна

Д.п.н., профессор, Воронежский государственный педагогический университет
shakurova@mail.ru

Смолянинова Татьяна Сергеевна

Аспирант, Воронежский государственный педагогический университет
t.smolyaninova@inbox.ru

Аракелян Лидия Сергеевна

Воронежский государственный педагогический университет
arakelyanlidia@gmail.com

Аннотация: Цель статьи – выделить и описать особенности формирования будущего педагога как креативного субъекта, учитывая специфику этапа его профессионального становления в системе непрерывного педагогического образования. Методологию исследования составили онтологический, лично-ориентированный, системный и субъектный подходы. В статье отмечено, что креативность как проявление субъектности может актуализироваться, либо существовать в виде потенции (творческий потенциал субъекта), либо приобретать латентные формы (в период невостребованности). Подчеркивается, что поддержание креативности как сущностной характеристики и функции личности и субъекта – одна из задач системы непрерывного педагогического образования, прежде всего, на этапе допрофессиональной и профессиональной подготовки. Обосновывается вывод о том, что формирование креативной субъектности должно опираться на научно обоснованные представления о генезисе творчества как сущностной характеристики личности; о наличии прямой зависимости между развитием креативности и формированием опыта; о мере включения будущего педагога в широкий спектр видов и направлений деятельности.

Ключевые слова: система непрерывного образования, будущий педагог, творчество, креативная субъектность.

Современное общество, формулируя многочисленные вызовы, нуждается в человеке, отличительными чертами которого становятся высокая адаптивность, субъектность, мобильность, креативность, сформированная нравственная и лично-профессиональная позиция. Вырастить такого человека можно, выстроив социально-педагогическую систему, объединяющую всех заинтересованных субъектов социализации, воспитания, образования. Подобная система требует и педагога, лично-профессиональные качества и компетенции которого будут адекватны сложности поставленных задач. Сформировать подобного профессионала невозможно в течение фиксированного короткого промежутка обучения в образовательной организации

профессионального образования. В этой связи возрастает востребованность непрерывного педагогического образования. «Целью данной системы является создание благоприятных условий для развития личности педагога в различные периоды жизни (профессиональной подготовки, профессиональной деятельности)» [1]. Это еще одна попытка найти адекватные, эффективные, комплексные средства, взаимодействуя с которыми развивающийся профессионал смог бы совершенствовать собственную субъектность, обогащать и выстраивать личность.

Цель статьи – выделить и описать особенности формирования будущего педагога как креативного субъекта

та, учитывая специфику этапа его профессионального становления в системе непрерывного педагогического образования. В понимании творчества мы будем следовать онтологическому подходу, в центре внимания которого анализ сущности творчества и креативности, деятельностные выражения которого – лишь одно из возможных проявлений. Онтологический подход востребован и в оценке сущности человека и его основных проекций (субъект, личность, индивидуальность). Также в основу исследования положены принципы личностно-ориентированного, субъектного и системного подходов.

Развитие человека не сводимо к развитию его личности. По мнению А.Б. Орлова, личность является не субъектом, а атрибутом человеческой сущности. «По отношению к подлинному субъекту личность человека выступает в качестве внешней, состоящей из мотивационных отношений "оболочки", которая может как транслировать, так и трансформировать подлинные субъектные проявления человека» [6, с. 58]. В.В. Сериков полагает, что личность есть способность человека занимать в мире определенную позицию, выраженное субъектное отношение к миру. Его можно описать через систему функций (избирательность, рефлексия, поиск смыслов, ответственность, волевая регуляция, творческий потенциал, способность к автономному поведению и др.) [8].

Субъектность (самость, сущность) – базовая характеристика «внутреннего Я» человека. Самость нельзя объективировать в полной мере. Любые предпринимаемые попытки представить тот или иной образ самости (самость есть синтез, целостность, центр и т.п.) не отражают ее сущности. С.Л. Рубинштейн отмечал: «Личность во всем многообразии своих проявлений не может <...> сомкнуться в одно внутреннее связанное целое. Она разделяется на две гетерогенные составные части. Субъект – то, что в личности есть она "сама", остается за деятелями как его проявлениями, он им трансцендентен. Направлениями его деятельности можно определять и формировать его, но не сводить к этому!» [7, с. 93-94].

Определенным образом приблизиться к пониманию субъектности, а также природы континуума «субъектность – личность» позволяет теория «Я-концепции». Центральным элементом «Я-концепции» выступает образ «Я», который является результатом выделения человеком себя из окружающей среды и дает ему ощущение себя как субъекта своих состояний, свойств, процессов, личности, ощущение идентичности с самим собой на протяжении всей жизни.

Неразличение внешнего и внутреннего «Я» в традиционной отечественной психологии и педагогике имело следствием отождествление человека с его личностью при неизбежной потере понятия подлинного субъекта.

Современные психологические исследования обращают внимание на возможные негативные следствия подобного отождествления. Это и ложное или стереотипное самоотождествление («Я» есть та или иная личностная функция, социальная роль, маска или результат идентификации с ожидаемым со стороны социального окружения образом). В качестве проблемы выступает и неразвитость рефлексии как диалога между внутренним и внешним «Я», как правило, в связи с неумением или неспособностью «слышать» именно голос внутреннего «Я». Возможно также постоянное искажение субъектности (вплоть до ее полного нивелирования) под влиянием массивированного личностного становления (у А.Б. Орлова доминирование процесса персонализации над процессом персонификации [6]).

Очевидно, что целостность и эффективность подготовки педагога в системе непрерывного образования, будет определяться тем, насколько удастся создать условия как для развития субъектности, так и для личностного развития с учетом вышеназванных и иных возможных проблем. При этом выделяются три аспекта анализа и моделирования:

- характеристики системы непрерывного педагогического образования, позволяющие создавать позитивные условия для развития как субъектности, так и личности человека;
- характеристики системы непрерывного педагогического образования, позволяющие обеспечить оптимальное сочетание, баланс в развитии субъектности и личности человека;
- характеристики системы непрерывного педагогического образования, позволяющие обеспечить субъектность позиции личности в процессе самостроительства и преобразования самой системы.

Одним из проявлений субъектности выступает креативность. Как и прочие другие характеристики, креативность проявляется как на личностном, так и на субъектном уровне. В чем же возможное различие?

Традиционно в педагогике креативность (творчество, способность к творчеству, творческая активность и т.п.) рассматривались в деятельностном или личностно-деятельностном ключе. Акцент делался именно на внешнюю продуктивность творческого акта, создание продукта творчества, личностные механизмы творческой деятельности.

Креативность как характеристику субъекта представляет онтологический подход, рассматривающий творчество как важнейший родообразующий фактор человечества, творчество как житнетворчество. Креативность – сущностная характеристика человека, проявляющаяся в диалектическом единстве внутренних (сотворение себя) и внешних (преобразование окружаю-

щей действительности) проявлений. Основной продукт и основная ценность – сам субъект, его «Я-концепция». Как подчеркивает Г.С. Батищев, креативное отношение есть отношение субъекта к миру как миру проблем-загадок [2]. Креативность не монологична, не моносубъектна, как бы социально и исторически ни был опосредован субъект, но по сути своей межсубъектна, построена на основе глубинного общения.

Креативность как проявление субъектности может актуализироваться, либо существовать в виде потенции (творческий потенциал), либо приобретать латентные формы (в период не востребуемости). Длительное латентное состояние, невозможность творчески себя реализовать приводит к деформации, деградации, потере желания, стремления направлять свою активность на внутреннее и внешнее преобразование. Активность может приобрести адаптивные (приспособительные) формы, следствием которых на личностном уровне выступают социальная апатия, индифферентность, стереотипность и нормативная шаблонность самовыражения и т.п.

Показательный в этой связи результаты одного из проведенных нами исследований, в котором в качестве респондентов участвовали студенты-заочники Воронежского государственного педагогического университета и учащиеся старших классов одной из гимназий г. Воронежа (152 человека). 34,8% опрошенных гимназистов и 41,0% студентов без колебания отнесли себя к категории исполнителей. Творческий характер жизнеосуществления удовлетворяет лишь 10 опрошенных гимназистов-«творцов» и 32 опрошенных студентов-«творцов» («реализую себя», «вынуждает жизнь», «приходится надеяться на себя», «иначе не могу», «этим достигается возможность человека действовать самому, закалять характер, он становится опытным и уверенным в себе» и т.п.), огорчает соответственно 13 и 2 опрошенных, которые отнесли себя к разряду «творцов» («устала», «иногда это очень обременительно», «радует то, что ты можешь заставить ситуацию играть в свою пользу, но иногда раздражает – получается, что я должна за всех думать» и др.). Исполнительская позиция радует или оставляет равнодушными 19 респондентов-школьников и 13 респондентов-студентов («так легче», «привыкла», «так устроена моя жизнь», «кому-то надо и исполнять» и т.п.). В числе аргументов, которые приводятся опрошенными, не удовлетворенными исполнительским характером своей жизненной позиции, чаще всего встречаются: закрепившийся отрицательный опыт творческого самовыражения («Я очень боюсь, что мое творчество будет подавлено и я буду переживать»); проблемы с формированием и осуществлением рефлексии, ощущаемое как отсутствие диалога с внутренним «Я» («хочется иметь свое "Я", но это не всегда получается»); отсутствие необходимых внешних условий, в частности нет понимания

со стороны окружающих, свободы в выборе способа самовыражения («не дают простора для творчества», «я не могу высказать свои мысли, идеи, так как это никого не интересует», «нет возможности выразить себя, от этого постоянно тупеешь» и т.п.). Последний тезис побудил нас попытаться выяснить, как соотносятся между собой мотивы «долженствования» и «желания» в творческом самопроявлении. Очевидно, что первый мотив есть комплексное выражение нормативной установки, тогда как второй отражает субъектную позицию опрашиваемых. Среди тех, кто выбрал позицию «творец», 79,3% опрошенных руководствуются мотивом «желание», тогда как среди «исполнителей» подобная мотивация свойственна 60,8% опрошенных.

В результате обработки уточняющих вопросов, мы получили возможность утверждать, что большинство респондентов зависимы от внешнего стимулирования и предпочитают при этом демонстрацию заинтересованности со стороны друзей, семьи, учителей, коллег по работе, общества в целом. Собственная заинтересованность имеет смысл только для 58,0% опрошенных школьников и 60,2% опрошенных студентов.

Поддержание креативности как сущностной характеристики и функции личности – одна из задач системы непрерывного педагогического образования, прежде всего, на этапе допрофессиональной и профессиональной подготовки.

На уровне допрофессиональной подготовке как отечественная, так и многие зарубежные системы ориентированы на выявление соответствующей одаренности. Применительно к педагогической профессии не столько проводится предпрофессиональный скрининг, сколько используется широкий набор конкурсов, олимпиад, соревнований и т.п. Отметим, что в данном случае у будущих педагогов выявляется в первую очередь «предметная одаренность», что в итоге может привести к серьезным проблемам, поскольку педагогическая профессия строится на активной коммуникации, способность и готовность к которой, невозможно выявить предлагаемыми заданиями. С точки зрения творческого потенциала возможных абитуриентов данный механизм также уязвим, поскольку большинство заданий и задач, как уже отмечалось, предполагают творческий уровень исполнения, но в рамках предмета. С другой стороны, для выявления более широкого спектра творческих возможностей и общей креативности необходимы специальные методики (в большинстве случаев применительно к педагогической профессии отсутствуют), длительно организованное наблюдение и пробы.

С началом профессиональной подготовки меняется среда жизнедеятельности и окружение молодого человека, при этом система обучения, за редким ис-

ключением, остается очень близкой школьной. В определенной мере расширяется спектр возможностей для проявления и развития креативности, но, как и в школе, здесь доминирует внеучебная сфера, где в значительной мере присутствуют и выбираются «непрофильные» виды активности либо профессиональные смыслы декларируются организаторами, но не осмысливаются самими участниками. Профессиональные конкурсы, олимпиады, соревнования сохраняются, но существенное их число связано с профессиональной обученностью, а не развитием личностно-профессиональной позиции и профессиональной воспитанностью.

Как видим, уже при первом приближении видна системная сложность формирования креативной субъектности будущих педагогов. Поиск адекватных решений, на наш взгляд, должен опираться на научно обоснованные теоретические позиции. Остановимся подробнее на нескольких из них.

1. Творчество – скорее правило, чем исключение, но возникает оно очень медленно и постепенно, развивается из более элементарных форм в более сложные (Л. С. Выготский).

В результате многочисленных психологических исследований было доказано, что только на этапе подросткового возраста человек становится полноценным субъектом собственной жизнедеятельности и самостроительства. Именно в этот период «предыстории личности» [3; 11] в полную силу начинают проявляться рефлексивные процессы как разнообразные, не прекращающиеся на интер-уровне диалоги внутреннего и внешнего «Я», личности и субъектности. В отсутствии полноценной субъектности стимулируется личностное развитие, в том числе и воспитательными воздействиями. Более того, именно на этом этапе ребенок уязвим, поскольку, во-первых, нуждается в предъявлении ему однозначно сформулированных ценностей и образцов поведения; во-вторых, не может критически осмыслить предлагаемые образцы; в-третьих, активно пользуется механизмами идентификации и подражания, которые сами по себе могут породить ложное или искаженное самоощущение. «Кроме того, впечатления, различные эмоциональные состояния, вызванные общением с другими людьми в этом возрасте, в первую очередь сохраняются в памяти, во многом определяя дальнейшее поведение и отношения, существенно влияя на формирующиеся образы "Я". Применив в одном из исследований метод ретроспекции при опросе старшеклассников и студентов, мы получили следующие результаты: у 63,9% опрошенных воспоминания связаны с негативно окрашенными событиями общения ("невнимание со стороны взрослых", "отношение ко мне как к ребенку", "незаслуженные наказания", "грубость", "плохое настроение взрослых, их ссоры", "одиночество" и т.п.)» [10, с. 69-70].

Отметим, что подобные суждения встречаются в 95 рассказах из 324 (более четверти).

В системе отношений «ребенок-взрослый» существует иная крайность: родители и учителя стремятся найти в ребенке признаки таланта, которые переоцениваются, «додумываются». Преувеличенное внимание к отдельным способностям за счет других форм самопроявления приводят к жесткой идентификации формирующегося «Я» с небесспорным талантом, одной единственной способностью, что также ограничивает и тормозит развитие креативности как сущностной характеристики субъекта, а также субъективности в целом.

Социальная (включая коммуникативную) одаренность, столь необходимая для педагогической профессии, также зависима от этапа взросления. В этой связи представляет интерес исследование, выполненное Т.М. Хрусталевой. Сравнивая особенности социальной одаренности обучающихся младших, средних и старших классов, автор делает вывод о том, что в подростковом возрасте сформированная ранее структура социальной одаренности дополняется проявлениями педагогических склонностей и интересов. У старшеклассников более очевидной становится склонность к педагогическому взаимодействию. С возрастом уменьшается зависимость социальной одаренности от природных характеристик, возрастает значение личностных особенностей. «В подростковом возрасте в процессе общения как ведущего типа деятельности активно развиваются различные элементы взрослости, подросток активно отстаивает свое право на нее. Поэтому важнейшими составляющими социальной одаренности становятся лидерские характеристики (коммуникативные и организаторские способности), а среди личностных детерминант – смелость, независимость, радикализм, доминантность. В юношеском возрасте человек осознает свою неповторимость, уникальность, что приводит к более пристальному вниманию к своему внутреннему миру и психологии других людей. Юноша интегрируется в общество. Это определяет взаимосвязь таких характеристик социальной одаренности, как эмпатийность и творческость, и таких свойств личности, как сензитивность, социальность и тревожность старшеклассника» [9, с. 173].

2. Креативность находится в прямой зависимости от опыта; нельзя не учитывать субъективный и субъектный опыт ребенка, педагога или родителя.

Под субъективным опытом человека принято понимать сугубо внутреннее образование, базирующееся на чувственно-эмпирическом постижении окружающего мира и самого себя. Субъектный опыт – еще одна сущностная характеристика субъектности, которая развивается и совершенствуется в результате самостоятельного (либо под нежестким руководством) постижения и осво-

ения мира, как в деятельности, так и в общении.

Пространство непрерывного педагогического образования необходимо наполнить педагогическими смыслами и соответствующими ценностями. Ценность другого человека, саморазвития, образования – лишь немногие из тех, которые необходимы для формирования личностно-профессиональной позиции будущего педагога. Возрастные особенности таковы, что в

- для младших школьников демонстрируемые и формируемые ценности должны быть стабильны, непротиворечивы; по ним живут;
- для подростков важно обеспечить пространство, где ценности нужно выбирать, руководствуясь собственной и общественной целесообразностью (каждый свободен в их использовании до тех пор, пока это не вредит окружающим), ценности должны стать руководством к действию – по ним можно и нужно строить свою жизнь;
- для старшеклассников и молодежи необходимо закреплять установку на то, что ценности – неотъемлемая часть человеческой жизни: Я могу по ним жить, но жизнь не стоит на месте, а следовательно, Я могу привнести (привнесу!) нечто новое. Вот только очень сложно удержаться от оппозиции и действовать исключительно по уму; не менее сложно понять, что «моя» интерпретация ценна только в том случае, если она значима и для «Другого».

Поднимая данный вопрос, мы руководствуемся убеждением в том, что решать воспитательные задачи может только воспитанный учитель.

Приращение субъектного опыта, по сути, творческий процесс, реализуемый каждым человеком в пространстве своей жизнедеятельности. Для анализа возможностей данного пространства воспользуемся концепцией «экологии человеческого развития», разработанной американским системологом Ури Бронфенбреннером [5]. По мере взросления человека расширяется его окружение, он становится участником все новых сеттингов, то есть осваивает новые виды деятельности, роли, систему отношений (совершает, как писал У. Бронфенбреннер, «экологический переход»). При этом процесс перехода, социализации в новых сеттингах идет более успешно и безболезненно, если этот переход происходит не в одиночку, а в сопровождении одного или нескольких участников предыдущего сеттинга («звенья поддержки»); если присутствуют «звенья поддержки» между сеттингами, представленные людьми, уже сформировавшими как с человеком, так и между собой определенные партнерские отношения (родители, друзья, учителя, другие референтные для человека Другие). В данном ключе необходимо переосмыслить и технологически выстроить взаимодействия в системе непрерывного педагогиче-

ского образования, вернуться к миссии тьюторов, кураторов, наставников будущего педагога.

Заслуживает внимания и тот факт, что позитивный развивающий эффект участия человека в различных сеттингах возрастает в том случае, когда они находятся в различных культурных (субкультурных) контекстах, отличаются друг от друга по одному или нескольким показателям. В частности, это возможно при организации эффективного социокультурного диалога (диалог между представителями различных культур, различных возрастных групп, различных профессиональных групп и т.п.).

3. Ошибочным является представление о том, что продуктивное развитие креативности субъекта и личности можно обеспечить, исключительно за счет предоставления человеку максимальной свободы, широкого поля деятельности, включив его в многообразные формы самореализации. В теории воспитательных систем [4] доказано положение о том, что нормальное функционирование системы возможно при доминировании нескольких видов деятельности как возможного системообразующего фактора. Стремление уйти от этого ограничения, культивировать все или почти все из существующих в настоящий момент направлений деятельности образовательных организаций, стремясь в большинство из них включить будущего педагога приносят вред как самой системе, так и каждому конкретному человеку, его субъектности. Проблема креативности связана с проблемой полноты проявления человеческой жизни. Понятие полноты жизни включает количественные (расширение связей с обществом, другими людьми) и качественные (упорядоченность связей человека с внешним миром; их пропорциональность, гармония, разносторонность, универсальность) характеристики. И теория, и практика доказывают, что увеличение числа связей как самоцель неизбежно приводит к ухудшению их качественных характеристик, закреплению в поведении человека рисунка поверхностного реагирования и участия либо перенасыщения и неизбежной усталости, тревожности.

Таким образом, бедность связей и отношений личности выступает преградой ее развития, тогда как чрезмерное множество связей не развивает ее, угрожает ей конформизмом и потерей самостоятельности. Вариантом решения может стать поиск значимых видов и форм личностной самореализации на основе детального изучения их иерархии в оценке будущего педагога, характера его субъектного отношения и интереса к ним.

Подводя итог, отметим, что проектирование в рамках системы непрерывного педагогического образования процесса формирования креативной субъектности будущего педагога невозможно без понимания природы и

проявлений субъектности личности и субъектности педагога, самоопределения будущего педагога в пространстве личностных и профессиональных ценностей, оценки собственной позиции по отношению к творчеству в контексте осваиваемой профессии, учета возрастных особенностей социальной одаренности, а также без вни-

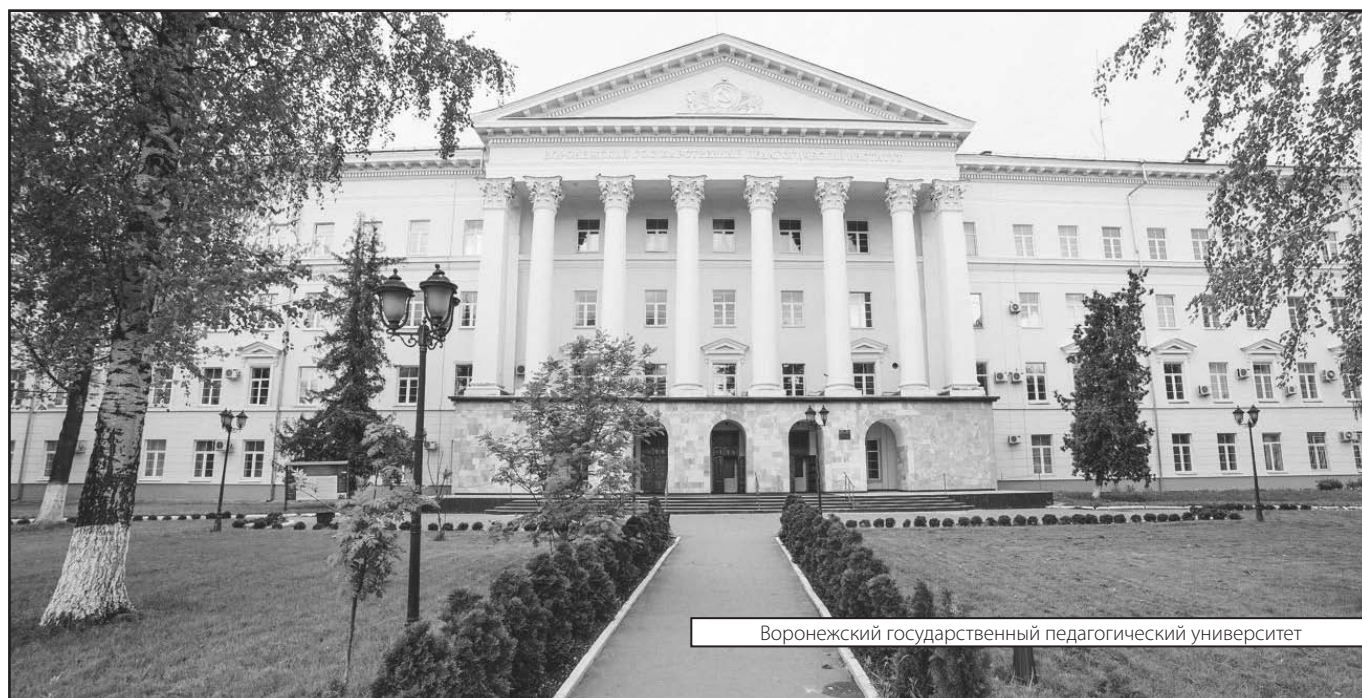
мания субъектов системы непрерывного педагогического образования к характеристикам пространства приоритетных ценностей, отношений, деятельности внутри системы, его структурирования с тем, чтобы будущий педагог мог реализовать свой потенциал как субъекта профессиональных отношений и их творца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипполитова Н.В. Система непрерывного педагогического образования / Н.В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – Том 10, № 1. – С. 6-12.
2. Даренский В.Ю. Философско-антропологическая концепция Г. С. Батищева: «Человек восходящий» / В.Ю. Даренский // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Том 17, № 2. – С. 135-140.
3. Жизнь как творчество / под ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – Киев: Наукова Думка, 1985. – 304 с.
4. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – Москва: Новая школа, 1996. – 160 с.
5. Коул М. Изучение поведения в контексте: мезогенетический подход / М. Коул // Культурно-историческая психология. – 2015. – Том 11, № 4. – С. 55-68.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – Москва: ООО «Издательская группа "Логос"», 1995. – 224 с.
7. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 88-95.
8. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 30-35.
9. Хрусталева Т.М. Возрастные особенности проявления социальной одаренности школьников / Т.М. Хрусталева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 170-175.
10. Шакурова М.В. Антропо-характеристики как средство формирования социокультурной идентичности личности / М.В. Шакурова // Вопросы воспитания. – 2015. – № 2. – С. 64-73.
11. Щукина М.А. Саморазвитие как форма жизнотворчества / М.А. Щукина // Вестник Вятского государственного университета. – 2012. – № 2-1. – С. 141-146.

© Шакурова Марина Викторовна (shakurova@mail.ru), Смольянинова Татьяна Сергеевна (t.smolyaninova@inbox.ru),
Аракелян Лидия Сергеевна (arakelyanlidia@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Воронежский государственный педагогический университет

РОЛЬ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В РЕЖИМЕ ДНЯ СТУДЕНТОВ 18-20 ЛЕТ

Шамсутдинов Шамиль Абдулович

к.п.н., доцент, Стерлитамакский филиал Башкирский государственный университет
saleev-eldar@mail.ru

Султанов Ахмад Джуракулович

Доцент, Стерлитамакский филиал Башкирский государственный университет

Сайфутдинов Вахит Варисович

Доцент, Стерлитамакский филиал Башкирский государственный университет

THE ROLE OF MOTOR ACTIVITY IN THE DAY MODE OF STUDENTS 18-20 YEARS

**Sh. Shamsutdinov
A. Sultanov
V. Saifutdinov**

Summary: A healthy nation represented by student youth is today one of the priorities of our state. Studying motor activity in the day mode provides an opportunity to optimize physical activity for a certain contingent of students. All these factors clearly predetermine the active scientific search for effective means and methods that contribute to the process of not only mental development, but also qualitative physical and functional development, eradicating these factors of disease that can be corrected through exercise.

Keywords: student, physical activity, occupation, physical culture, sports.

Аннотация: Здоровая нация в лице студенческой молодежи на сегодняшний день одно из приоритетных направлений нашего государства. Изучение двигательной активности в режиме дня дает возможность оптимизировать физическую нагрузку для определенного контингента студентов.

Все эти факторы явно предопределяют активный научный поиск эффективных средств и методов, способствующих повышению процесса не только умственного развития, но и качественного физического и функционального развития, искореняя этим те факторы заболевания, которые можно исправить путем физических упражнений.

Ключевые слова: студент, физическая нагрузка, занятие, физическая культура, спорт.

Двигательная активность имеет отчетливые, индивидуальные особенности и общепризнано, что оптимальный уровень двигательной активности является определяющим фактором профилактики заболеваемости и поддержания высокой психофизиологической формы [1]. В связи с этим представляется важным изучение закономерностей проявления двигательной активности у людей с учетом индивидуальных особенностей.

Существенную роль среди факторов профилактики гипокинезии у студентов, играют занятия по предмету «Общая физическая культура» (ОФК). Занятия способствуют укреплению здоровья, улучшению умственной и физической работоспособности, успеваемости [2].

Целью нашего исследования явилось изучение влияния занятий ОФК на двигательную активность в режиме дня студентов 18-20 лет. Определить индивидуальные особенности занимающихся.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 124 студента 1-2 х курсов СФ Баш ГУ (муж.18-20 лет) не занимающихся в спортивных секциях. Двигательная активность в режиме дня измерялась с помощью шагомера [3]. Перед началом исследования со студентами провели инструктаж и порекомендова-

ли включать шагомер после пробуждения и отключать перед сном. Каждый испытуемый студент заносил результаты шагомера ежедневно в дневник самоконтроля, кроме того, велись записи самооценки выраженности потребности в двигательной активности (ПДА) в бальной системе: 0-ПДА не возникла потребность; 1- возникла слабовыраженная ПДА и 2- выраженная ПДА.

Измерения проводились ежедневно в течении недели. На основании данных показателей определялась средне-суточная активность, а также суточная активность в день занятий ОФК и на следующий день. Результаты обрабатывались с применением параметрических методов Стьюдента с определением средней арифметической (M), ошибки средней арифметической (m), переменной Стьюдента t с оценкой достоверности по критерию значимости p . Различия между группами признаков считались достоверными при $p < 0,05$ (Шевченко И.Т. и др., 1970; Гельман В.Д., 2001).

Результаты и их обсуждения.

Двигательная активность студентов имела существенные индивидуальные отличия, варьируя от 2323 до 18989 шагов в сутки. Распределение этой активности было близким к нормальному. Ее среднесуточный уровень - 10250 ± 395 шагов в сутки. В день занятий по пред-

мету «Общая физическая культура» двигательная активность студентов естественно повышалась до 13300 ± 484 ($p < 0,001$), и на следующий день наблюдений снижалась до среднесуточной (рис 1).

По результатам самооценки, потребность в двигательной активности статистически достоверно повышалась в день занятий по предмету «Общая физическая культура» с $1,10 \pm 0,03$ до $1,40 \pm 0,06$ балла при ($p < 0,05$), а на следующий день понижалась до $0,95 \pm 0,07$ балла при ($p < 0,05$), что однако, было не ниже среднесуточного показателя ($p > 0,05$).

Методом перцентилей были установлены критерии разделения всей выборки на группы с различной выраженностью двигательной активности. В первую группу, «активных», с высокой двигательной активностью вошли студенты с показателем, большим или равным 13000 шагов в среднем за сутки, во вторую группу, «пассивных», - с показателем, меньшим или равным 6000 шагам в среднем за сутки [4, 5].

Динамика двигательной активности студентов указанных групп имела некоторые особенности в сравнении с изменением этого показателя для общей выборки (рис 1). Так снижение двигательной активности студентов первой группы в день, следующий после занятий ОФК, было более интенсивным, чем в общей выборке и ее уровень отличался не только от уровня в день занятий по ОФК, но и от среднесуточного показателя. В отличие от общей выборки двигательная активность студентов второй группы в среднем за сутки и в день занятий по ОФК не различалась.

По данным самооценки, потребность в двигательной активности студентов второй группы ($0,83 \pm 0,14$ балла) была ниже, чем в общей динамика этого показателя у «пассивных» студентов отличалась от таковой в общей выборке, существенно (более чем в 2 раза) снижаясь в день, следующий за днем занятий по физвоспитанию.

Обсуждение результатов. В ряде работ представлен

фактический материал, свидетельствующий об индивидуальных различиях объема суточной двигательной активности [6]. Большинство этих результатов получено при наблюдении за детьми младшего школьного возраста. Наши данные подтверждают указанную закономерность. Общая двигательная активность мужчин 18-20 лет характеризуется постоянством индивидуального суточного объема при многодневной регистрации. Однако индивидуальная вариабильность этого показателя в наших исследованиях характеризовалась снижением минимального и максимального значения двигательной активности по сравнению с наблюдаемой у детей различного возраста [7, 8], и взрослых – работников умственного труда [2, 5]. Это свидетельствует о большей подтвержденности студентов социальным факторам, приводящим к гипокинезии.

Согласно нашим представлениям, объем двигательной активности регулируется автоматически, благодаря механизму, в основе которого лежит потребность в движении. О наличии потребности в двигательной активности, аналогичный другим потребностям организма, высказывались и другие авторы [1]. В связи с этим интересными представляются наши данные о самооценке потребности в движении студентов. Они показали, что студенты, распределенные с помощью перцентилей на две группы с противоположной выраженностью двигательной активности, различались между собой и по субъективной самооценке потребности в движении. Следовательно, объективно существующий двигательный объем двигательной активности отражается на субъективной самооценке потребности в движении.

В соответствии с современным подходом [4], общую двигательную активность можно разделить на облигатную, или навязанную и факультативную. Физиологическое значение последней заключается в поддержании постоянства суточного объема активности за счет компенсаторного повышения или снижения факультативной составляющей на навязывание двигательного режима. Вероятно, нагрузка на занятиях ОФК для студентов с низкой активностью превышает оптимум и поэтому

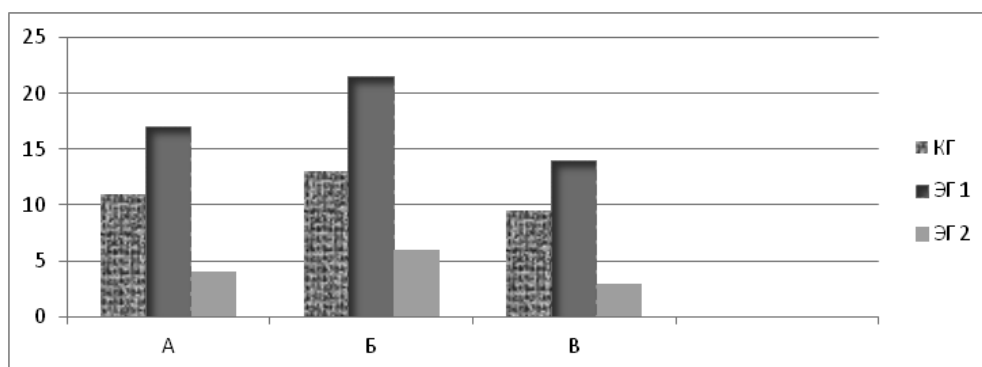


Рис. 1. Динамика двигательной активности студентов 18-20 лет.

организм стремится сохранить постоянство суточного объема за счет снижения факультативной активности в оставшееся после занятий время суток. Только так можно объяснить отсутствие у «пассивных» студентов прироста двигательной активности и ее повышения у «активных» в день занятия при одинаковой нагрузке. Снижение у «пассивных» студентов субъективной самооценке потребности в движении, наряду с двигательной активностью на следующий после занятия день, свидетельствует о том, что для их восстановления необходим еще один «компенсаторный» день.

Представленные данные указывают на необходимость индивидуального подхода к дозированию нагрузки на занятиях по ОФК для студентов с различным уровнем двигательной активности. В качестве индикатора соответствия объема активности потребности организма может быть использована субъективная самооценка потребности в ней.

Вывод

1. Объем суточной двигательной активности студентов характеризуется существенными индивидуальными различиями. Для студентов с низкой выраженностью этого показателя характерна низкая самооценка потребности в движении.
2. Занятия по «Общей физической культуре» оказывают моделирующее влияние на двигательную активность и самооценку потребности в движении у студентов. В день занятия ОФК эти показатели повышаются.
3. Занятия по ОФК неодинаково действуют на двигательную активность и самооценку потребности в ней у студентов с противоположной выраженностью объема суточных локомоций. Студенты с низкой выраженностью этого показателя отличаются тем, что их двигательная активность не возрастает в день проведения занятий ОФК, а самооценка потребности в движении существенно снижается на следующий день после занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акамов В.В., Евдокимов Н.И. Организационно-методические основы физического воспитания студентов педагогического вуза // В.В. Акамов, Н.И. Евдокимов – М., 2010. – № 6. С. - 293–296.
2. Васенков Н.В., Фазлеева Е.В. Гипокинезия как одна из причин ухудшения здоровья студентов. // Вестник НЦБЖД (научный центр безопасности жизнедеятельности) 2013. № 1 (15) с. 50-54.
3. Григорьева О.В. Психофизиологическое обоснование роли двигательной активности для здоровья человека. // Карельский научный журнал 2014. №
4. Имнаев Ш.А. Основные направления повышения эффективности физического воспитания студенческой молодежи // Ш.А. Имнаев, А.И. Осадчий, Р.В. Стрельников, Ю.И. Журавлева. Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – М., 2008. – № 3. – С. - 229-234.
5. Литовченко О.Г. Особенности морфофункционального и психо-физиологического развития уроженцев Среднего Приобья в возрасте 7–20 лет: дис. ... д-ра биол. наук. – Челябинск, 2009. – 285 с.
6. Мардиян М.А. Современные проблемы укрепления здоровья подростков и вопросы профилактики / М.А. Мардиян // – М.: Книга. 2005. С. – 120-122.
7. Миронова Г.Л. Роль физической культуры и спорта в подготовке к профессиональной деятельности выпускников вузов // Актуальные проблемы и перспективы физкультурного образования в вузах: Материалы международной научно-практической конференции. – Волгоград, 2004. – № 2. С. - 240-243.
8. Розенфельд Л.Г. Здоровье студентов по данным субъективной оценки и факторы риска, влияющие на него / Л.Г. Розенфельд, С.А. Батрымбетова. // Здоровоохранение Российской Федерации. 2008. № 4.-45с.

© Шамсутдинов Шамиль Абдулович (saleev-eldar@mail.ru), Султанов Ахмад Джуракулович, Сайфутдинов Вахит Варисович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ ПРОДУКТИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ: К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СМЫСЛАХ ПОНЯТИЯ

EXPERIENCE OF PRODUCTIVE RESPONSE: ON THE QUESTION OF PEDAGOGICAL MEANINGS OF THE CONCEPT

*M. Yurova
Yu. Kudinova
V. Zozulya*

Summary: The purpose of the article: to consider the personal and professional experience of a future teacher in terms of productive response to dynamically changing manifestations of educational practice, to substantiate the content of the concept of "experience of productive response". The methodology is based on personal-activity, subject-based and event-based approaches. The content of the concepts "experience", "personal and professional experience", "productive experience", "response experience" is analyzed. The idea of detailing the broad concept of "personal and professional experience" on the grounds of productivity and response as an element of behavior and activity is substantiated. The formation of the experience of productive response is based on intellectual, need-motivational and self-correcting mechanisms.

Keywords: experience, personal and professional experience, productivity, response as an element of behavior and activity of the teacher, experience of productive response.

Современные образовательные практики, постоянно усложняясь, заставляют и состоявшихся педагогов образовательных организаций, и будущих учителей оценивать собственную готовность к решению актуальных педагогических задач. В структуре готовности, рассматриваемой с позиций компетентностного подхода, значительное внимание уделяется индивидуально личностно-профессиональному опыту, который, с одной стороны, демонстрирует результат освоения и присвоения отчужденного профессионального педагогического опыта, выступающего основой содержания профессионального обучения и воспитания. С другой стороны, именно опыт демонстрирует закрепившиеся качественные новообразования в комплексе профессиональных знаний, отношений и деятельности каждого отдельно взятого специалиста, становится основой для формирования личностных смыслов и принятия решений. Вот почему внимание к личностно-профессиональному опыту не должно ограничиваться констатацией его наличия или отсутствия. Необходим более детальный анализ его структуры, оценка и самооценка на каждом этапе формирования не только сложившейся

Юрова Мария Сергеевна
Аспирант, Воронежский государственный педагогический университет
yurova_maria_s@mail.ru

Кудинова Юлия Валерьевна
К.и.н., доцент, Воронежский государственный педагогический университет
kudjulia@mail.ru

Зозуля Вероника Викторовна
Аспирант, Воронежский государственный педагогический университет
pp.rosnou14@yandex.ru

Аннотация: Цель статьи – рассмотреть личностно-профессиональный опыт будущего учителя в части продуктивного реагирования на динамично изменяющиеся проявления образовательной практики, обоснование содержания понятия «опыт продуктивного реагирования». Основу методологии составили личностно-деятельностный, субъектный и событийный подходы. Проанализировано содержание понятий «опыт», «личностно-профессиональный опыт», «продуктивный опыт», «опыт реагирования». Обосновывается идея о возможности детализации широкого понятия «личностно-профессиональный опыт», для детализации использованы два основания: продуктивность и реагирование как элемент поведения и деятельности. В основе формирования опыта продуктивного реагирования лежат интеллектуальный, потребностно-мотивационный и самокоррекционный механизмы.

Ключевые слова: опыт, личностно-профессиональный опыт, продуктивность, реагирование как элемент поведения и деятельности педагога, опыт продуктивного реагирования.

целостности, но и отдельных составляющих.

В данной статье мы рассмотрим личностно-профессиональный опыт будущего учителя в части продуктивного реагирования на динамично изменяющиеся проявления образовательной практики, предложим обоснование содержания понятия «опыт продуктивного реагирования». Основу методологии при этом составят личностно-деятельностный, субъектный и событийный подходы.

Категория «опыт» используется широким кругом отраслей научного знания, что в итоге позволяет выделить ее инвариантные характеристики, фиксируемые, в том числе, в словарных определениях:

- сущностная характеристика: результат активного взаимодействия с объективным миром, осознание «законов этого мира и общественной практики» [13];
- структурная характеристика: определенная совокупность знаний, умений и навыков, освоенных и усвоенных в практике.

Философские представления об опыте, сформированные в исследованиях сенсуалистов, материалистов, рационалистов, субъективистов и др., несмотря на различие подходов, закрепили факт универсальности и целостности человеческой деятельности как основы опыта; его зависимость от чувств, воли, ценностного отношения; генезис опыта от врожденного к социальному, определяющему развитие «специфически человеческой психики» [6]; интегрирующую роль сознания.

Психология сформировала традицию изучения рассматриваемого явления, базирующуюся на определении места опыта в структуре личности, его влиянии на личностное и профессиональное развитие. Опыт определяется как «динамическая информационная система, включающая сведения о внешнем и внутреннем мире, получаемая непосредственно-чувственным и опосредованным путем, наполненная личностным смыслом и определяющая стратегию, успешность деятельности <...>. В структуре опыта четко выделяют денотативное содержание, операциональное содержание и аффективно-мотивационное содержание. Во всех этих компонентах отражены когнитивные, оперативные и интимно-личностные элементы деятельности» [11, с. 92]. Значительное внимание уделяется как субъектному опыту, так и роли субъекта и полисубъекта в становлении и развитии различных видов опыта. Л.П. Буева, А.А. Сидорова и др. рассматривают опыт как философскую категорию, раскрывая понятие через форму духовно-практического освоения действительности, которая служит фундаментом для духовного постижения предметов, а также оказывается непосредственно связанной с преобразованием окружающей действительности в соответствии с ключевыми социальными потребностями субъекта. Самостоятельным направлением изучения опыта стала его деятельностная интерпретация (А.Н. Леонтьев и др.).

С точки зрения педагогической культурологии (Н.Б. Крылова, Л.П. Разбегаева и др.) сущностной характеристикой опыта выступает его событийность (что позволяет выделять механизмы формирования опыта в повседневной реальности, а также трактовать опыт как совокупность присвоенных событий), предметность, практическая направленность и незавершенность. Опыт обновляется, осмысливается и присваивается, прежде всего, в результате возможной творческой активности самого человека, отрицающей прежний опыт и выстраивающей новый. Обращается внимание на опыт ценностного самоопределения личности, в рамках изучения которого подчеркивается значение метаоценки, самооценки, ценностных отношений.

В педагогике использование категории «опыт» также имеет сложившуюся традицию. Интерпретация философского, психологического, социологического, культурологического научного знания о сущности, видах, ме-

ханизмах формирования можно отнести к особенностям осмысления опыта в педагогике. Как следствие, у педагогов можно найти отражение всех описанных выше позиций, осмысленных и развитых в контексте специфического педагогического предмета изучения реальности. При этом подчеркивается формируемость опыта как в результате социализирующих воздействий среды и собственной активности личности, так и под влиянием целенаправленных воздействий представителей образовательных систем. Обращается внимание на роль как собственного опыта личности, так и чужого опыта как примера, образца, эталона.

Для педагогического осмысления сущности опыта и механизмов его формирования важное значение имеет вид опыта.

Диалектика предъявления опыта, вхождения в него человека как в данность, последующее освоение и присвоение, преобразование и «возврат» в наиндивидуальное состояние позволило выделить отчужденный и присвоенный опыт (В.В. Кешелава, Ф.И. Минюшев, А.П. Огурцов и др.). Отчужденный опыт одновременно может быть и способом человеческого бытия, источником и средством прогресса, и рефлексивной данностью сознания, способом познания, инструментом и ресурсом образования и развития.

По источнику возникновения И.И. Неясова и А.В. Чергина выделяют социальный опыт, то есть присвоенный извне, и личностный опыт как продукт саморазвития личности; по виду деятельности: познавательный, трудовой, нравственный, эстетический, коммуникативный и др.; по характеру деятельности: репродуктивный и продуктивный [9]. Под историческим опытом понимают накапливающийся в общественном сознании комплекс представлений о закономерностях социального бытия и общественного развития. Под культурным опытом понимается самостоятельная практика осмысления собственного действия и поведения, понимания и реализации своих личностных возможностей участия в культурных процессах на основе культурных норм деятельности. Основой данного опыта в такой логике становится не знание, а рефлексия практической деятельности, ее анализ, формирование этого новообразования в дальнейшей деятельности. Опыт, прежде всего, имеет накопительно-конструктивный, реконструктивный и субъективный характер.

Подчеркнем, что образовательные практики обращены ко всем видам опыта, большая часть из которых формируется, в том числе, в образовательном процессе. По сути, образовательный процесс сопровождает становление опыта человека как основного процесса.

Педагог не только должен быть носителем и/или интерпретатором, транслятором опыта, но ему необ-

ходимо понимать механизмы его формирования, в том числе, с учетом возрастных и возможных индивидуальных особенностей, а также владеть методиками формирования опыта. Опыт как критерий определения содержания образования использован в концепции Н.М. Скаткина и И.Я. Лернера, согласно которой содержание образования необходимо представить в виде совокупности таких составляющих, как когнитивный, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт отношений личности к миру, к деятельности, к людям. В этой же логике, но применительно к личному опыту выделяет его составляющие С.В. Христофоров: когнитивный, где результатом выступает знание о сущности объекта или явления, стремление к объективному знанию; технологический, включающий в себя непосредственный уровень, контактный уровень, опосредованный визуальный уровень, виртуальный и другие; ориентационный, включает в себя позитивные или негативные эмоции, ценностные ориентиры, оценку, отношения и многое другое [14].

Формирующийся в процессе жизнедеятельности в педагогическом вузе личностно-профессиональный опыт студента исследователи рассматривают как «совокупность практически усвоенных профессиональных знаний, имеющихся навыков и умений, апробированных лично в результате активного взаимодействия с объективным миром социальной практики и отраженных в его сознании способов, норм и правил профессиональной деятельности, социокультурных смыслов и жизненных ценностей, способствующих личностному и профессиональному росту обучающегося» [3]. Структуру этого вида опыта также описывают как единство когнитивных, отношенческих и деятельностных составляющих.

Данный вид опыта можно детализировать, получая в итоге более конкретные описания, позволяющие точнее проектировать педагогическое сопровождение.

Для детализации личностно-профессионального опыта используем два основания: продуктивность и реагирование как элемент поведения и деятельности.

Продуктивность – одна из сущностных характеристик опыта, которая может рассматриваться как внутренняя (изменения в личностном опыте, внутреннем мире, рисунке поведения и деятельности, субъектность; фиксируется актами рефлексии) и/или внешняя (объективация результата, имеющего характер реального продукта; фиксируется актами наблюдения и оценки).

В научных текстах, посвященных опыту, встречаем два варианта использования данной характеристики: продуктивный опыт и опыт продуктивной деятельности.

Продуктивный опыт выражается в активности личности, способной к преобразованиям, отличительной

особенностью такой личности становится субъектность, творчество и рефлексия. Противоположностью продуктивного выступает репродуктивный опыт, основанный на воспроизведении и механическом выполнении действий и не связанный с развитием творческого мышления и воображения личности (О.Ю. Елькина [4], Н.М. Иголина [5]).

И.И. Неясова и А.В. Чегрина выделяют следующие признаки продуктивного опыта: является индивидуальным, не передается индивиду биологическим механизмом наследования, а требует активной личностной позиции и творческого освоения; осваивается в результате целенаправленных воздействий и может являться прямым или побочным продуктом определенных видов деятельности; основными способами освоения продуктивного опыта являются продуктивная деятельность, самосознание, рефлексия [9].

Структура продуктивного опыта включает когнитивный («Я знаю»), мотивационно-потребностный («Я хочу»), целеполагающий («Я планирую»), операционный («Я умею»), креативный («Я создаю»), эмоциональный («Я переживаю»), рефлексивно-оценочный («Я оцениваю») составляющие [4, с. 42].

Опыт продуктивной деятельности рассматривается, прежде всего, в контексте концепций продуктивного образования, теорий копинг-поведения и продуктивной самореализации личности профессионала.

«Продуктивное образование направлено на развитие познавательных и созидательных способностей личности, что позволяет учащемуся овладевать образовательными стратегиями, конструировать личностные знания и опыт познавательной деятельности одновременно с включением его в научные и культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса и с окружающим миром как активной, самостоятельной, творческой личности (В. С. Леднев, Ю.С. Дик и др.)» [10, с. 223]. Продуктивность фиксируется в:

- измененном характере деятельности (конструктивность, рефлексивность);
- ориентации на результат (социально и личностно значимый, культурно полноценный продукт);
- увеличении доли самостоятельности;
- повышении ответственности личности как субъекта деятельности;
- согласованности с социокультурным фоном реализации деятельности;
- актуализации творческого потенциала субъекта деятельности.

Теоретические основы копинг-поведения начали формироваться зарубежными исследователями (S. Folkman, R.C. Kessler, R.H. Moss, M.F. Scheier и др.) и нашли

свое развитие в работах отечественных ученых, занимающихся проблемами стрессовладеющего поведения (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Л. Г. Дикая, А.Р. Лурия, А.В. Махнач, И.М. Никольская и др.). Именно стрессогенные жизненные события заставляют человека вырабатывать стратегии поведения, разделяемые исследователями на продуктивные (активные, функциональные) и непродуктивные (пассивные, дисфункциональные, подчинение личности интересам и требованиям среды). Ситуации и события, порождающие тревогу и стресс, вызывают не только определенные психозащитные реакции, но и запускают механизмы адаптации, социальное поведение, помогающее справиться с «жизненными трудностями, внутренним напряжением и дискомфортом» [7, с. 211].

В тех случаях, когда речь идет о сфере профессиональной деятельности, имеет значение анализ активной (продуктивной) и пассивной (непродуктивной) стратегий профессионального развития. «Активная стратегия профессионального развития – способность субъекта к активному самостоятельному планированию и построению своей профессиональной карьеры, к принципиальному, осмысленному и ответственному ее регулированию в соответствии с поставленной целью достижения профессионального успеха с учетом существующей социально-экономической ситуации на рынке труда. Пассивная стратегия профессионального развития – безынициативная позиция субъекта в планировании и построении своей профессиональной карьеры, отсутствие принципиального, осмысленного и ответственного стремления к достижению профессионального успеха в условиях конкретной социально-экономической ситуации на рынке труда» [8, с. 83].

Продуктивную самореализацию связывают с жизнелюбием (Л.А. Коростылева), определенными особенностями мировоззрения, мотивации и самооценки (оптимизм, устойчивые положительные отношения, ориентация на успех в сочетании с реалистичным отношением к действительности). Особенность жизнелюбства – восприятие субъектом своей жизни как объекта творческой активности, преобразование не только окружающей действительности, но и самого себя. По мнению И.В. Бойковой, А.А. Ильина, Е.Ю. Шварцкопф, продуктивная самореализация есть «процесс качественно организованной системы целеполагания и решения задач внутриличностного и поликультурного генеза, позволяющих повышать качество жизнедеятельности и облегчать, модифицировать и обновлять традиционные способы решения задач» [2].

Таким образом, по основанию продуктивности личностно-профессиональный опыт отличается переносом сущностных черт продуктивности на принятие, понимание, мотивированность, применение, преобразование стратегий личностно-профессионального развития, саморазвития, поведения и деятельности, их закрепление,

осмысление и апробацию в профессиональных и личностных практиках.

В числе элементов поведения выделим реагирование как сложный комплекс реакций на явления окружающей действительности. Оно предполагает осмысление ситуаций и событий, аффективное отражение, поведенческое и деятельностное выражение. Реагирование возможно на различных уровнях, начиная с физиологического и заканчивая сложными комплексными образованиями (например, сочетание физиологического, импрессионного и экспрессивного при эмоционально-чувственном реагировании).

Рассматривая сущность адекватного и неадекватного реагирования, О.С. Анисимов подчеркивает связь адекватного реагирования с опытом жизнедеятельности и изменениями внутреннего мира личности: «Если переход от реагирования на внешние социокультурные воздействия в рамках приоритета внутренней субъективной динамики и случайности этой динамики с точки зрения внешних требований и ведет к адекватному реагированию, то сам переход возникает лишь через вовлечение внутреннего потенциала адаптивности и через преодоление сопротивления к вынуждающим влияниям. <...> во всех случаях реагирующий на внешние социокультурные воздействия сначала отдает приоритет внутренней динамике и самопроявлениям и лишь затем переходит к установке на требуемую при ориентации на сохранение личностных смысловых установок адаптацию. Требуемое извне выступает как нечто чуждое, и лишь в ходе внутренних трансформаций воспринимаемое внешнее в процессе освоения смысла осваиваемого становится внутренне значимым» [1, с. 41-42]. Автор делает вывод о том, что любой переход к адекватному реагированию на изменяющиеся условия внешней среды, ситуации и события с качественно иными характеристиками предполагают внутренние изменения в интеллектуальном, потребностно-мотивационном и самокоррекционном механизмах.

Обращаясь к фиксируемым в наблюдении элементам поведения и деятельности педагога, обратим внимание на факт реагирования на различные ситуации и события в образовательной среде. С точки зрения эмоционально-чувственного восприятия различаются позитивно и негативно окрашенные профессиональные ситуации и события. Последние требуют:

- полноценного восприятия и многостороннего видения ситуации или события;
- рационального объяснения, исходя из полученных профессиональных знаний, понимания природы и сущности произошедшего;
- принятия случившегося факта как входящего в сферу профессиональной деятельности;
- подбора адекватных стратегий реагирования не только исходя из личностного отношения к про-

исходящему, но и с точки зрения педагогической целесообразности;

- оценки собственной операциональной подготовленности (могу сделать);
- саморегуляции и контроля общего эмоционального фона;
- собственного поведения и организаторских действий, сообразных ситуации или событию;
- профессиональной рефлексии, направленной на оценку собственной готовности реагировать на ситуации или события подобного типа.

Данная совокупность действий может составить основу опыта продуктивного реагирования.

Таким образом, по основанию реагирования как элемента поведения и деятельности личностно-профессиональный опыт отличает сложный комплекс реакций, адекватный как требованиям ситуации, так и изменени-

ям в смысловой сфере личности. В основе формирования опыта реагирования лежат интеллектуальный, потребностно-мотивационный и самокоррекционный механизмы.

Подводя итог, отметим необходимость дальнейшего анализа сущности понятия «опыт продуктивного реагирования» как составляющей личностно-профессионального опыта будущих педагогов. Все усложняющаяся социокультурная среда образовательных систем, трансформации педагогических взаимодействий и отношений превращают педагогическую повседневность в калейдоскоп зачастую негативных и неоднозначных ситуаций и событий. Опыт продуктивного реагирования, формируемый, в том числе, и в процессе обучения в вузе, может стать основой для принятия адекватных решений, обеспечивающих как сбережение здоровья обучающихся и педагогов, так и их личностное развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Смысловое реагирование в острых жизненных сюжетах / О.С. Анисимов // Мир психологии. 2017. № 3. С. 41-49.
2. Бойкова И.В. Продуктивное самовыражение и самореализация личности в модели формирования культуры самостоятельной работы / И.В. Бойкова, А.А. Ильин, Е.Ю. Шварцкопф // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/13171> (дата обращения: 02.03.2021).
3. Валеева М.А. Личностно-профессиональный опыт студента как объект научно-педагогического исследования / М.А. Валеева // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20963> (дата обращения: 01.03.2021).
4. Елькина О.Ю. Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития: монография / О.Ю. Елькина. М.: Флинта, 2012. 146 с.
5. Игонина Н.М. Генезис взглядов на проблему формирования продуктивного опыта личности / Н.М. Игонина // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: сборник материалов конференции. Тольятти: Зебра, 2016. С. 35-39.
6. Касаткина С.С. Философская категория «опыт» как элемент педагогического сознания / С.С. Касаткина // Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса : Материалы международной научно-практической конференции, 28-29 апреля 2010 г., Саратов. В 2-х частях. Саратов: ООО «Издательский Центр «Наука», 2010. Ч. 1. С. 32-33
7. Крюкова Т.Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии / Т.Л. Крюкова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2004. № 4. С. 209-216.
8. Малова О.В. Особенности самореализации людей с продуктивной и непродуктивной стратегиями профессионального развития / О.В. Малова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Том 5. Вып. 3. С. 81-92.
9. Неясова И.А. Формирование продуктивного опыта как психолого-педагогическая проблема / И.А. Неясова, А.В. Чегрина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т., 2018. С. 168-172.
10. Пластинина Ю.Л. Роль учителя в формировании опыта продуктивной учебной деятельности у школьников / Ю.Л. Пластинина // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 223-225.
11. Семенцова К.С. Теоретический обзор исследований опыта личности как психологического феномена / К.С. Семенцова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 91-97.
12. Скуратовская Н.А. Продуктивный опыт школьников как современная педагогическая проблема / Н.А. Скуратовская // Наука и социум: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2018. С. 100-107.
13. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ, 1994. – 907 с.
14. Христофоров С.В. Опыт как педагогическая категория / С.В. Христофоров // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 7. С. 180-184.

© Юрова Мария Сергеевна (yurova_maria_s@mail.ru), Кудинова Юлия Валерьевна (kudjulia@mail.ru),
Зозуля Вероника Викторовна (pp.rosnou14@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ИНФИНИТИВА НА РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕКСТАХ АВИАЦИОННОЙ ТЕМАТИКИ

SPECISICS IN TRANSLATING THE ENGLISH INFINITIVE INTO RUSSIAN IN AVIATION-RELATED TEXTS

*E. Anisimova
L. Vorobets*

Summary: The article analyzes the specifics in translating the English infinitive into Russian in aviation-related texts. For this purpose, the linguistic features of scientific and technical texts are considered and the main types of translation transformations are presented. The work also shows discrepancies between infinitive forms and functions in the source language and the language of translation. The analysis reveals the dependence of the lexico-grammatical transformations applied in translation on syntactic functions of the infinitive in the sentence.

Keywords: translation, infinitive, scientific and technical text, aviation-related text, syntactic functions of the infinitive, translation transformations.

Анисимова Елена Сергеевна

*К.филол.н., доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
elena-anisimova@mail.ru*

Воробец Лариса Викторовна

*К.культурологии, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
larisa-13@inbox.ru*

Аннотация: В данной статье проведен анализ особенностей перевода английского инфинитива на русский язык в текстах авиационной тематики. В связи с поставленной целью рассмотрены языковые особенности научно-технических текстов и представлены основные типы переводческих трансформаций. В работе также показано несоответствие форм инфинитива и выполняемых им функций в исходном языке и языке перевода. На основе анализа материала выявлена зависимость применения тех или иных лексико-грамматических трансформаций при переводе от синтаксических функций инфинитива в предложении.

Ключевые слова: перевод, инфинитив, научно-технический текст, текст авиационной тематики, синтаксические функции инфинитива, переводческие трансформации.

Исследования в области профессионально ориентированного перевода – важная и актуальная задача, направленная на достижение адекватности перевода, решение многих прикладных задач, ускорение обмена информацией и опытом в любой научно-технической сфере, в том числе и авиационной.

Согласно программе подготовки курсантов Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков по дисциплине «Авиационный английский язык», необходимым является развитие у обучающихся навыков письменного перевода текстов авиационной тематики.

Таким образом, при обучении переводу важно понимание обучающимися характерных особенностей авиационных текстов и знание основных способов их перевода.

Безусловно, особое внимание при обучении переводу уделяется языковым единицам, категории которых не совпадают или совпадают частично в исходном языке и языке перевода [1]. К таким категориям относится инфинитив, поиску наиболее рациональных способов перевода которого посвящены работы многих современных ученых лингвистов, таких как Е.А. Акбилек [2], С.В. Зимина [3], С.А. Дьяконовой [4], А.В. Мельдиановой [5] и др.

Тем не менее, не смотря на широкое исследование данного аспекта перевода как в художественных, так и научных текстах, актуальность нашего исследования обусловлена многообразием возможностей перевода английского инфинитива, выполняющего в предложении различные функции.

Целью статьи является анализ особенностей перевода английского инфинитива на материале текстов авиационной тематики.

Данные тексты относятся к научному стилю, для которого, согласно И.А. Гришанович и А.В. Мельдиановой, характерно “использование абстрактной лексики, терминологии, употребление слов в конкретизированных значениях, наличие специальной фразеологии, сложное синтаксическое построение. Этому стилю также свойственно четкое построение абзацев, редкое применение вводных конструкций и упорядоченная связь между частями высказывания” [6, с. 37].

При переводе научно-технических текстов, каковыми являются тексты авиационной тематики, необходимо стремиться к идеально точной передаче смысла и отказать от эмоционально-выразительных элементов. Информативность и краткость должны обеспечивать объективную точность перевода и исключать двойственный смысл.

Кроме того, в процессе перевода нельзя не учитывать ряд грамматических особенностей научно-технических текстов:

1. употребление сложноподчиненных предложений;
2. использование страдательных конструкций, позволяющих избежать указания на личность автора;
3. применение эмфатических конструкций: *it is (was) ... that (which, who)*;
4. предпочтение временам группы Simple;
5. наличие большого количества вводных слов-связок [7, с. 150].

Главная особенность научно-технических текстов по авиационной тематике заключается в их конструктивной сложности и обилии специальной терминологии, характерной для авиационной промышленности, летного дела и сопроводительной документации. Авиационные тексты характеризуются краткостью изложения мысли и, следовательно, тенденцией к использованию простых предложений.

При анализе особенностей перевода текстов авиационной тематики необходимо также учитывать типологию научно-технических текстов. Согласно Ю.В. Ванникову, подобные тексты можно разделить на:

- информирующие (описание некоторого механизма, устройства);
- предписывающие (руководства по эксплуатации устройства, инструкции и т.д.);
- ориентирующие (техническая реклама, реферат, аннотация) [8, с. 40].

В соответствии с жанровой классификацией научно-технических текстов Л.Л. Нелюбина, авиационные тексты подразделяются на:

- описание технических устройств, агрегатов;
- описание технологии и характера производственных процессов;
- описание приемов труда;
- патентная литература;
- реферативные издания;
- рекламные материалы;
- описание чертежей [9, с. 27].

Одними из основных принципов отбора текстового материала при обучении профессионально ориентированному чтению и адекватному переводу являются аутентичность и информативность [10]. Реализуя данные принципы, мы провели анализ аутентичных информирующих текстов описательного характера, содержащих сведения о различных типах современных воздушных судов и аэродромных комплексов, а также повествующих о некоторых событиях из истории авиации и вооруженных конфликтов с участием военно-воздушных сил.

Одной из поставленных в данном исследовании задач также является выявление переводческих трансформаций, наиболее часто употребляемых при переводе текстов авиационной тематики.

А.М. Фитерман и Т.Р. Левицкая выделяют три типа переводческих трансформаций:

1. грамматические трансформации: сюда относятся следующие приемы: перестановки, опущения и добавления, перестройки и замены предложений;
2. стилистические трансформации: к данной категории можно отнести такие приемы, как синонимические замены и описательный перевод, компенсация и прочие виды замен;
3. лексические трансформации: здесь нужно говорить о замене и добавлении, конкретизации и генерализации предложений, а также об опущении [11, с. 115].

Л.К. Латышев подразделяет грамматические трансформации на:

1. морфологические преобразования: сюда относится преобразование одной части речи в другую или замена ее несколькими частями речи;
2. синтаксические преобразования: к ним исследователь относит трансформацию синтаксических конструкций (слов, словосочетаний и предложений), изменение типа придаточных предложений, изменение типа синтаксической связи, трансформацию предложений в словосочетания и перестановку придаточных частей в сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях [12, с. 254].

Как уже говорилось выше, как грамматическое явление инфинитив существует и в русском, и в английском языках, но лишь частично совпадает по формам и функциям. Английский инфинитив, в отличие от русского, является более сложным: имеет три формы (простую, совершенную, продолженную), обладает более разнообразными функциями и используется намного шире.

Выделяют следующие функции инфинитива в английском языке: инфинитив в функции подлежащего, части именного сказуемого, инфинитив как часть составного глагольного и модального сказуемого, инфинитив в функции дополнения, определения, а также обстоятельства. Специфику синтаксических функций английского инфинитива можно считать важным фактором, определяющим особенности его перевода на русский язык. Несоответствия в системе двух языков и вытекающая из них невозможность формально точно передать значение грамматической формы в переводе компенсируются с помощью различных переводческих приемов и лексико-грамматических трансформаций [13, с. 130].

Следует также отметить, что в исследуемых нами

текстах авиационного содержания, согласно классификации М.Я. Блоха, в основном употребляются простые формы инфинитива действительного и страдательного залога, в то время как применение более сложных форм инфинитива (продолженной, совершенной и совершенно-продолженной) является ограниченным или наблюдается лишь в единичных случаях [14, с. 108].

В анализируемых текстах инфинитив часто выступает в функции части составного сказуемого.

*One of the solutions proposed to the problem was **to enhance** the capacity of Heathrow airport, which is located in London* [15].

Одним из решений этой проблемы было **расширение** пропускной способности аэропорта Хитроу, расположенного в Лондоне.

*The next step would be **to employ** technology that can sense the position of the wearer's head* [16].

Следующим шагом было бы **применение** технологии, которая позволяет определить положение головы пользователя.

В приведенных выше примерах простые инфинитивы **to enhance** и **to employ** входят в состав составных именных сказуемых. При переводе предложений их грамматическая структура и порядок слов почти полностью сохраняются, лишь именная часть составного сказуемого, выраженная инфинитивом, подвергается морфологической замене: инфинитив **to enhance** заменяется существительным **расширение**, а инфинитив **to employ** – существительным **применение** при полном сохранении значения исходной единицы.

*The reason the community must **respond** to is, of course, **to ensure** that civil aviation continues **to achieve** its ultimate goal: the safe and efficient transportation of passengers and goods* [17].

Обществу, конечно, следует **отреагировать** на это, поскольку гражданская авиация **должна** и дальше стремиться к **достижению** своей основной цели: безопасной и эффективной перевозке пассажиров и грузов.

Данное сложноподчиненное предложение в целом подвергается синтаксической трансформации: придаточное предложение подлежащее становится главным, а главное предложение и придаточное дополнительное, в свою очередь, превращаются в единое обстоятельственное придаточное причины. При этом простой инфинитив **respond**, входящий в состав составного модального сказуемого переводится буквально – **отреагировать**; а смысл, выражаемый инфинитивом **to ensure**, являющим-

ся именной частью составного именного сказуемого, передается модальным глаголом **должна**. Что касается инфинитивной части составного глагольного сказуемого **to achieve**, то она подвергается морфологической замене на существительное **достижению**.

*There the women of the three regiments were **to be trained** with planes, engines, armaments, aeronautical studies and military drills* [18].

Там женщины из трех полков должны были **научиться** управлять самолетом, работать с двигателем, обращаться с оружием, а также **пройти курс** аэронавигации и строевой подготовки.

Отсутствие русского эквивалента английскому выражению **to be trained with** приводит к использованию лексических и грамматических добавлений как при переводе предложения в целом, так и при переводе самого инфинитива. В результате подобных трансформаций составное модальное сказуемое **were to be trained** заменяется однородными сказуемыми того же типа **должны были научиться** и **пройти курс**. Кроме того, страдательная форма инфинитива меняется на простую.

*Norway aims **to have** all short-haul flights – those that last less than 1.5 hours – using electric planes by 2040* [19].

Норвегия стремится к тому, чтобы к 2040 году все ближнемагистральные рейсы длительностью менее 1,5 часов осуществлялись на электрических самолетах.

Сложноподчиненное предложение с придаточным определительным претерпевает синтаксическую трансформацию в связи с невозможностью буквального перевода составного глагольного сказуемого **aims to have**, в состав которого входит инфинитив. Сам инфинитив **to have** при этом опускается, а следующее за ним дополнение становится подлежащим нового изъяснительного придаточного предложения.

В следующих примерах инфинитив употребляется в функции дополнения:

*An increase in the demand of air travel services recently has prompted airlines **to purchase** more airplanes in order to effectively accommodate the customers* [15].

Увеличение спроса на авиабилеты в последнее время побудило авиакомпании **закупить** большее количество самолетов для эффективного удовлетворения потребностей клиентов.

*This would allow a wearable head-mounted display **to become** an indispensable cockpit recourse* [16].

Это позволило бы нашлемному индикатору **стать** незаменимым атрибутом кабины пилота.

В данных примерах при сохранении исходной грамматической структуры предложений инфинитивы **to purchase** и **to become** переводятся буквально с помощью инфинитивов **закупить** и **стать**, выполняющих в предложениях ту же самую функцию дополнения.

Зачастую в профессионально-ориентированных текстах инфинитив встречается в функции обстоятельства цели. Рассмотрим примеры таких предложений.

*The ministry accused Armenia of using large-caliber weapons **to attack** the positions of the Azerbaijanian army in two regions north of Nagorno-Karabakh along the border, a claim Armenian military officials denied* [20].

Министерство обвинило Армению в использовании крупно-калиберного оружия **при нападении** на позиции азербайджанской армии в двух приграничных районах к северу от Нагорного Карабаха. Это заявление было опровергнуто военным руководством Армении.

В указанном примере при изменении общей синтаксической структуры предложения – сложносочиненное предложение разбивается на два простых – инфинитив цели **to attack** также претерпевает трансформацию, как морфологическую, так и синтаксическую. Инфинитив переводится при помощи существительного с предлогом **при нападении**, выполняющим функцию обстоятельства времени.

To take this kind of strain, flight recorders are encased in two thickness of titanium [21].

Чтобы выдержать такую нагрузку, бортовые регистраторы заключены в титан двойной толщины.

Конструкция с инфинитивом цели *to take this kind of strain* при переводе данного сложносочиненного предложения не подвергается каким-либо переводческим трансформациям и переводится буквально с помощью аналогичной конструкции *чтобы выдержать такое напряжение*.

*It stands to reason that fully automated airplanes and UAVs will rely on some level of surface automation **to get around** safely on the ground* [16].

Логично предположить, что для полностью автоматизированных самолетов и беспилотных летательных аппаратов будет необходим определенный уровень автоматизации на земле, **обеспечивающий** безопасное **движение** по поверхности.

Инфинитив цели **to get around** подвергается при переводе сразу нескольким трансформациям. Происходит морфологическая замена фразового глагола существительным **движение**, а также добавление действительно-го причастия **обеспечивающий**. Подобные изменения приводят к синтаксической трансформации предложения: придаточное предложение цели превращается в причастный оборот.

При переводе на русский язык инфинитива-определения, часто отмечаются морфологические трансформации инфинитива, ведущие к замене инфинитива на существительное. Так, например, в следующем предложении отмечается морфологическая замена инфинитива **to open** на существительное с предлогом **о начале**, однако грамматическая структура сложноподчиненного предложения сохранена при переводе.

*The decision **to open** combat arms came after nearly two decades of post-9/11 wars, where women were thrust into combat for the first time on a large scale due to the nature of the conflicts* [22].

Решение **о начале** боевых действий было принято после почти двух десятилетий, последовавших за 11 сентября, в ходе которых женщины были впервые вовлечены в крупномасштабные боевые действия, в силу характера самих конфликтов.

*Although not the first to build and fly experimental aircraft, the Wright brothers were the **first to invent** aircraft controls that made fixed-wing powered flight possible* [23].

Хотя братья Райт не были первыми, кто построил и запустил экспериментальные самолеты, они **первыми изобрели** систему управления, которая позволяла осуществлять полет на самолете с неподвижным крылом.

При переводе данного сложноподчиненного предложения наблюдается перевод инфинитива **first to invent** с помощью прошедшей формы этого же глагола **первыми изобрели**, что приводит к изменению синтаксической функции: определение становится сказуемым.

Следующий пример показывает, как инфинитив-определение претерпевает синтаксическую трансформацию, в связи с невозможностью буквального перевода. Сам инфинитив **to take command** трансформируется в глагол совершенного вида **возглавила**, а простое предложение видоизменяется и становится сложноподчиненным. Введение придаточного определительного требует добавления местоимения *которая*.

*She is one of the first black women **to take command** of a rifle company in the National Guard and the first female infantry commander in Virginia* [22].

Она является одной из первых чернокожих женщин, **которая возглавила** стрелковую роту в Национальной гвардии и первой женщиной-командиром пехотного подразделения в Вирджинии.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что для выполнения адекватного перевода предложений с инфинитивом в англоязычных текстах профессиональной направленности необходимо применение лексико-грамматических трансформаций. При этом следует

отметить, что буквальный перевод в исследуемых нами текстах возможен лишь при совпадении функций английского и русского инфинитивов, а именно функций части составного модального сказуемого и дополнения. Во всех остальных функциях инфинитивов подвергается морфологической замене, а также лексическим и грамматическим добавлениям. Подобные трансформации инфинитива при переводе, в свою очередь, нередко приводят к изменению синтаксической структуры предложений в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей теории перевода. – М.: «Междунар. отношения», 1975. – 240 с.
2. Акбилек Е.А. Проблема перевода инфинитива и инфинитивных конструкций с английского на немецкий и русский языки (на материале переводов произведений Ч. Диккенса "Тяжелые времена", "Давид Копперфилд" и "Оливер Твист": дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – М., 2007. – 165 с.
3. Зимин С.В. Грамматические трансформации на примере неличных форм глагола в художественном переводе: на материале переводов произведений английских и американских авторов XX века на русский язык: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – М., 2013. – 642 с.
4. Дьяконова С.А. Варианты перевода инфинитива в функции определения с английского на русский язык: на материале журналов The Economics и WCO News // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Том 13, № 9. – Тамбов: Грамота, 2020. – С. 297-303.
5. Мельдианова А.В. Проблема передачи неличных форм глагола в современном английском языке и перевода их с английского языка на русский (на материале английских авиационных текстов). Научный диалог. 2018; (4):113-123. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-4-113-123>.
6. Гришанович И.А., Мельдианова А.В. Особенности англоязычных текстов авиационной и космической тематики // Успехи современной науки и образования. Том 3, №5. – Белгород, 2017. С. 37-39.
7. Ибатова А.З. Некоторые особенности научного стиля речи (на примере английского языка) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки № 3-2, 2018. – С. 149-150.
8. Ванников Ю.В. Виды научно-технического перевода: общая характеристика, функции, основные требования. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
9. Нелюбин Л.Л. Перевод и прикладная лингвистика. М.: Высшая школа, 1983. – 207 с.
10. Щеголева А.В. Реализация основных принципов отбора текстового материала при обучении иностранному языку // Наука современности: проблемы и решения. Сборник научных статей. Научный ред. М.В. Веденькина. М., 2019. – С. 108-114.
11. Левицкая Т.Р. Пособие по переводу с английского языка на русский. – М.: Высшая школа, 1973. – 135 с.
12. Латышев Л.К. Технология перевода. Уч. пос. по подготовке переводчиков (с нем. яз). М.: НВИ – ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
13. Молчанова С.Е. Специфика употребления инфинитива в современных английском и русском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2016. №9 (63): в 3 х ч. Ч. 3. – С. 130-132.
14. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: Учебник. Для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов. – М.: Высшая школа, 1983. – 383 с.
15. <https://bohatala.com/contemporary-issues-affecting-aviation-industry/>
16. <https://www.flyingmag.com/aircraft/future-aviation-inventions-unveiled/>
17. https://www.skybrary.aero/index.php/Unruly_Passengers
18. https://www.youtube.com/watch?v=mKd2_GGtNRw
19. <https://singularityhub.com/2018/06/28/are-electric-planes-the-future-of-aviation/>
20. <https://www.bbc.com/news/av/world-europe-54333089>
21. <https://www.abc.net.au/news/2014-03-26/black-box-flight-recorders/5343456>
22. <https://www.stripes.com/news/us/the-rise-of-female-commanders-in-combat-arms-1.641418>
23. <https://www.youtube.com/watch?v=-kjRL-Q-KBc>

© Анисимова Елена Сергеевна (elena-anisimova@mail.ru), Воробец Лариса Викторовна (larisa-13@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ДИСКУРСА

A COGNITIVE APPROACH TO DESCRIBING LEGAL ENGLISH DISCOURSE

**A. Belyaev
N. Lazovskaya**

Summary: The article examines the main approaches to the definition of the concept of «discourse», offers a definition of the definition of «legal discourse». Within the framework of the article, the main features of legal discourse are highlighted, and legal English discourse is considered from the standpoint of a cognitive approach. The aim of the study is to study the possibility and features of the application of the cognitive approach to the description of legal English discourse.

Keywords: discourse, legal discourse, cognitive linguistics, cognitive approach to discourse.

Исследование понятия «дискурс» занимались многие российские и зарубежные ученые: М. Giacomo, J. Dubois, E. Benveniste, ... и другие ученые. Однако, несмотря на достаточную изученность данного вопроса в научной литературе в современных научных источниках так и не было достигнуто единство в определении этого понятия. Именно поэтому требуется более детально рассмотреть предлагаемые российскими и зарубежными учеными трактовки данного понятия.

В результате того, что текст оказался на стыке изучения у различных дисциплин, в науке, объектом которой считается язык, сформировалась острая необходимость более четко осмыслить новый предмет. Были расширены границы лингвистических исследований за пределами предложения – они расширились на уровень дискурса [10, с. 121].

Так, некоторые российские современные исследователи полагают, что дискурс имеет в отличие от текста динамический характер [7, с. 643; 8, с. 106]. В то же время, по мнению В.В. Вавилова, С.В. Гричина и других ученых, дискурс сочетается с действительностью экстралингвистического характера [3, с. 38; 4, с. 22].

J. Dubois и М. Giacomo, являющиеся авторами французского словаря, предложили следующие определение дискурсу. По мнению исследователей, дискурс – это любое речевое высказывание, превышающее по собственному объему фразу, а также рассматривающееся как связующее звено в фразовой последовательности.

Беляев Александр Сергеевич

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»
al_beljaev@mail.ru

Лазовская Наталья Владимировна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»
Lazovskaya.natalia@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «дискурс», предлагается определение дефиниции «юридический дискурс». В рамках статьи выделены основные особенности юридического дискурса, а также рассмотрен юридический английский дискурс с позиции когнитивного подхода. Целью исследования считается исследование возможности и особенностей применения когнитивного подхода к описанию юридического английского дискурса.

Ключевые слова: дискурс, юридический дискурс, когнитивная лингвистика, когнитивный подход к дискурсу.

В лингвистике открываются новые перспективы для исследования при рассмотрении дискурсивного анализа в противоположность подходу, в которой терминологической основой языка выступает предложение [11, с. 156].

В контексте настоящего исследования мы соглашаемся с мнением Л.Ю. Буяновой и будем понимать явление, которое в собственном содержании сочетает следующие основные компоненты:

1. результат языковой деятельности;
2. динамической процесс языковой деятельности, который вписан в ее социальный контекст [2, с. 130].

Дискурс, на взгляд В.И. Карасика, может быть классифицирован на институциональный и персональный дискурс. Так, в рамках персонального дискурса говорящий играет роль, которая определена соответствующим типом дискурса, а в институциональном дискурсе – говорящий является самостоятельной личностью. В.И. Карасик также в своих научных работах рассматривал институциональный дискурс, который ученый представлял как коммуникацию в социальном институте, последний, при этом, задает основные рамки в контексте ролей и статусных отношений [6, с. 14]. В настоящей статье в рамках дискурса институционального характера мы выделим такой узкоспециальный дискурс, как юридический дискурс, который обладает рядом специфических особенностей (рис. 1).

Юридический дискурс является разновидностью тер-



Рис. 1. Специфические особенности юридического дискурса

минологических систем. Социальная и деривационная когнитивная сущность юридического дискурса, прежде всего, выражается в способности юридической лексики формировать смысловые и понятийные блоки, основные компоненты которых могут быть дифференцированы по определенным моделям / критериям. В юридическом дискурсе можно выделить такую особенность, как то, что все основные признаки терминологической лексики распространяются юридические термины:

1. автономность;
2. отсутствие эмоционального компонента;
3. однозначность понимания.

В современных исследованиях, в то же время, выделяют некоторые особенности юридического дискурса, несмотря на его жесткую регламентацию. Так, в научном исследовании А.А. Селютина, Т.Н. Москвитиной, И.Д. Баландиной указываются следующие его особенности [1, с. 24]:

1. Предписывающий и долженствующий характер дискурса

В английском юридическом дискурсе предписывающий и всеобъемлющий характер может обеспечиваться благодаря неопределенно-личными и обобщенно-личными местоимениями, существительными, имеющими широкое и специальное значение. Довольно часто в качестве местоимений в английском юридическом дис-

курсе используются: «each», «everyone», «any», «some» и так далее [12]:

*...has **any** supposed redefinition a consequence for the means by which a preferred interpretation is identified...*

Кроме того, выделенное свойство, характерное для юридического английского дискурса передается так же структурами глагольного типа, которые имеют значение модальности обязанности, запрета, рекомендации, возможности и необходимости: «is to be determined», «is to be treated», «can be required», «must be able to require», «may attach», «may make provision» и прочее. К примеру:

*... **to detervine** the meaning of provision when ... the ordinary meaning ... leads to a result that is manifestly absurd or is unreasonable ...*

2. Правовое содержание дискурса

В юридическом английском дискурсе существует совокупность основных правовых концептов, которые функционируют в нем. Можно выделить достаточно большое число таких концептов: «sentence», «evidence», «claim», «guilt», «punishment», «inquiry», «court», «judgement», «law» и так далее. Достаточно большая совокупность таких правовых концептов в структуре юридического английского дискурса обусловлена тем, что в ядре такой разновидности дискурса – язык закона и законодательных актов, которые в разных областях социального характера и деятельности человека предпи-

сывают регулирование:
 ... *clinically appropriate* ...
 ... *intellectual property* ...
 ... *marriage* ...
 ... *eco-law* ...
 ... *bar examinations* ...

3. Наличие коммуникативных стандартов-клише

Через разнообразие средств лексического и синтаксического характера, полноту структур передается избыточность юридического английского дискурса. В юридических текстах логические структуры и причинно-следственные связи выражаются разнообразными языковыми средствами: «*provided*», «*unless*», «*for the purposes of*», «*if a condition is imposed*», «*to show cause why*», «*on application*», «*if*», «*in the case of*», «*therefore*». Приведем примеры [12]:

... *proposed provision is therefore irrelevant* ...
 ... *to its purpose and* ...

Таким образом, через совокупность языковых средств имплицитного и эксплицитного характера осуществляется реализации основных функций юридического английского дискурса.

4. Особая форма правового выражения

Как справедливо подчеркивается в работе Ю.В. Зориной, к любым типам научного дискурса предъявляется необходимое требование – наличие при передаче информации объективности [5, с. 129]. Если применять

данное требование к юридическому английскому дискурсу, то оно достигается с помощью использования глагола настоящего времени в документах юридического характера, а также благодаря использованию придаточных, комплексных грамматических конструкций, пассивных конструкций. В качестве примеров можно привести следующий пример: «*unsurprisingly, there are constitutional and common law rules that govern*», «*more complex case, where more is involved than merely applying the law*» и прочее [12].

5. Наличие специальных терминов и понятий

В структуре юридического английского дискурса достаточно часто можно встретить термины узкоспециализированного характера: особые клише, термины-словосочетания и так далее. В качестве примера можно привести такие термины, как: «*crime control*», «*necessary defence*», «*safety regulations*», «*standard*», «*acquisitive prescription*» и так далее. Прежде всего, использование узкоспециализированных терминов в контексте юридического английского дискурса требуется для более точного описания юридических терминов [9, с. 104].

Вышеизложенное свидетельствует, что в рамках когнитивного подхода возможно изучение узкоспециализированного юридического английского дискурса. Благодаря использованию когнитивного подхода к описанию юридического английского дискурса можно достичь более глубокого понимания прагматики и языковых особенностей высказываний, а так же коммуникативного воздействия на личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баландина И.Д., Москвитина Т.Н., Селютин А.А. Когнитивный подход к описанию юридического дискурса (на примере английского языка) // Вестник ЧелГУ. 2020. №1 (435). С. 21-28.
2. Буянова Л.Ю. Термин как единица логоса / Л.Ю. Буянова. — Краснодар: КубГУ. — 2002. — 184 с.
3. Вавилов В.В. Лингвистическая и экстралингвистическая парадигмы субтитров // Наука и современность. № 12-3. 2011. С. 36-41.
4. Гричин С.В. Экстралингвистические основы авторизации в научном дискурсе // Вестник ТГПУ. 2016. №11 (176). С. 21-26.
5. Зорина Ю.В. К вопросу о некоторых специфических чертах научного дискурса // Филологические науки. № 8 (74). 2018. С. 128-131.
6. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. [Текст] / В.И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2000. — С. 5–20.
7. Попова Е.С. Текст и дискурс: дифференциация понятий / Е.С. Попова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 6 (65). — С. 641-643.
8. Ромашова И.П. Развитие представлений о динамике дискурса в современной лингвистике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. №2 (20). С. 104-112.
9. Туранин В.Ю. К вопросу об использовании терминов и понятий в рамках юридического дискурса // Наука. Искусство. Культура. 2017. №1 (13). С. 103-109.
10. Benveniste E. Problemes de linguistique general. — Paris: Gallimard, 1966. — 356 p.
11. Dubois J., Giacomo M. et al. Dictionnaires de linguistique. — Paris: Larousse, 1973. — 516 p.
12. Hon Justice Susan Kenny. Current issues in the interpretation of federal legislation. URL: https://www.monash.edu/__data/assets/pdf_file/0012/142041/kenny-j-current-issues-in-the-interpretation-of-federal-legislation.pdf

© Беляев Александр Сергеевич (al_beljaev@mail.ru), Лазовская Наталья Владимировна (Lazovskaya.natalia@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИЙ РОДА И ЧИСЛА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ ИХ ВЛИЯНИЯ НА АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА

Епифанцева Наталия Глебовна

д.филол.н., профессор, Московский государственный
областной университет
nepifantseva@yandex.ru

Лиходкина Ирина Александровна

д.филол.н., доцент, Военный университет Министерства
обороны Российской Федерации, г. Москва
irina.lihodkina@gmail.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF CATEGORIES OF GENDER AND NUMBER IN THE FRENCH AND ITALIAN LANGUAGES IN TERMS OF THEIR INFLUENCE ON TRANSLATION ADEQUACY

**N. Epifantseva
I. Likhodkina**

Summary: The article is devoted to the comparison of the category of gender and number of nouns in French and Italian. Comparative analysis allows to identify differences in the implementation of these categories that affect the adequacy of translation. Theoretical statements are supported by factual material – texts from French works of fiction of the XX-XXI centuries and their translations into Italian. In conclusion, it is said that the divergence of grammatical gender can cause either minor deformations or a complete distortion of meaning and images. At the same time, cases of violation of the adequacy of translation due to differences in the category of number of compared languages were not revealed.

Keywords: category of gender, category of number, French language, Italian language, translation, adequacy of translation.

Аннотация: Статья посвящена сопоставлению категории рода и числа существительных во французском и итальянском языках. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет выявить различия в реализации данных категорий, оказывающие влияние на адекватность перевода. Теоретические положения подкреплены фактическим материалом – текстами из французских художественных произведений XX-XXI вв. и их переводов на итальянский язык. В заключении делается вывод о том, что дивергенция категории рода может вызвать как незначительные деформации, так и полное искажение смысла и образов. В то же время случаи нарушения адекватности перевода из-за различий категории числа сопоставляемых языков обнаружены не были.

Ключевые слова: категория рода, категория числа, французский язык, итальянский язык, перевод, адекватность перевода.

Общая характеристика работы

Сравнительно-сопоставительный подход к изучению различных языковых явлений доказал свою состоятельность, а методы сравнения и сопоставления широко используются лингвистами для выявления сходств и различий исследуемых языков, служащих базой в процессе перевода.

Известно, что сходства языков облегчают процесс перевода, в то время как языковые различия могут стать существенным препятствием к достижению адекватности перевода. Французский и итальянский языки, в рамках индоевропейской семьи, принадлежат к одной романской группе, галло-романской (французский) и итало-романской подгруппам, восходящим через народную латынь к одному праязыку – латинскому. Структурно оба рассматриваемых языка относятся к одному типу – аналитическому, однако черты аналитизма в них проявляются в разной степени: они более выражены во

французском языке и менее – в итальянском. Данный факт не может не сказаться на адекватности перевода, выполняемого между этой языковой парой.

Фактическим материалом исследования служат французские художественные прозаические произведения XX-XXI вв. и их переводы на итальянский язык.

Анализ трудов по теме исследования продемонстрировал их незначительное количество и недостаточность изучения объекта. Как правило, основное, и часто единственное, внимание уделено описанию грамматических аспектов рассматриваемых в статье языков. Научные и учебные отечественные и зарубежные издания по теоретической и практической грамматикам французского и итальянского языков важны, однако дают представление лишь об одной конкретной языковой структуре. Немногочисленные работы по сравнительной типологии романских языков, среди которых особого упоминания заслуживают работы Т.А. Репиной [4] и М.М. Петрунина

[3; 11], посвященные их конвергенции и дивергенции, не затрагивают вопросы перевода.

Изложенное выше свидетельствует об *актуальности* данного исследования, *цель* которого заключается в выявлении различий в категориях рода и числа имен существительных французского и итальянского языков, влияющих на степень адекватности перевода.

Сопоставление категорий рода французских и итальянских существительных в аспекте перевода

Категория рода имен существительных свойственна обоим сопоставляемым языкам и представлена двумя формами – мужской и женской. Следует различать понятия грамматического или формального рода и естественного рода или пола. Совпадение этих двух понятий наблюдается лишь у одушевленных субъектов – антропонимов, например, *mari/femme* (фр.), *marito/moglie* (итал.), *муж/жена* (рус.) и частично зоонимов, например, *chat/chatte* (фр.), *gatto/gatta* (итал.), *кот/кошка* (рус.), однако проявляется оно нерегулярно и не может рассматриваться как устойчивое правило, поскольку род – категория грамматическая, а пол – биологическая [14, р. 110].

Во французском и итальянском языках категория рода, превалируя над полом, играет значимую роль и часто приводит к амблигии при понимании тех или иных лексических единиц, взятых вне контекста, и в процессе перевода может сопровождаться определенными трудностями. Например, словосочетание *son journal / il suo giornale* может означать в обоих языках *его или её газета* в зависимости от пола обладателя данного предмета.

Перевод, выполняемый на уровне предложения, далеко не всегда позволяет определить «обладателя». Так происходит со следующими фразами: *Sa vie: à peine quelques ronds dans l'eau* [7, р. 84] / *La sua vita: appena qualche cerchio nell'acqua* [8, р. 73] и *Sa tête tombe et se relève sans cesse* [7, р. 128] / *La sua testa cade e si rialza senza interruzione* [8, р. 113]. Словосочетания *sa vie / la sua vita* и *sa tête / la sua testa* могут быть в равной степени поняты как *его или ее жизнь* и *его или ее голова*. При переводе между исследуемой парой языков такая двусмысленность сохраняется, т.к. притяжательное местоимение согласуется в роде и числе с идущим за ним существительным. Таким образом, читатели исходного и переводного текстов находятся в равных условиях и сами интерпретируют подобные выражения.

Род существительных в итальянском языке, как правило, легко определим по окончанию, тогда как во французском языке принадлежность к мужскому или женскому роду может быть определена лишь в ряде случаев.

Среди прочих показателей рода во французском

языке служат:

1. суффиксы, например, -ment, -eur: *département, porteur* (департамент, носитель) как показатели мужского рода и -ance, -tion: *action, surveillance* (акция, наблюдение) и их варианты как показатели женского рода;
2. окончание “e”, указывающее на принадлежность к женскому роду: *étudiant/étudiante* (студент/студентка). При изучении французского языка род ряда имен существительных рекомендуется запоминать: *la perle, le casque, une amphore, le squelette, la haine, le caprice, la carpe, la nouille, le cigare, la proiela garde, le violoncelle* и мн. др. [2].

По итогам сравнительного анализа категории рода французского и итальянского языков в историческом аспекте, У.С. Брайн [6] были выявлены основные случаи несовпадения рода в рассматриваемых языках:

1. существительные с суффиксом -ore в итальянском языке, не обозначающие производителя какого-либо действия или профессию и сохранившие мужской род латинского языка, и французские существительные женского рода с суффиксом -eur, например: ит. *il fiore* / фр. *la fleur* (цветок), *il colore* / *la couleur* (цвет), *il calore* / *la chaleur* (жара);
2. ряд итальянских слов мужского рода имеют латинское происхождение, которые в свою очередь произошли из греческого языка, в то время как эти же слова пришли во французский непосредственно из греческого и относятся к женскому роду: ит. *l'orologio* / фр. *l'horloge* (часы), *il metodo* / *la méthode* (метод), *l'inchiostro* / *l'encre* (чернила);
3. большинство слов среднего рода латинского языка стали женского рода во французском языке и мужского – в итальянском: фр. *la mer* / ит. *il mare* (море), *la paire* / *il paio* (пара), *la seconde* / *il secondo* (секунда) [6, р. 17–18];
4. ряд девербатов женского рода во французском языке в итальянском языке относятся к мужскому роду: фр. *la nage* / ит. *il nuoto* (плавание), *la suite* / *il seguito* (следование), *l'arrivée* / *l'arrivo* (прибытие);
5. многие существительные третьего склонения классической латыни стали женского рода во французском языке и мужского – в итальянском: фр. *la dent* / ит. *il dente* (зуб), *la limite* / *il limite* (лимит).

Дивергенция категории рода может сказаться на адекватности перевода. Показателен пример перевода философской повести-сказки французского писателя Антуана де Сент-Экзюпери “Le Petit Prince” [13], 1943 г. («Маленький принц») на итальянский язык (“Il Piccolo Principe”) [12].

Написанное в форме детской сказки данное произведение затрагивает важные темы: дружба и любовь, одиночество и утрата, смысл жизни и природа челове-

ка. Образы персонажей играют первостепенную роль, и их интерпретация влияет на понимание всего текста. Так, опрос итальянцев показал, что персонаж лиса ("le renard") воспринимается как женский, что во многом объясняется несовпадением рода у существительных, обозначающих данное животное: "le renard" – слово мужского рода во французском языке и "la volpe" – женского рода в итальянском языке. То же самое происходит и с рядом других оригинальных образов, таких как "le mouton" (м.р.), "la fleur" (ж.р.) имеющих противоположный род в переводящем языке: "la pecora" (ж.р.), "il fiore" (м.р.).

Для наглядности сравним несколько отрывков оригинала и его перевода.

– Je suis un renard, dit le renard [13, p. 63]. / "Sono una volpe", disse la volpe [12, p. 56].

– Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé [13, p. 63]. / "Non posso giocare con te", disse la volpe, "non sono addomesticata" [12, p. 97].

Il n'aura jamais pu l'attacher au mouton. Alors je me demande: "Que s'est-il passé sur sa planète? Peut-être bien que le mouton a mangé la fleur..." [13, p. 89] / Non avrà mai potuto mettere la museruola alla pecora. Allora mi domando: "Che cosa sarà successo sul suo pianeta? Forse la pecora ha mangiato il fiore..." [12, p. 131].

Можно заметить, что в данных фрагментах категория рода выражена аналитически, с помощью детерминативов (неопределенным, определенным или слитным артиклями), а также при согласовании причастия с подлежащим. Поскольку у персонажей нет имен, переводчик, а за ним и читатель, стараются правильно интерпретировать образы, созданные автором. Также примечателен факт наличия в итальянском языке слова мужского рода "il montone", которое эквивалентно французскому – "le mouton".

Интересно отметить, что при переводе "Le Petit Prince" на русский язык также возникли споры о способах решения переводческих сложностей, вызванных дивергенцией рода. Н. Галь писала, что в редакции произошла дискуссия о том, какую лексическую единицу следует употребить Лис или Лиса. Некоторые видели в этом персонаже соперницу Розе. Однако Н. Галь убедила, что Лис – образ дружбы, а Роза – любви, они не соперничают и дополняют друг друга [1, с. 330].

Тем не менее пример трудностей, возникших при переводах известного произведения А. де Сент-Экзюпери, скорее является исключением, чем закономерностью, поскольку несовпадение рода лексики исходного и переводящего языков редко приводит к значительным смысловым или стилистическим ошибкам.

В своем романе "Et si c'était vrai..." [9] М. Леви специально употребляет существительное женского рода "une mule" (самка мула) во фразе *elle est têtue comme une mule* [9, p. 119], вместо более привычных "un mulet" и "un âne", т.к. речь идет о девушке. Использование эквивалентной идиомы в итальянском переводе [10], содержащей слово мужского рода, – *è testarda come un mulo* [10, p. 110] – сохраняет смысл и образность оригинала, а контекст уточняет пол героини.

В народных и литературных сказках главными героями нередко выступают животные, растения, мифические существа, наделяемые человеческими качествами. Так, среди названий сборника сказок М. Эме "Les contes du chat perché" [5] («Сказки кота Мурлыки») встречаем следующие: *Les vaches; Le chien; Les bœufs; Le paon; Le loup; Le cerf et le chien; L'éléphant; Le canard et la panthère; Le mauvais jars; L'âne et le cheval; Le mouton; Les cygnes; Le petit coq noir; La buse et le cochon*. Образы представленных животных могут быть интерпретированы в зависимости от грамматического рода обозначающих их лексических единиц и описания их характеристик писателем. Задача переводчика – верно передать замысел автора, с учетом факта возможного несовпадения грамматического и естественного родов персонажей.

Сопоставление категорий числа французских и итальянских существительных в аспекте перевода

Другой не менее важной грамматической категорией имени существительного считается категория числа, основанная на отношениях количества и представленная двумя формами: единственным и множественным числом. Несмотря на принадлежность французского и итальянского языков к аналитическому типу, формирование множественного числа в них осуществляется по-разному. В большинстве случаев во французском языке множественное число существительного образуется от единственного путем прибавления окончания –s, которое не отражается в произношении. Данная особенность компенсируется в устной речи детерминативами или таким фонетическим явлением, как связывание. В итальянском же языке происходит замена одного окончания другим: а/о на е или і, е на і в зависимости от рода. Таким образом, число оказывается заключенным в орфографии самого существительного.

Проиллюстрируем данные утверждения на примере французских фраз и их переводов на итальянский язык:

Louis propose qu'Armand soit chargé d'établir un *descriptif* sommaire du lieu sur la base des *éléments* dont on dispose [7, p. 117]. / Louis propone che Armand metta giù una *descrizione* del luogo sulla base degli *elementi* disponibili [8, p. 103].

Quand la *conversation* retombe, on écoute les *nouvelles*, les *chansons* [7, p. 275]. / Quando la *conversazione* langue ascoltano le *notizie*, le *canzoni* [8, p. 237].

Можно заметить, что в итальянском варианте число всех 7 существительных, представленных в предложениях, маркировано их собственной формой, а также подкреплено артиклями и рядом прилагательных. Во французских фразах, напротив, число существительных возможно определить только при помощи дополнительных средств, в данном случае – артиклей. Тем не менее нередко категория числа не выражена фонетически, как, например, в выделенном курсивом словосочетании: *Cette fille, telle qu'il l'imagine, marchait sur le trottoir, faisait signe au chauffeur de bus* [7, p. 57] / *La ragazza, così come la immagina mentre cammina sul marciapiede, mentre fa segno all'autista dell'autobus* [8, p. 50]. Данный факт способен вызвать ряд сложностей при устном франко-итальянском переводе: замедление ритма выполнения перевода, паузы из-за ожидания контекста, способствующего преодолению двусмысленности. Подобные трудности не возникают при письменном переводе.

Существуют немногочисленные расхождения имен существительных в сопоставляемых языках по форме числа. Например, слово "l'argent" (деньги) во французском языке единственного числа, а в итальянском "i soldi" множественного: *Ils ont laissé de l'argent pour le café* [7, p. 57] / *Le hanno lasciato dei soldi per il caffè* [8, p. 50]. Слово "les gens" (люди), напротив, множественного числа во французском языке, а "la gente" – единственного числа в итальянском: *Ici, les gens se connaissent, comme dans un village* [9, p. 14]. / *Da queste parti la gente si conosce come fosse in un paese* [10, p. 15].

Заключение

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ грамматических категорий рода и числа французского и итальянского языков позволил выявить как сходства, так и различия в их реализации и сделать ряд существенных для теории перевода выводов.

Несмотря на принадлежность сопоставляемых язы-

ков к одной языковой группе – романской и к одному структурному типу – аналитическому, формирование категорий рода и числа в них имеет больше различий, чем сходств.

Если в итальянском языке род имен существительных в большинстве случаев возможно определить по их окончанию, то во французском языке принадлежность существительного к мужскому или женскому роду далеко не всегда очевидна и требует запоминания.

Преобладание грамматического рода над естественным (т.е. полом) нередко приводит к амблигии при франко-итальянском переводе, непреодолимой даже с учетом широкого контекста. Тем не менее в подобных ситуациях переводчик и читатели оригинального и переводного текстов оказываются в равных условиях и способны самостоятельно интерпретировать авторскую мысль.

Были отмечены случаи искажения образов героев из-за дивергенции категории рода. Так, например, образ Лиса из «Маленького принца» А. де Сент-Экзюпери воспринимается как мужской ("le renard") в оригинале, и как женский ("la volpe") – в итальянском переводе.

Категория числа в итальянском языке, как правило, маркирована формой самого существительного, тогда как во французском языке она фонетически определима только посредством дополнительных элементов – детерминативов или связывания. Данный факт может вызвать незначительные сложности при выполнении устного перевода, однако никогда не приводит к нарушению адекватности при переводе письменном.

Итак, различия в категории рода французского и итальянского языков могут привести к переводческим трудностям и вызвать нарушение адекватности межъязыкового перевода: от незначительных деформаций до полного искажения смысла и образов. В отличие от категории рода, дивергенция категории числа сопоставляемых языков практически никогда не сказывается на адекватности перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галь Н. Слово живое и мертвое. – М.: Время, 2007. – 592 с.
2. Епифанцева Н.Г., Корж В.И. Французская морфология: имя и глагол. – М.: МГПУ, 2006. – 128 с.
3. Петрунин М.М. Сравнительный анализ имени существительного в языках романской группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Филологические науки и культурология. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. № 3 (3). – С. 50–56.
4. Репина Т.А. Сравнительная типология романских языков (французский, итальянский, испанский, португальский, румынский). – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996. – 280 с.
5. Аумэ М. Les contes du chat perché. – Paris: Gallimard, 2017. – 416 p.

6. Bryan W.S. Comparison of Gender in French and Italian: A Historical Perspective / Senior Thesis Projects, 1993-2002 [Electronic resource]. Access mode: http://trace.tennessee.edu/utk_interstp2/60
7. Lemaître P. Alex. – Paris: Le Livre de Poche, 2012. – 408 p.
8. Lemaître P. Alex / Trad. di S. Viviani. – Milano: Mondadori, 2011. – 342p.
9. Levy M. Et si c'était vrai... – Paris: Robert Laffont, 2014. – 254 p.
10. Levy M. Se solo fosse vero / Trad. di B. Pagni Frette. – Bergamo: BUR,
11. Petrunin M. Comparative Grammar of Italian and French: Learn & Compare 2 Languages Simultaneously. Independently published by M. Petrunin, 2019. – 502 p.
12. Saint-Exupéry A. de Il Piccolo Principe / Trad. di N. Bompiani Bregoli. – Milano: Bompiani, 2014. – 133 p.
13. Saint-Exupéry A. de Le Petit Prince. – M.: Jupiter-Inter, 2003. – 92 p.
14. Vinay J.-P., Darbelnet J. Stylistique comparée du français et de l'anglais. – Paris: Didier Scolaire, 2004. – 331 p.

© Епифанцева Наталия Глебовна (nepifantseva@yandex.ru), Лиходкина Ирина Александровна (irina.lihodkina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СОЦИАЛЬНЫХ КОМИКСАХ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

FEATURES OF THE VERBAL COMPONENT IN SOCIAL COMIC STRIPS OF GERMAN LANGUAGE

Yu. Zavyalova

Summary: The article deals with the main features of the verbal component in social comic strips of German on the material of the Internet resource <http://www.respect.com.mx/de/>. The development of comic plot takes place in a limited space, therefore the language of the comic strip is laconic, but it must convey various emotions of the characters. In this regard, the means used in the comic were identified at all language levels: morphological, syntactic, lexical and phonetic.

Keywords: comic strip, creolized text, verbal component, German, language means of comics.

Завьялова Юлия Анатольевна

*к.филол.н., старший преподаватель,
БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный университет»
zavyalova_yua@surgu.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности оформления вербального компонента социального комикса на немецком языке на материале интернет-ресурса <http://www.respect.com.mx/de/>. Развитие сюжета комикса происходит в ограниченном пространстве, поэтому язык комикса лаконичен, однако должен передавать различные эмоции героев. В этой связи выявлены средства, задействованные в комиксе, на всех языковых уровнях: морфологическом, синтаксическом, лексическом, фонетическом.

Ключевые слова: комикс, креолизованный текст, вербальный компонент, немецкий язык, языковые средства комикса.

Комикс как средство массовой коммуникации недооценивали на протяжении длительного времени. Считалось, что комиксами увлечены лишь те, кто не хочет читать настоящие книги. В настоящее время, как известно, комикс является неотъемлемой частью массовой культуры. Комиксы создаются для различных целей – рекламных, учебных, пропагандистских и просветительских. Популярность среди читательской аудитории разных возрастных групп послужила причиной возникновения многих исследовательских работ, которые посвящены теории комикса, а также анализу особенностей французских, американских, японских и корейских комиксов (К. Валеро-Гарсес, К. Вурмсхубер, Д. Грюневальд, Ю.А. Ейкалис, Л.А. Нефёдова, Д.М. Проханов, А.Г. Сонин, Л.Т. Столярова и др.).

В рамках данной статьи мы рассмотрим особенности оформления вербального компонента на всех языковых уровнях на материале социальных комиксов на немецком языке интернет-ресурса <http://www.respect.com.mx/de/>.

Трактовка понятия «комикс» относится к дискуссионной. Это обусловлено, возможно, тем, что структура комикса достаточно сложная, комикс-индустрия постоянно развивается, кроме этого, до середины XX века интерес к комиксу в научном мире практически отсутствовал. В конце XX века в США появляется научное исследование по теории комикса У. Айснера «Comics and Sequential Art», в котором автор называет комикс «особой организацией изображений и слов для выражения какой-либо идеи или повествования» [9, с. 5]. Далее изучение комик-

са продолжает С. Макклауд; в работах «Understanding Comics» (1993), «Вновь изобретаем комикс» (2000) им анализируется место комикса в искусстве. С. Макклауд приходит к выводу, что комикс находится на пересечении литературы, изобразительного искусства и киноискусства, сочетая в себе элементы каждого из видов искусств [12, с. 7].

Следует отметить, что недостаточная изученность сущности комикса возникла также из-за негативного отношения у многих ученых к комиксу, так как его относили к тривиальной низкопробной литературе. К. Кайндл в своей работе «Comics in Translation» также указывает на возможные причины отсутствия четко сформулированного определения понятия «комикс»: многообразие жанров, широта целевой аудитории, множество форматов публикации [10, с. 36]. К. Кайндл предлагает рассматривать комикс как «форму повествования, которая состоит, по крайней мере, из двух изображений» [11, с. 264]. А.Г. Сонин считает, что комикс представляет собой текст, который содержит как рисунок, так и вербальное произведение; рисунок и заключённый в него вербальный текст с речью персонажей образуют органическое смысловое единство [6, с. 12]. По мнению Л.А. Нефёдовой, комиксом является «небольшая, наполненная иллюстрациями книжка, или же серия рисунков с соответствующими подписями» [5, с. 6].

Из выше приведенных определений следует, что комикс включает как текст, так и изображение, по этой причине комикс относят к креолизованному виду тек-

ста. М.Б. Ворошилова отмечает, что креолизованный текст является «сложным текстовым образованием, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата» [2, с. 181]. Л.А. Нефедова считает, что в классификации креолизованных текстов необходимо обращать внимание на то, что существует или отсутствует изображение, каким образом связано с вербальной частью: выявляются тексты с нулевой креолизацией, тексты с частичной креолизацией, тексты с полной креолизацией. В первой группе изображение не имеет значения для организации текстов. В двух других группах изображение участвует в организации текста, различаются группы тем, насколько тесно связаны вербальный и изобразительный компоненты – вербальная часть и изображение не зависят друг от друга; вербальная часть и изображение взаимосвязаны, изображение является обязательной составляющей в организации текста [5, с. 5]. Согласно представленной классификации, комиксу свойственна полная креолизация. Р. Барт, анализируя комикс как креолизованный текст, выделяет некоторые его особенности:

1. наличие жизненно-мировоззренческого конфликта между различными персонажами;
2. каждый рисунок комикса существует только в контексте всего произведения;
3. лаконичность рисунка и текстов;
4. динамичность комикса связана с его типологией;
5. броскость кадра или текста как средство привлечения внимания;
6. экспрессивность каждого кадра комикса в отдельности или всего стиля рисунка (необходимо отметить взаимосвязь яркости, лаконичности и экспрессивности);
7. раскадрованность, выделение главного в отдельные рисунки [1, с. 235].

Так как комикс состоит из вербального и невербального компонентов, лингвистам интересен вопрос функционирования данных элементов, роли каждого в комиксе. Например, Ю.А. Ейкалис исследует особенности взаимодействия вербального и невербального компонентов немецкоязычного комикса [3], Л.Т. Столярова рассматривает особенности функционирования вербального и невербального компонентов на материале комикса «Приключения галла Астерикса» Рене Госинни и Альбера Удерзо на французском языке [7].

Комикс можно назвать постоянно развивающимся явлением, так как с течением времени появляются новые форматы комикса. На структуру комикса может влиять формат, жанр, замысел автора. И.Э. Ключанов, рассматривая комикс, выявляет его идеальную структуру – текстовый ряд, который сопровождает изображение и представляет собой речь персонажа, заключённую

в филактер, или комментарий автора [4, с. 18]. Однако авторы постоянно ищут новые возможности сделать комикс более привлекательным для читателей, поэтому реже используют классическую структуру комикса, в результате этого современные комиксы становятся более яркими в структурном, визуальном и в содержательном плане.

В ходе анализа текстов комиксов интернет-ресурса <http://www.respect.com.mx/de/> были выявлены особенности на морфологическом, синтаксическом, лексическом и фонетическом уровнях языка, которые будут описаны ниже.

К морфологическим особенностям текста комиксов следует отнести широкое употребление настоящего времени (Präsens) в речи героев и автора, это объясняется тем, что действие комикса связано в основном с моментом речи: *Ich verstehe überhaupt nicht, wovon Sie reden ... Passen Sie auf, ich zeichne ihn auf!* [13]. Из прошедших времён используется Präteritum: *Es ist wahr! Er war ihr Freund, und meiner auch!*; Perfekt в диалогической речи: *Was? ... Aber ja! Er hat mir von dir erzählt!*, при согласовании времён: *Ich weiss nicht, was in mich gefahren ist...* [там же]; Plusquamperfekt встречается редко: *Ich hatte ihn völlig vergessen, aber als ich dich sah...* [там же]. Элементы разговорного языка на морфологическом уровне создают речевой портрет героя, воспроизводят национальный колорит, например, слияние форм глагола и местоимения: *Siehste, was los ist!* [там же]; *Haste was? (Genau wie die anderen); Wo sindse den?* [там же]; выпадение гласных: *Schaun wir mal!* [там же] или *Grad erst angekommen?* [там же]

Из-за ограниченного пространства кадра, где находятся реплики персонажей, а также диалогического характера речи в комиксе можно встретить определённые синтаксические структуры, которые характеризуются простотой и компактностью. Свойственная комиксу компрессия информации достигается при помощи эллиптических предложений. Члены эллиптических предложений восстанавливаются при помощи предыдущих предложений, причем могут отсутствовать как оба главных члена предложения, так и один. В качестве примеров приведем следующие реплики героев:

1. – *Du kriegst noch was ab!*
– *Und wieso [kriege ich] eigentlich [ab]?*
2. – *Ich versuche quadratscher zu sein.*
– *Aber warum [versuchst du so zu sein]?*
3. – *Ich kann nichts dafür [machen]!* [там же]

Во втором предложении примеров 1 и 2 отсутствуют сказуемое и подлежащее, которые можно определить, опираясь на первое предложение. В примере 3 отсутствует часть сказуемого, которую также можно восстановить. Важно отметить, что эллиптические конструкции встречаются достаточно часто не только в вопроситель-

ных и повествовательных, но и в восклицательных предложениях: *Alles [ist] klar bei dir!* [там же] Для передачи диалогичности в тексте комикса используются предложения, которые являются незавершенными в структурном и содержательном плане; графически могут обозначаться многоточием. Предложения такого рода могут передавать эмоции героев: *Ich weiss aber nicht, ob das für euch ...* [там же] В тексте комикса, презентующего устную речь героев, закономерно также частое использование разговорных элементов. Высказывания, начинающиеся с глагола, приобретают экспрессивность: *Gaub ich nicht!; Brauche ich nicht!* [там же]. Для комикса характерны бес- субъектные предложения, которые употребляются в продолжение собственного высказывания: *Ach, du ekelhafter Wallone! Warte nur! [Es] Ist doch nicht meine Schuld, dass ich Flame bin und du nicht* [там же]; или собственной мысли (в комиксе при помощи изображения): *[Sie] Sieht aus wie eine Terroristin aus den Nachrichten* [там же]. Назывные предложения в высказываниях героев могут давать оценку внешности, характера, обстановки, поведения и тд.: *Hipster!; Dumme Blondchen!; Ein Müllplanet!!* [там же]

Комиксы отличаются обилием повторов слов, словосочетаний, предложений. Повторы можно встретить как в рамках одного кадра, так и всего комикса; они выполняют роль акцентуации реплик героев или слов автора. Например, полный контактный повтор имеет место при передаче напряженного состояния героя: *Ich werde niemals, niemals glücklich sein* [там же]. Анадиплосис как разновидность повтора также придает эмоциональность репликам героев: *Warum bombardiert ihr hier? Hier ist nichts!* [там же] Повтор предшествующего высказывания в начале следующего может использоваться как «мостик» для перехода от одной темы к другой, что создает определённый эмоциональный фон:

- *In diesem riesigen Schutthaufen finde ich bestimmt mein Stück vom Glück!*
- *Glück? Du glaubst an diese Dummheit?* [там же]

В эмоциональной речи могут присутствовать разнообразные виды повтора, контактный повтор придаёт

большую эмоциональность речи по сравнению с дистантным повтором. Дистантный повтор выполняет также архитектурную функцию: *Die Zigeuner kommen aus dem versunkenen Königreich Atlantis, wo sie Klammern für Neptun machten. Glaub es, wenn du willst... Zigeuner waren eine indische Kriegerkaste, die man vor tausend Jahren während der Gewürzkriege aus ihrer Heimat vertrieb. Glaub es, wenn du willst* [там же]. Повтор одной и той же структуры предложения создает экспрессивный эффект на контрасте известной и новой информации: *Wer als erster heult, der hat verloren. Wer als erster jemanden zum Heulen bringt, der hat gewonnen* [там же].

Лексика языка комиксов относится ко все стилям и к различным областям, в зависимости от сюжета и замысла автора. Отмечается экспрессивность используемой лексики, а также ее эмоционально-окрашенный характер. Так, на фоне нейтральной лексики встречаются разговорные и стилистически сниженные лексические единицы, например: *Du kriegst noch was ab!* (umg.); *Wir sollen also so weitermachen und unsere Schnauze halten?* (umg.); *Ich war immer der Zappelphilipp ...* (umg.); *Die ganze Welt will mich verarschen* (salopp); *Hau ab, du Penner!* (salopp); *Assi!* (umg. abwertend); *Die gehen mir so auf den Sack* (derb) [там же].

В комиксе особую роль играют междометия, которые обеспечивают вербальный текст краткостью и выразительностью. Междометия выражают различные эмоции и чувства: *Igitt!* (отвращение); *Hm!* (согласие, сомнение); *Huch!* (отвращение, ужас); *Au!* (возглас боли, испуга). Фонографические средства, которые свойственны комиксу, позволяют отразить эмоциональное напряжение героя: *Das Wasser ist suuuuper!; Waas?; Neiii!* [там же].

Из выше сказанного следует, что комикс достаточно сложное по своей природе явление. Комиксу свойственны яркость, компактность; это обуславливает наличие вышеописанных языковых средств. Комиксы постоянно изменяются, развиваются, становясь более экспрессивными в структурном и содержательном плане. Это вне сомнения вызывает интерес к дальнейшему исследованию данного феномена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Мифологии. Пер. с фр., вступит. ст., коммент. С.Н.Зенкина. М. Изд-во им. Сабашниковых, 1996. 312 с.
2. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты // Политическая лингвистика. 2006. Вып. 20. С. 180 – 189.
3. Ейкалис Ю.А. Вербальный и иконический компоненты современного немецкоязычного комикса: Автореферат дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2017. 23 с.
4. Ключанов И.З. Структура и функции параграфемных элементов текста: Автореферат дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1983. 17 с.
5. Нефедова Л.А. Когнитивные особенности комикса как креолизованного текста // Вестник ЮУрГУ. Серия Лингвистика. Вып. 10, № 1 (177), 2010. С. 4 – 9.
6. Сонин А.Г. Комикс: психолингвистический анализ. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1999. 111 с.
7. Столярова Л.Г. Вербальные и невербальные компоненты коммуникации в текстах французских комиксов: на материале комиксов серии «Астерикс»: Автореферат дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2012. 24 с.
8. Duden. Deutsches Universalwörterbuch (DUW). 5., überarb. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 2003. 2016 S.
9. Eisner W. Theory of Comics and Sequential Art. Tamarac, Florida: Poorhouse Press, 1985. 164 p.

10. Kaindl K. Comics in Translation // Handbook of translation studies. Vol. 1 / edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. pp. 36 – 40.
11. Kaindl K. Thump, Whizz, Poom: A Framework for the Study of Comics under Translation // Target. 1999. vol. 11, №2. pp. 263 – 288.
12. McCloud S. Understanding comics: The Invisible Art. Northampton, MA: Kitchen Sink Press, 1993. 224 p.
13. Respect [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.respect.com.mx/de/> (дата обращения: 20.02.2021).

© Завьялова Юлия Анатольевна (zavyalova_yua@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «СЕРДЦЕ» В УСТНОМ ДИСКУРСЕ: НА МАТЕРИАЛАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И ГРУЗИНСКОГО ЯЗЫКОВ

PHRASEOLOGISMS WITH SOMATIC COMPONENT «HEART» IN ORAL DISCOURSE: ON THE MATERIALS OF AZERBAIJAN AND GEORGIAN LANGUAGES

L. Ismayilova
F. Bigvava

Summary: The article is devoted to the functioning of phraseological units with a somatic component "heart" (based on the material of the Azerbaijani and Georgian languages). The authors give examples of the functioning of phraseological units in oral discourse. The PU of the Azerbaijani and Georgian languages reflects the mentality, national characteristics, and the inner world of the people. The article contains phraseological units that characterize the character of people, as well as phraseological units used in various situations.

Keywords: heart, language, culture, phraseological units, character, person.

Исмайлова Лейлаханум Гусейн кызы

К.филол.н., доцент, Военный университет МО РФ (Москва)

Leylaxanum@mail.ru

Бигвава Фатмани Резоевна

Старший преподаватель, Военный университет

МО РФ (Москва)

fatibigvava@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена функционированию фразеологических единиц с соматическим компонентом «сердце» (на материале азербайджанского и грузинского языков). Авторы приводят примеры функционирования фразеологических единиц в устном дискурсе. Во ФЕ азербайджанского и грузинского языков находят свое отражение менталитет, национальные особенности, внутренний мир народа. В статье приведены ФЕ, характеризующие характер людей, а также ФЕ, используемые в различных ситуациях.

Ключевые слова: сердце, язык, культура, фразеологические единицы, характер, человек.

«Н ет ничего внутри человека настолько глубокого, настолько тонкого и всеобъемлющего, что не переходило бы в язык и не было бы через его посредство познаваемым» - писал Гумбольдт [Гумбольдт, 1984: 57].

Как говорил известный азербайджанский филолог М.Т. Тагиева, «язык – это чудо, созданное человеческим обществом в рамках национально-этнических объединений людей. Язык является орудием общения, выражения чувств, мыслей, отношений между людьми. [Тагиев, 2006: 6].

Чувства, передаваемые с помощью языка, расширяют и выявляют многоплановость самого языка. [Будагов, 1976: 423].

Чувства, эмоции придают яркую окраску повседневной жизни. Благодаря им люди могут понимать, сопереживать, поддерживать друг друга. Эмоции сильно воздействуют на характер, манеры, поведение человека.

Эмоциональность – бесценный дар природы, обеспечивающий человеку возможность активного реагирова-

ния на прелести и уродства окружающей нас действительности. [Никифоров, 1978: 269].

Большая сила кроется в языке. Благодаря ему человек может передать свои самые сокровенные чувства, благодаря ему может понять ближнего и помочь ему. Грузины и азербайджанцы по своей природе очень эмоциональны. Может, именно поэтому в языке существует много фразеологических единиц, буквально на любой случай жизни существует своя фразеологическая единица. При этом каждая из этих единиц имеет многочисленные варианты, синонимы и антонимы.

Особое место занимают в языке эмотивные фразеологические единицы, поскольку именно они обладают способностью в наиболее яркой, образной и экспрессивной форме отображать чувства от радости и восторга до печали и скорби.

Фразеологические единицы создавались в языке годами, они связаны с определенными историческими, географическими, бытовыми, обрядовыми, традиционными моментами. Поэтому каждая фразеологическая единица имеет свою историю происхождения. Они от-

кладываются в сознании и остаются в памяти поколений. Носители языка чувствуют, в какой момент уместно употребить ту или иную фразеологическую единицу. Конечно, можно их заменить обычными словами, но вся красота, вся прелесть в том, что фразеологизмы придают речи образность, эмоциональность, красочность.

Многие фразеологические единицы азербайджанского языка послужили объектом многочисленных диссертационных исследований: Байрамов Г.А. «Основы фразеологии азербайджанского языка» (1969), Худиев Н.М. «Язык прозы Абдуллы Шаика» (Лексика и фразеология), (1978), Курбанов Ч.Г. «Диапазон лексических вариантов во фразеологии» (1978), Муртузаев С.Н. «Фразеология комедий М.Ф. Ахундова» (1958), Рагимов А.С. «Сравнительно-сопоставительный анализ английских и азербайджанских глагольных фразеологических единиц и способы перевода английских фразеологических единиц на азербайджанский язык» (1968), Мамедова К.А. «Фразеологическая синонимия в современном азербайджанском литературном языке» (1983), Мамедова М.Б. «Лексика и фразеология прозаических произведений Н. Нариманова» (1963), Баширова М.А. «Структура и семантика диалектных фразеологических единиц азербайджанского языка (на материале дербентского диалекта)» (2006) и другие работы.

В начале XX века были заложены основы изучения отдельных групп лексики эмоций, в частности эмотивных предикатов, которые в трудах А.М. Пешковского, Фортунатова Ф.Ф., Шахматовой А.А. получили название глаголы внутренних психических переживаний. [Калимулина, 2004: 3].

В 60 – 70 годы Жуковская Е.Е. (1979), Иорданская Л.Н. (1970), Крючкова М.Л. (1976), Семенова С.К. (1975), Шапилова Н.И. (1974) в своих трудах лексику эмоций выделяли как самостоятельную, отдельную группу.

Слово «сердце» в грузинском и азербайджанском языках, как и в любом другом языке, является выражением чувств, различного рода эмоций, состояние души. Не случайно воспринимаем сердце как символ чувств. Дело в том, что эмоции действительно оказывают на сердце огромное влияние. Во всех языках очень много эмотивных фразеологических единиц со словом «сердце».

РАДОСТЬ, СЧАСТЬЕ, ВОСТОРГ

- Ürəyi açılmaq** [букв.: сердце открывается] // чувствовать радость;
- გულზე ვარდი გადაეფინა** [букв.: на сердце роза цветет] // радоваться;
- Ürəyi dağ boyda olmaq** [букв.: сердце становится большим, как гора] // сильно радоваться // быть на седь-

- мом небе;
- გულის ამღერება** [букв.: сердце поет];
- გულის აფანცქალება** [букв.: сердце трепещет от радости];
- გულმზიარული** [букв.: сердце радуется];
- გულის ცემა** [букв.: сердце бьется];
- Ürəyi böyümək** [букв.: сердце увеличивается] // испытывать чувство радости, гордости;
- გულის გაზრდა** [букв.: сердце растет].
- Ürəyi getmək** [букв.: сердце уходит] // сильно любить (иногда с ирон.);
- გულის სწორი** [букв.: равно сердца];
- გულის საუნჯე** [букв.: сокровище сердца];
- გულის შევარდნა** [букв.: влюбилась сердцем лишь];
- გულის გადაშლა** [букв.: раскрыть сердце];
- Ürəyi qəfə elmək** // быть в восторге.

ПЕЧАЛЬ. ГОРЕ. СОСТРАДАНИЕ

- Ürəyi ağrımaq** [букв.: сердце болит] // душа болит;
- გულზე ლოდის დაწოლა** [букв.: на сердце лежит камень];
- გულზე მძიმე ლოდად დაწოლა** [букв.: на сердце лежит тяжелый камень];
- გულთან ახლოს მიტანა** [букв.: принимать близко к сердцу];
- გულს აკლია** [букв.: сердце не довольное];
- გული უკვდება** [букв.: сердце умирает];
- გულის იარა** [букв.: раненное сердце];
- ürəyi alışib yanmaq** [букв.: сердце горит] // испытывать чувство сострадания;
- გული დაეწვა** [букв.: сердце горит] страдать;
- ürəyi əsmək** [букв.: сердце трепещет];
- გულში ისრის გაყრა** [букв.: раненное стрелой сердце];
- Ürəyi bir tikə olmaq** [букв.: сердце становится одним маленьким кусочком] // чахнуть от горя;
- Ürəyi qubarlanmaq** // печалиться;
- გულისტკივილი** [букв.: с душевной болью];
- გულგატეხილი** [букв.: разбитое сердце];
- Ürəyi ərimək** [букв.: сердце растаяло] // сильно печалиться;
- გული დნება** [букв.: сердце тает, растаяло];
- Ürəyi od tutmaq** [букв.: сердце горит] // чувствовать сострадание;
- Ürəyi od tutub yanmaq** [букв.: сердце горит] // сильно страдать;
- Ürəyi yanmaq** [букв.: сердце горит] // чувствовать сострадание;
- დამწვარი გული** [букв.: сердце горит];
- გულის წყლული / გულის ჭრილობა** [букв.: раненное сердце];
- გული ეწვის** [букв.: сердце жжет];
- გულზე გველმა უკბინა** [букв.: змея укусила сердце];
- Ürəyi parça – parça olmaq** [букв.: сердце разрывается]

на кусочки] // о чувстве сострадания // душа разрывает-ся на кусочки;

Ūrəyi yerindən qopmaq [букв.: сердце оборвалось со своего места];

გულს ასკდება [букв.: сердце ноет];

Ūrəyi dağlanmaq [букв.: клеймить сердце] // быть сильно опечаленным;

გულის ჩახვევა [букв.: в сердце держать];

გულის ჩათხრობა [букв.: в сердце скрижалъ];

გულგამგმირავი [букв.: сердце ранили];

Ūrəyi qan olmaq [букв.: сердце кровью становится] // сердце кровью обливается;

გულში სისხლი ამიჩქეფდა [букв.: сердце кровью обливается];

Ūrəyi qana dönmək [букв.: сердце в кровь превращается] // сердце кровью обливается;

გული სისხლით აავსე [букв.: сердце наполнилось кровью];

Ūrəyi qanla dolmaq [букв.: сердце кровь наполняется] // сердце кровью обливается;

გულზე დაკრეფილი [букв.: руки со скрещёнными на сердце (грудь) руками] // сильно печалиться;

გულამისკვნით [букв.: сердце рыдает – сильно плачет] // испытывать большое горе;

გულნაკლული [букв.: сердце недовольное];

გულნატკენი [букв.: сердце болит] // огорчённый;

გულნაღვლიანი [букв.: сердце грустит] // печалиться;

გულმოკლული [букв.: сердце умерло] убитый горем;

გული გამისკდა [букв.: из за него сердце болит];

გული შემსტკივა (ვისთვისმე) [букв.: кипит сердце].

СТРАХ

Ūrəyi ayağının altına düşmək [букв.: сердце упало под ноги] // душа в пятки ушла;

გულთან ახლოს მოვიდა [букв.: близко к сердцу подошла];

გული ჩამივარდა [сердце упало];

Ūrəyi ağzına gəlmək [букв.: сердце поднялось ко рту] // сильно испугаться // сердце екнуло;

Ūrəyi dabanına düşmək [букв.: сердце упало под пятку] // душа в пятки ушла;

Ūrəyi düşmək [букв.: сердце упало под пятку] // душа в пятки ушла;

გული წაუვიდა [букв.: сердце ушло];

Ūrəyi əsmək [букв.: сердце трепещет] // испытывать страх;

გული მიჩქარდება / [букв.: мое сердце колотится];

Ūrəyi güp eləmək // сердце екнуло;

გულის ფეთქვა / биение сердца;

Ūrəyi quş kimi çirpınmaq [букв.: его сердце трепетало, как птица] // испытывать страх;

Ūrəyi nanə kimi əsmək [букв.: его сердце бьется как мята / здесь мята имеется в виду нежная трава] // испы-

тывать чувство страха;

გული უცემს / сердце бьётся

Ūrəyi qəfəsə salınmış quş kimi çirpınmaq [букв.: его сердце трепетало, как птица в клетке] // испытывать страх;

გული ჩიტივით შეუფართხალდა [букв.: сердце как птица трепещет];

გული გაუსკდა [букв.: сердце лопнуло];

Ūrəyi qopmaq [букв.: сердце оторвалось] // сердце екнуло;

გული გაუტყდა [букв.: сердце рвётся];

გულშემზარავი [букв.: сердце тресется] // испытывать страх;

გულშემოყრილი [букв.: сердце упало] // упавший в обморок.

ЧУВСТВО ГОРДОСТИ

Ūrəyi dağ boyda olmaq [букв.: его сердце размером с гору] чувство гордости;

მისი გული მთის ზომისა [букв.: его сердце размером с гору];

Ūrəyi köksünə sığtamaq [букв.: сердце не влезает в грудь] // чувствовать гордость;

გული არ ჯდება გულმკერდში [букв.: сердце не влезает в грудь].

ЧУВСТВО УСПОКОЕНИЯ

Ūrəyi boşalmaq [сердце опустошилось] // чувство успокоения;

გულის მოღობა [умячила сердце];

Ūrəyi buz kimi olmaq [букв.: сердце стало как лёд] отлегло от сердца;

Ūrəyi qızınmaq [букв.: сердце согревается] // чувствовать душевную теплоту;

გულზე ვარდი გადაფენა / [букв.: роза в сердце распускается];

Ūrəyi yerinə gəlmək [букв.: сердце вернулось в свое место] // отлегло от сердца;

გულთან მოდის [букв.: приходит к сердцу].

ТРЕВОГА

Ūrəyi dağdağaya düşmək // испытывать чувство тревоги;

გულის ტრიალი / [букв.: сердце крутится];

გულში ცეცხლის დანთება / [букв.: зажигаю огонь в сердце];

გულში ცეცხლის ტრიალი / [букв.: сердце горит];

გული გაყინული აქვს / [букв.: его сердце заморожено];

გულის ადუღება [букв.: сердце накопело].

ЧУВСТВО ЖАЛОСТИ

Ūrəyi dolmaq [букв.: сердце наполнилось] // волно-

ваться, испытывать чувство жалости;

სავსე გული / [букв.: полный сердце];

Ūrəyi bir təhər olmaq [букв.: сердце стало как лед] чувство жалости;

ПРО ДОБРОГО ОТЗЫВЧИВОГО ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯТ:

გულისხმეირი / [букв.: чуткое сердце] чуткий, отзывчивый;

გულკეთილი / [букв.: доброе сердце] // добрый человек;

გულთბილი [букв.: теплое сердце] // так говорят про доброго человека;

გულითადი / задушевность, сердечность – сердечный;

Ūrəyi isti [букв.: горячее сердце] о душевном, сердечном человеке, человек с душевной теплотой.

ПРО ИСКРЕННЕГО ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯТ:

Ūrəyi açıq adam [букв.: человек с открытым сердцем] человек, как на ладонке;

გულწრფელი [букв.: сердце откровенное искреннее];

გულღია [букв.: сердце открытое];

გულშემატკივარი [букв.: сердце болит за другого] // говорят про отзывчивого человека;

გულახდილი [букв.: сердце открытое] // про откровенного человека;

გულფიცხი [букв.: сердце открытое] // сердце горячее атакующее;

გულმართალი [букв.: правдолюбивое сердце] искрен-

нее, правдивое;

ПРО СМЕЛОГО ЧЕЛОВЕКА

გულადი [букв.: храброе сердце] // говорят про смелого, храброго человека.

İki ūrəyi, dörd böyrəyi var [букв.: два сердца, две печени] // смелый, храбрый человек // не трусливого десятка;

ПРО ШЕДРОГО ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯТ:

გულუხვი [букв.: сердце большое] // щедрый;

Əli açıq [букв.: сердце большое].

ПРО РАВНОДУШНОГО ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯТ:

გულჩათხრობილი [букв.: сердце закрытое] // скрытный, замкнутый человек.

Daşürəkli adam [букв.: человек с каменным сердцем] // равнодушный человек;

გულცივი [букв.: сердце холодное];

გულგრილი [букв.: сердце прохладное] // хладнокровный человек;

გულქვა [букв.: каменное сердце] // равнодушный человек.

Ūrəyi dəmirdən olmaq [букв.: сердце его из железа] о безжалостном, черством человеке.

ПРО ПЛОХОГО ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯТ:

Ūrəyi qurdlu [букв.: сердце с червями] // о человеке с кривой душой // держать камень за пазухой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольд В. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем / В. Гумбольдт. – М. 1984. - 57С.
2. Тагиев М.Т. Русско-азербайджанский фразеологический язык. 3-е изд., перераб. и доп. – Баку: Мутарджим, 2006. – 352 с.
3. Будагов Р.А. Человек и его язык. М., 1976., 423 с.
4. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни. М., 1978., 269 с.
5. Калимуллина. История эмотивной лексики и фразеологии русского языка. Изд-во «Восточный университет», Уфа, 2004. – 120 С.

© Исмаилова Лейлаханум Гусейн кызы (Leylaxanum@mail.ru), Бигвава Фатмани Резоевна (fatibigvava@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ КАК ЧАСТЬ СОЗДАНИЯ ИМИДЖА ПОЛИТИКА (НА ПРИМЕРЕ ГРИГОРИЯ ЗИНОВЬЕВА)

Кучменко Марина Александровна

К.филол.н., старший преподаватель, Кубанский
государственный университет, Краснодар
kuchmenko_m0406@mail.ru

PUBLIC SPEAKING AS PART OF CREATING A POLITICIAN'S IMAGE (ON THE EXAMPLE OF GRIGORY ZINOVIEV)

M. Kuchmenko

Summary: The article is devoted to public speaking as an integral part of activities of the politician. Various strategies are being considered to enhance the impact of public speaking on the audience. The speech behavior of Grigory Zinoviev was investigated and his role in the politician's image formation was determined in general. Communication culture and speech literacy play an essential role in shaping the image of a politician, while the ability to convincingly and argumentatively express its political views is an integral part of the successful activity of a politician. The authors conclude the significant role of the speech image in the politician's image formation.

Keywords: politician's image, the speech image, protocol, public speaking, public activities.

Аннотация: В статье рассматриваются публичные выступления как неотъемлемая часть деятельности политика. Автором статьи исследуются и сопоставляются различные речевые стратегии, позволяющие усилить эффективность воздействия публичного выступления на аудиторию. Исследовано речевое поведение Григория Зиновьева и определена его роль в формировании образа политика в целом.

Коммуникативная культура и грамотность речи играют существенную роль в формировании образа общественного деятеля, при этом способность убедительно и аргументированно излагать свои политические взгляды является неотъемлемой частью успешной деятельности политика. Автор приходит к выводу о значимой роли речевого имиджа в формировании образа политика в целом.

Ключевые слова: имидж политика, речевой имидж, протокол, публичное выступление, публичная деятельность.

Многим известны имена политиков, чьи публичные выступления остались в памяти целых народов, а иногда даже способствовали изменению хода истории. Такие политики, как Ленин, Сталин, Хрущев, Рузвельт, Черчилль стали популярны не только из-за своих политических взглядов и принятых решений; их имена вошли в историю еще и благодаря тем незаурядным ораторским способностям, которые позволили превратить каждый их выход на публику в событие, нередко – мирового масштаба. На наш взгляд, имя Григория Зиновьева в этом смысле незаслуженно обойдено вниманием. По свидетельствам современников, Зиновьев был непревзойденным оратором, способным увлечь за собой массы.

Овсей-Герш Радомысльский, известный под именем Григория Зиновьева, был одним из ближайших соратников В. Ленина. До революции Г. Зиновьев находился в эмиграции, но, в отличие от Ленина, неоднократно приезжал в Россию для осуществления подпольной деятельности. Окончательно он вернулся на родину в 1917 году вместе с Лениным. Уже после Октябрьской революции Зиновьев стал председателем исполнительного комитета Коммунистического интернационала, а во время болезни Ленина вошел в так называемый триумvirат, который, наряду с Зиновьевым, составляли Сталин и Каменев.

В нашей работе мы остановимся на исследовании ре-

чевого имиджа политика Григория Зиновьева. Прижизненных аудиозаписей публичных выступлений Г. Зиновьева не сохранилось, тем не менее, языковая личность этого общественного деятеля представляет колоссальный интерес для лингвистов, политологов, социологов, поскольку именно Г. Зиновьев на протяжении многих лет входил в ближний круг В. Ленина, занимал различные руководящие посты и принимал непосредственное участие в разработке многих государственных документов.

Материалом для изучения послужили тексты публичных выступлений Григория Зиновьева, а также воспоминания его современников, позволяющие воссоздать речевой портрет этого политического деятеля.

Вот что пишет о Зиновьеве-ораторе Луначарский, с которым тот участвовал в одном из диспутов во время выборной кампании в преддверии IV съезда Российской социал - демократической рабочей партии (Стокгольмского, или «объединительного» съезда): «... я впервые услышал его как митингового оратора. Я сразу оценил его и несколько удивился: обычно такой спокойный и рыхлый, он зажигался во время речи и говорил с большим нервным подъемом. У него оказался огромный голос тенорового тембра, чрезвычайно звонкий. Уже тогда для меня было ясно, что этот голос может доминировать над тысячами слушателей. К таким замечательным внешним данным уже тогда присоединялась легкость и плав-

ность речи, которые, как я знаю, вытекают из известной находчивости и замечательной логики, проистекающих от умения обнимать свою речь в целом и из-за частности не упускать основной линии. Все эти достоинства оратора развились потом у товарища Зиновьева планомерно и сделали его тем замечательным мастером слова, каким мы его теперь знаем» [7, с.27]. По мнению Луначарского, в России начала прошлого века Зиновьев как оратор уступал только Ленину и Троцкому. Высокую оценку дает Луначарский и Зиновьеву-публицисту: «Зиновьев как публицист отличается теми же достоинствами, что и Зиновьев-оратор, то есть ясностью и доступностью мысли и гладким, легким стилем» [7, с.27].

Лев Троцкий, входивший в левую оппозицию и до 1926 года (когда произошло объединение левой оппозиции с так называемой «новой оппозицией», которую возглавили Зиновьев и Каменев) являвшийся политическим оппонентом Зиновьева, тем не менее, высоко ценил его ораторские способности: «Зиновьев был оратором исключительной силы... Это был прирожденный агитатор, хотя противники называли Зиновьева наибольшим демагогом среди большевиков, он умел убеждать, завораживать сочувствующих нашей политической идеей» [9, с.217].

Мы согласны с мнением, что успех Октябрьской революции во многом зависел от умения ее вдохновителей вести диалог с массами, от владения ораторским искусством: «Начиная с приезда моего в Петербург, то есть с начала мая (раньше не знаю) и до самого Октябрьского переворота в Петербурге, было, так сказать, золотое время митингов. Казалось, массы не могли наслушаться, не могли насытиться новым словом» [6, с. 492].

В первые годы советской власти многие положения, озвученные Лениным, вышли из-под пера Григория Зиновьева. Так, именно Зиновьевым была написана известная резолюция II Всемирного Конгресса Коминтерна «О роли Коммунистической партии в пролетарской революции». Известно, что Ленин, который принимал участие в комиссии по ее редактированию, полностью одобрил ее и сам неоднократно цитировал этот документ в своих выступлениях и статьях. По сути, данная резолюция на долгие годы стала программным документом для коммунистов многих стран: «Лишь после того, как пролетарская диктатура лишит буржуазию таких могучих орудий воздействия, как пресса, школа, парламент, церковь, аппарат управления и т.п., лишь после того, как окончательное поражение буржуазного строя станет очевидным для всех, – в ряды Коммунистической партии начнут входить все или почти все рабочие» [2, с. 9].

По мысли французского социалиста Жоржа Сореля для того, чтобы мобилизовать массы на борьбу, необходимо конструировать мифы. Большевики не допускали подобных высказываний в своих работах и публичных

выступлениях, поскольку определяли свою теорию как научную. Об этом пишет П.С. Гуревич, уделяя особое внимание марксистско-ленинской концепции идеологии [1, 39 - 40]. Тем не менее, большевикам не удалось избежать мифологизации своих убеждений. Так, Григорий Зиновьев, будучи председателем Петроградского Совета, сыграл ведущую роль в формировании так называемого «петербургского мифа». Ленин в своих работах выделил питерских пролетариев лишь как особую группу рабочего класса: «Питер – не Россия. Питерские рабочие – малая часть рабочих в России. Но они – одни из лучших, передовых, наиболее сознательных» [5, с.25]. Зиновьев же пошел дальше. Он понимал, что только лозунгов и воззваний будет недостаточно для того, чтобы повести за собой массы. Необходимо было аргументированно и последовательно изложить «историю происхождения» рабочих Питера, доказать существование традиций: «Каждый мыслящий пролетарий начинает свою историю не только 25 октября. Каждый рабочий-коммунист хочет иметь определенное мировоззрение, он хочет иметь не только резолюцию по текущему моменту, он хочет иметь свой взгляд на вещи, он хочет знать, как создавался наш мир» [10, с. 10]. Глава Петросвета беспрестанно, во многих своих выступлениях и публикациях говорил о том, что именно Петроград стал ареной главных исторических событий: «Тут каждый камень есть кусок истории русской революции» [3, с.7]. С точки зрения выбранной методологии, на наш взгляд, это был весьма удачный ход, поскольку «...как и традиционные, современные мифы имеют особую логическую структуру, отличную от рационального мышления: не соблюдается закон исключенного третьего, суть подменяется происхождением, событиям приписывается обязательная целенаправленность, соседство во времени принимается за причинно-следственную связь» [8, с.17]. Таким образом, создание «петербургского мифа» способствовало сплочению питерских рабочих, и, как следствие, помогало решать определенные политические задачи.

Для того, чтобы быть максимально объективными в описании личности Григория Зиновьева, по нашему мнению, следует упомянуть о фактах, которые характеризуют его с отрицательной стороны. В истории нашей страны Григорий Зиновьев остался как человек, который вел непримиримую борьбу с питерской интеллигенцией. Занимая пост председателя Петросвета, он имел неограниченные полномочия и стал главным организатором так называемого «красного террора» в Петрограде. Так, в 1921 году по постановлению Петроградского Совета были расстреляны участники «заговора Казанцева», в число которых входил и поэт Николай Гумилев. При этом Зиновьев, будучи исключительным демагогом, умело использовал созданный при его активном участии «петербургский миф» для оправдания своих политических решений: «...будет величайшим счастьем, когда представители лучшей части интеллигенции поймут, что то,

что происходит сейчас, это не заговор отдельных людей... ленинградские пролетарии есть та соль пролетарской земли, которые вынесли на своих плечах тяжесть трех великих революций. Ленинградские пролетарии были той массой, которая выдвинула такого вождя, как В.И. Ленин» [10, с.9].

Как мы видим, Г. Зиновьев действительно обладал выдающимися ораторскими способностями. Более того, как и Ленин, он осознавал важность публичных выступлений в формировании общественного мнения.

Итак, публичные выступления являются неотъемлемой частью деятельности политика, при этом «...речевой имидж политика играет существенную роль в формировании образа страны как в мире в целом, так и в

сознании его сограждан» [4, с. 2474]. Воплощение идеи в любой области, будь то политика, экономика или социальная сфера, во многом зависит не только от мыслей, вложенных в эту идею, но и от способа ее ретрансляции. Современная теория коммуникации отводит ключевую роль «каналу коммуникации» в процессе воздействия на реципиента информации. В данном случае определяющими факторами успешного взаимодействия с аудиторией являются оратор с его индивидуальной речевой манерой и способы подачи информации, которые он использует. Языковая личность Григория Зиновьева в полной мере подтверждает эту мысль: многие преобразования, пропагандируемые теоретиками Октябрьской революции, стали возможными во многом благодаря виртуозному владению политиками (в частности – Зиновьевым) мастерством публичной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич П.С. Социальная мифология – М.: Мысль, 1983. – 175 с.
2. Зиновьев Г. История Российской коммунистической партии (большевик) / Популярный очерк, издание 5-е. – Государственное издательство «Ленинград», 1924 г. – 263 с.
3. Зиновьев Г. Петроград // Красноармеец – № 10. – С. 7.
4. Кучменко М.А. Новогоднее обращение главы государства к нации как эффективная PR - технология // Инновации. Наука. Образование, 2020. – № 23. – С. 2472 - 2478.
5. Ленин В.И. О питерских рабочих. – Л., 1960. – С. 25.
6. Луначарский А.В. Силуэты. – М.: Молодая гвардия, 1965 г. – 542 с.
7. Луначарский А.В. Сборник работ. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 57 с.
8. Неклюдов С.Ю. Структура и функции мифа // Мифы и мифология в современной России / Под ред. К. Аймермахера, Ф. Бомсдорфа, Г.А. Бордюгова. – М.: АИРО-XX, 2000. – 216 с.
9. Троцкий Л.Д. К истории русской революции. – М., 1990. – 448 с.
10. Цит. по: Смирнов А.П. Петербургский миф Григория Зиновьева // История Петербурга. 2006. № 4. – С. 9-12.

© Кучменко Марина Александровна (kuchmenko_m0406@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КАТАФОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ СЛОВА ВЕЩЬ

Леоненко Анна Дмитриевна

аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
P740605@yandex.ru

CATAPHORIC TIES OF THE WORD 'THING'

A. Leonenko

Summary: This article analyzes the use of the word thing in a cataphoric function using examples from the Russian National Corpus. The use of adjectives with the word thing is considered here, which is typical for the expression of the author's assessment in relation to the referent. Typical constructions are noted: one thing and such thing as. The results of a quantitative analysis of the correlation of the word thing with concrete and abstract vocabulary as well as with groups of verbs are also provided here. The description of the possibilities of the word thing as a cataphoric marker contributes to the study of cataphora in Russian.

Keywords: syntax, cataphora, assessment, concretization, vocabulary, meaning, function.

Аннотация: В данной статье анализируется употребление слова вещь в катафорической функции на примерах из Национального корпуса русского языка. Более подробно рассматривается употребление прилагательных со словом вещь, характерное для выражения авторской оценки. Отмечаются типовые конструкции: одна вещь и такая вещь, как, приводятся результаты количественного анализа соотносимости слова вещь с конкретной и абстрактной лексикой, с группами глаголов. Исследование катафорических связей слова вещь вносит вклад в изучение катафоры в русском языке.

Ключевые слова: синтаксис, катафора, оценка, конкретизация, значение, функция, лексика.

В лексической системе русского языка выделяется ряд широкозначных существительных, часто употребляемых в указательной функции. Речь идет о склонных к прономинализации, т.е. к переходу в разряд местоимений, существительных - катафорических маркерах *штука, вещь, дело, факт, новость* и т.п. В обыденной речи мы часто не задумываемся, насколько далекие по своей природе явления помещаем в одно пространство, называя их одними и теми же именами.

В ходе нашего исследования было проанализировано 65 примеров, включающих катафорические конструкции, из выборки Национального корпуса русского языка¹, а именно из основного, газетного и устного подкорпусов. Выяснилось, что слово *вещь* соотносится с разными синтаксическими единицами. В соответствии со значениями слова *вещь* в выбранных примерах преобладала отсылка к **предмету**, к **событию** и к **содержанию мысли**.

Слово *вещь* имеет несколько значений: «1. 'всякий неодушевленный предмет, обычно являющийся изделием человека', 2. 'пожитки, багаж', 3. 'произведение литературы, искусства, науки; о мыслях, суждениях, разговорах и т.п. по поводу чего-либо', 4. 'дело, занятие, поступок; состояние, положение'» [Словарь 1950: 263-265]. Катафорические употребления связаны с 1, 3 и 4 значениями. Ниже приводятся примеры, демонстрирующие, насколько разные объекты могут быть названы *вещами*:

Как и любая вещь, телефон многое говорит о своем хозяине... (Попов М. Не просто звонилка // «Бизнес-журнал», 2004.02.13)

Возьмите хоть такую простую вещь, как Афганистан. (Свинаренко И. Умытая Россия // «Коммерсантъ-Власть», 1999)

Ой, я тебе хотел одну вещь сказать, что-то... щас, щас... Сбили! Чёрт! (Гришковец Е. Одновременно (2004))

Достойна удивления одна вещь - его крайне невежественная оценка творчества И.С. Баха и Бетховена. (Штильман А. «Любите ли вы Вагнера?» // «Вестник США», 2003.09.03)

...причём учти такую вещь / у неё ещё слов непонятно / ни одного слова. (разговор двух женщин, Москва (1971-1977))

Барби, в частности, играла свою любимую вещь - знаменитый вальс Михаила Мееровича из мультфильма «Цапля и журавль». (Петрушевская Л. Маленькая волшебница // «Октябрь», 1996)

Человеку же свойственны две вещи: забывчивость и халатность. (Цветков В.Я., Булгаков С.В. Информационная угроза: компьютерные шпионы // «Информационные технологии», 2004.09.20)

В Русской грамматике (1980) слова типа *вещь* называют информативно недостаточными (в силу своего лексического значения они требуют наличия зависимых форм с содержательно восполняющей функцией). Такие слова рассматриваются в связи с актуальным членением предложения, его семантической структурой, а также в связи с конкретными типами предложений.

Когда наречие или прилагательное обозначают данное, при них нередко появляются слова типа *дело, вещь, человек*, выполняющие указательную функцию. Напри-

1 Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>

мер, «Опасно — это подъем со стороны моря» и «Опасное дело — это подъем со стороны моря»; «У меня брат хороший. Хороший и его друг Саша» и «Хороший человек и его друг Саша» [Русская грамматика 1980: 194].

Характерной особенностью употребления информативно недостаточных слов в позиции сказуемого является наличие при них определения. Когда подлежащее выражено одушевленным существительным, то в позиции сказуемого употребляются такие слова, как *человек, женщина, парень, люди, фигура*, а когда неодушевленным — слова *дело, вещь, штука, вопрос*. «Она женщина умная; Крестьянин — человек не сидячий; Неудача — вещь иногда полезная; Дневниковые записи — дело сузубо личное; Туризм — хорошая и полезная вещь» [Русская грамматика 1980: 281].

Особенности функционирования слова *вещь* рассматривались в ряде работ отечественных ученых. Так, например, С.В. Соколова [Соколова 2007] анализировала дистрибуцию отдельных местоименных лексем, включая существительные *вещь, штука, дело* (по наблюдению исследователя с *вещью* не может соотноситься инфинитив, а также одушевленные существительные, и в целом подобные лексемы выполняют дискурсивную функцию). В работе И.А. Семиной [Семина 2014] исследовалось функционирование слова *вещь* (англ. *thing*, фр. *chose*) в контексте когнитивно-функциональных оснований теории субстантивной широкозначности (*вещь* - предельно широкозначное существительное, способное обозначать любой предмет, любое явление, мысль и т.д., это носитель концептуальной неопределенности, готовый к заполнению ближайшим контекстом при употреблении в дискурсе). Е.В. Самохвалова [Самохвалова 2015] рассматривала катафорическую референцию как реализацию когезии в тексте, отмечала стилистическую окрашенность высказываний с употреблением широкозначных существительных в катафорической функции, а также приобретение оценки в случае вхождения катафорического элемента в атрибутивное сочетание. В работе Ю.А. Раздабарина [Раздабарина 2013] исследовались когнитивные основы функционирования имен существительных широкой семантики на материале английского (*thing, matter, fact, case, stuff, point, idea, way*) и русского (*вещь, дело, идея, место, способ*) языков.

Далее приводятся примеры предложений с катафорой, формируемой за счет обобщенной семантики слова *вещь*. Отметим, что второй компонент катафорической пары может быть выражен словом, словосочетанием или предложением. Рассмотрим первый тип корреляции *вещь* — слово.

Видишь вот, какая гадкая **вещь** - полипы. (Волос А. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001)

Я зашла и спросила откуда это - она говорит, что подарила одноклассница... но **вещь** (дорогая ручка) и такая же у неё есть решили так, что отнесёт обратно в школу и отдаст. (Наши дети: Подростки (2004))

Единственная **вещь**, которой не хватает российским производителям, — оборудование для ГРП (гидро-разрыв пласта). (Дзядко Т., Корытина Е., Сухаревская А. Новые санкции угрожают проектам «Роснефти» и «Газпрома» на шельфе // РБК Дейли, 2014.05.14)

Второй **вещью**, которую я исполняла, была очень трудная ария Иоанны из «Орлеанской деви» Чайковского. (Архипова И.К. Музыка жизни (1996))

Есть **вещи**, которые я делать не стану. Например, все, что связано с кровью: резать, колоть, кромсать. (Сагабян Р. Госпожа «ЭСЭМ» // «100% здоровья», 2003.01.15)

Итак, что это за слова? В первую очередь, это – конкретная лексика: *телефон, полипы, оборудование, скамейка, микрометр, скатерть, ручка*; затем – абстрактная лексика: *забывчивость, халатность, полубьясение-полупримирие, вальс, оценка, ария*.

Особое место среди существительных-коррелятов слова *вещь* занимают имена собственные. Ввиду противопоставленности человека и вещи на категориальном уровне, достаточно спорной является возможность наличия референта *вещи* с признаками «живого лица». Ср. в работе А.Н. Лещевой [Лещева 2010] при переосмыслении внутренней формы слова такой референт допускается. Также в Национальном корпусе крайне малочисленны примеры катафорических конструкций с референтами «собственные имена городов», «стран», хотя примеры с данными категориями слов сконструировать можно:

Оказалось, что ни д-р Штейнер, ни его окружение просто не намерены заниматься такими преходящими и мелкими **вещами**, как Россия. (Ходасевич В. Ф. Андрей Белый (1934))

Также, несмотря на то что контексты с инфинитивом не типичны для слова *вещь* [Соколова 2007], оно соотносится в нашей подборке с инфинитивами: *резать, колоть, кромсать* (см. пример выше).

Рассмотрим далее примеры второго типа корреляции: *вещь* - словосочетание.

«Есть, право, такие люди, у которых на роду написано, что с ними должны случаться разные необыкновенные **вещи**». Потому-то и рискует жизнью: «необыкновенная **вещь**» - возбуждающее средство. (Мильдон В.

Лермонтов и Киркегор: феномен Печорина. Об одной русско-датской параллели // «Октябрь», 2002)

У западных коллег можно учиться технологии, практике. Например, прекрасная **вещь** — стандарт календарного плана съемок, или конструктивный разбор сценария, или опыт технического оснащения и компьютерной графики. (Корнацкий Н. «Самое важное — чтобы звучала, сияла, сверкала русская речь» // Известия, 2014.07.04)

В приведенных примерах *вещь* соотносится с такими словосочетаниями, как *возбуждающее средство, стандарт календарного плана съемок* и другими - *разбор сценария, опыт технического оснащения и компьютерной графики* и т.д.

Следует обратить внимание на наличие атрибутивных словосочетаний. Характерно, что большинство из прилагательных являются оценочными (общая оценка и частная оценка). Преобладают подвиды частной оценки – интеллектуальная и эмоциональная. Причем вне контекста конструкция с атрибутом не понятна, ср. примеры: *престижная вещь, необыкновенная вещь, прекрасная вещь* и словосочетания *красивый стол, деревянный стул*. Подобные примеры принадлежат, прежде всего, дискурсу.

Рассмотрим функционирование конструкции *одна вещь* в рамках второго типа корреляции (*вещь* - словосочетание):

Меня удивила **одна вещь** в местных многоэтажных домах, а именно толщина их стен. (Тюрин Ю. Этот город — самый лучший город на Земле? // Известия, 2014.06.26)

Есть у меня дома и ещё **одна** «неархивная» **вещь**,... Это солидного возраста льняная скатерть, на которой мною вышиты автографы... (Архипова И.К. Музыка жизни (1996))

Помимо указания на число, слово *один* дополнительно акцентирует внимание на слове *вещь*, являясь в данном случае актуализатором. Такая конструкция встречается и в следующем, третьем, типе корреляции: *вещь* – предложение.

Но есть **одна вещь**, которая очень важна. События, которые происходят на Украине, в том числе связанные с майданом, с юго-востоком, с Крымом, 99, 9 процента украинских литераторов поддержали. Они все проукраинскую позицию занимают. (Гришин А. Писатель Захар Прилепин: Россия - увлекательная карусель, в которой иногда голова кружится // Комсомольская правда, 2014.06.09)

Сколько бы я не сталкивался с владениями Коломойского, меня всегда поражала **одна вещь**: всё, к чему причастен этот деятель с явным прозападным уклоном, на самом деле оказывается чудовищным «совком» в самом худшем значении слова. (Непогодин В. Князёк без царя в голове // Известия, 2014.06.01)

Конструкция *одна вещь* подчеркивает катафоричность высказывания, предполагая некий объект, который будет конкретизирован позже. В то же время такая конструкция служит обобщающим указанием на объект, который вводится в поле обсуждения. Можно сказать, что за счет сочетания с кванторным местоимением *один* катафоричность слова *вещь* усиливается.

Итак, продолжим рассмотрение третьего типа корреляции: слово *вещь* - предложение.

Ведь тут какая **вещь**? Все предшествующие периоды тоже воспринимались как катастрофы. (Волос А. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001)

— Тут ведь вот какая **вещь**... Сколько тянется эпопея. А? Я уже, по совести говоря, и не рассчитывал. Слишком все привередливые. (Волос А. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001)

Видите ли, тут какая **вещь**... Вот я вам сейчас покажу. <...> Видите? Вот эта чепухенция стоит десять долларов. Мне на месяц нужно три упаковки по десять штук в каждой. (Волос А. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001)

В первом примере суть *вещи* раскрывается в контактно расположенном предложении. Во втором и третьем примерах наблюдаем дистантное расположение конкретизирующих предложений. Задержка конкретизации в данном случае может являться дискурсивным приемом.

На уровне предложения встречаются и катафорические атрибутивные конструкции:

С ними произошла **престранная вещь**. Они искренно влюбились в Украину... (Соколов М. Адвокатские доводы // Известия, 2014.06.24)

Игорь Чубайс сказал **примечательную вещь**: «Заморачивание мозгов начинается с неправильных слов». (Туханина О. Страна парадоксов: интеллигенты прилюдно матерятся, а демократы не терпят народовластия // Комсомольская правда, 2014.07.02)

Исследования аудитории последнего времени показывают **удивительную вещь** — не только растет аудитория радио и телевидения, но увеличивается и доверие к ним. (Быстрицкий А. Телевизионная вышка или

сервер? Что брать? // Известия, 2014.05.28)

Самым действенным поощрением являются деньги, ...для приобретения множества **приятных вещей** – еды, питья, одежды, развлечений, то есть того, что ему хочется. (Шаповалова О. Почему люди не работают? // «Бизнес-журнал», 2004.08.17)

В приведенных примерах наблюдаем разные виды оценочных прилагательных: *престранная, примечательная, удивительная, приятная*. Среди проанализированных нами примеров встречались и другие прилагательные: *вредная, интересная, гадкая, любимая, низменная* и др.

Наконец, возможна замена катафорического маркера *вещь* на другие информативно-недостаточные слова. В исследовании С.В. Соколовой [Соколова 2007] рассматриваются случаи возможной замены, например, на *штуку* или *дело*. В целом *вещь* при способности обозначать практически любое существительное русского языка [Семина 2014] может быть названа, таким образом, универсальным катафорическим маркером. Обозначая неодушевленный предмет, слово *вещь* не может заменяться такими словами, как *случай* или *дело*, но возможна другая замена, где это стилистически уместно, на *штуку*, употребляющуюся «только в стилистически сниженных контекстах» [Соколова 2007]. И напротив, обозначая ситуацию, положение вещей, слово *вещь* вполне заменимо на *дело*, как в контексте:

- Но ведь тут вот такая **вещь**, Серёжа... Тут **вещь** то, знаете ли, такая... Что, если мы его просто не заметили? (Волос А. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001)

Здесь слово *вещь* имеет значение 'дело, занятие, поступок; состояние, положение', что соответствует значениям слова *дело* 'происшествие, событие, какой-либо факт', 'обстановка, обстоятельства' [Словарь 1950: 675-685]. Соответственно, ввиду семантической эквивалентности слов замена вполне возможна: *Тут вот какое*

дело, Серёжа. Что если мы его просто не заметили?

Среди глаголов, с которыми употребляется слово *вещь*, наиболее многочисленными являются глаголы интеллектуальной деятельности, указывающие на соотношение *вещи* с мыслью. Такие глаголы выполняют дифференцирующую функцию: *понять, осознавать, сказать, учитывать, заметить, отметить* (в значении *заметить*) и т.д.

Итак, катафорическое употребление слова *вещь* характерно для эмоционально окрашенных контекстов. Также в рассмотренных примерах важно отметить наличие оценочных прилагательных. Выражение оценки, как правило, связано с возможностями разговорного стиля.

Количественный анализ показал, что в нашей подборке в сочетании со словом *вещь* преобладают прилагательные психологической оценки – 73% (интеллектуальной и эмоциональной), на прочие прилагательные приходится 23%. Среди наиболее употребительных глаголов – глаголы интеллектуальной деятельности, соотносящиеся с *вещью*-знанием, – 48%. На втором месте – глаголы бытия – 16%. В семантическом отношении устанавливается следующее соотношение с группами имен существительных: отсылка к предмету – 16%, отсылка к событию – 28%, отсылка к содержанию мысли – 56%.

Таким образом, особенностью употребления слова *вещь* в качестве катафорического маркера является его принадлежность дискурсу, а именно контекстуальная обусловленность. Анализ употреблений слова *вещь* показал, что его семантическое поле склонно иметь более широкую соотносимость с абстрактной лексикой, связанной с событиями, явлениями и мыслительным процессом. Данная соотносимость подтверждается частотностью глаголов интеллектуальной деятельности. В целом это говорит об эволюционировании значения слова от предметного к абстрактному, вплоть до полной транспарентности и прономинализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лещева А.Н. Природа текстовой категории «неопределенность» (на материале лирики И. Бродского). // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2010. 22 с.
2. Раздабарина Ю.А. Когнитивные основы функционирования имён существительных широкой семантики (на материале английского и русского языков). // Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Белгород, 2013. 23 с.
3. Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. М.: Наука, 1980. 717 с.
4. Самохвалова Е.В. Катафорическая референция как средство реализации когезии в тексте. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2015. 202 с.
5. Семина И.А. Когнитивно-функциональные основания теории субстантивной широкозначности (на материале французского языка). // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. М., 2014. 49 с.
6. Словарь современного русского литературного языка. М., 1950-1961. Т. 2. С. 263-265.

7. Словарь современного русского литературного языка. М., 1950-1961. Т. 3. С. 675-685.
8. Соколова С.В. Динамические процессы в системе местоименных слов современного русского языка. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2007. 27 с.
9. Соколова С.В. Динамические процессы в системе местоименных слов современного русского языка. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2007. 202 с.

© Леоненко Анна Дмитриевна (P740605@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СПЕЦИФИКА АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS AND SPECIFICITY OF THE AUSTRALIAN VERSION OF THE ENGLISH LANGUAGE

*E. Razumovskaya
I. Kireeva*

Summary: The relevance of this work is due to linguistic and cultural factors: the great interest of linguists in the variability of the English language, geopolitical interest in the dynamically developing Australia, consideration of the Australian version of the English language allows you to plunge into the Australian culture and social sphere of life of Australian civil society.

The aim of the research is to summarize the linguocultural characteristics and study the specifics of the Australian version of the English language. The article was prepared on the basis of scientific and practical analysis of domestic and foreign literature on the research problem. The article discusses in detail the linguocultural characteristics and special features of the modern Australian version of the English language. The role of the use of the Australian version of the English language in the development of the country's linguistic culture and the comprehensive expansion of the lexical stock of the English language as a whole is analyzed. A brief excursion into the history of the emergence of the Australian version of the English language is carried out, its cultural and linguistic significance in the linguistic picture of English-speaking countries is indicated. The results of the research in the article allow us to say that the Australian version of the English language appeared as a result of the evolution of dialects spoken by the first inhabitants of Australia.

Keywords: linguocultural characteristics, specificity of the Australian version of the English language, Australian accent, even intonation, soft tone, evolution of dialects.

Разумовская Елена Александровна

*К.с.н., доцент, Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова
razumovskaya@mail.ru*

Киреева Ирина Анатольевна

*К.п.н., доцент, АНОВО «Московский международный университет»
arina_68@bk.ru*

Аннотация: Актуальность данной работы обусловлена лингвокультурологическими факторами: огромным интересом лингвистов к вариативности английского языка, геополитическим интересом к динамично развивающейся Австралии, рассмотрение австралийского варианта английского языка позволяет окунуться в австралийскую культуру и социальную сферу жизнедеятельности гражданского общества Австралии.

Цель исследования состоит в обобщении лингвокультурологических характеристик и изучении специфики австралийского варианта английского языка. Статья подготовлена на основе научно – практического анализа отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. В статье подробно рассматриваются лингвокультурологическая характеристика и особые черты современного австралийского варианта английского языка. Анализируется роль использования австралийского варианта английского языка в освоении лингвокультуры страны и комплексного расширения лексического запаса английского языка в целом. Проведен краткий экскурс в историю возникновения австралийского варианта английского языка, обозначено его культурологическое и лингвистическое значение в языковой картине англоязычных стран. Итоги исследования в статье позволяют говорить о том, что австралийский вариант английского языка появился в результате эволюции диалектов, на которых говорили первые жители Австралии.

Ключевые слова: лингвокультурологическая характеристика, специфика австралийского варианта английского языка, австралийский акцент, ровная интонация, мягкий тон, эволюция диалектов.

Процесс развития нации в Австралии проходил не путем трансформации всех культур, развивающихся на территории данной страны, кроме доминирующей, а через принцип равенства лингвокультур и языковых групп всех населяющих континент народов. Австралийский вариант английского языка является лингвистическим маркером национальной идентификации народа и самобытности культуры Австралии. Современная языковая политика в Австралии обеспечивает государственную поддержку всем языковым группам, функционирующим в стране. Заметим, что австралийский вариант английского языка - родной язык большей части населения Австралии, один из основных вариан-

тов английского языка, который используется на территории данного государства.

Проблеме изучения сущностных характеристик и особенностей австралийского варианта английского языка посвящены отдельные труды отечественных ученых (Ю.А. Акопян, Г.Б. Антрушиной, О.В. Афанасьевой, Н.Н. Морозовой, Л.И. Апполоновой, Г.Н. Бабич, В.Д. Беленькой, В.В. Ощепковой, А.С. Петриковской, С.Б. Прядко и др.).

Например, в исследовании Ю.А. Акопян представлены лексико-семантические особенности австралийско-

го варианта английского языка, на материале австралийской поэзии [2]. Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова рассматривают основные положения лексикологии английского языка, в частности, этимологический состав и стилевые слои словарного состава английского языка, что особенно важно для нашего исследования [3].

Л.И. Апполонова в своей работе описывает особенности лексико-семантической системы австралийского варианта английского языка. По мнению Л.И. Апполоновой, «Австралийский вариант английского языка по своему происхождению является так называемым «городским» языком, поскольку первые переселенцы-носители языка были в основном городскими жителями...» [4, с.18]. Г.Н. Бабич уделяет особое внимание проблемам слова в лексикологии английского языка [5].

Особый интерес для нашего исследования в статье представляют очерки топонимии Австралии В.Д. Беленькой, где рассматривается структура англоязычных названий [6]. Лингвокультура Великобритании, США, Австралии и других англоязычных стран представлена в работе В.В. Ощепковой [7]. А.С. Петриковской разработано послесловие к лингвострановедческому словарю Австралия и Новая Зеландия [8]. Исследование С.Б. Прядко знакомит нас с культурным компонентом значения слова в лингвострановедческой лексике австралийского варианта английского языка на примере аборигенных заимствований [9].

Анализ вышеуказанных источников позволяет сделать вывод о том, что аспекты решения проблемы нашего исследования рассматривались очень давно и не учитывали стремительно развивающиеся языковые новинки австралийского варианта английского языка.

В качестве объекта нашего исследования в статье выступают австралийский национальный онлайн словарь и словарь австралийского слэнга [1, 10].

Далее мы обобщим лингвокультурологические характеристики и параметры специфики австралийского варианта английского языка и представим их более подробно.

Австралийский вариант английского языка является одним из главных географических вариантов английского языка. Он существует и используется в обиходе наряду с британским, американским, шотландским и новозеландским. В некоторых сферах общения австралийский вариант английского языка схож с британским вариантом, особенно в плане грамматического оформления речи и текста на английском языке, принятом в Австралии. Отличительные признаки австралийского варианта от других вариантов

проявляются, прежде всего, в фонетике. Однако лексические и фразеологические особенности также характеризуются особой спецификой. В современном австралийском варианте английского языка часто используются страноведческие реалии, которые применяются в другом орфографическом виде.

Австралийский вариант английского языка чаще всего несет в себе черты британского и американского вариантов английского языка. Кроме того, проблема рассмотрения трех вариантов английского языка осложняется наличием трех различных типов происхождения. Однако это деление не усложняет процесс межкультурной коммуникации. Рассмотрев особенности австралийского варианта английского языка, можно сделать вывод, что классический английский язык претерпел значительные изменения в результате колониальной политики Великобритании и формирования в этой связи новых этносов и соответствующих культурных различий между ними. Общеизвестно, что первые поселенцы Австралии являлись носителями просторечий и диалектов. На современном этапе развития лингвокультурологии Австралии достаточно сильное влияние оказал американский вариант английского языка.

На основании рассмотренного нами материала можно сделать вывод, что большая часть австралийского лексического состава совпадает со словарным составом британского варианта. Австралийские слова присутствуют в наиболее важных областях для австралийцев: географические обозначения, развитие сельского хозяйства, добыча полезных ископаемых, интеграция инокультур и другие, характерные для Австралии сферы деятельности человека.

Рассмотрим современную специфику австралийского варианта английского языка более детально.

Британский и американский варианты английского языка отличает, прежде всего, интонация. Собеседник может говорить то громче, то тише, поднимать и опускать тембр, делать паузы и подчеркивать отдельные слова. В австралийском варианте английского языка сохраняется ровный тон, обеспечивая непрерывный поток речи. Австралийская речь также отличается мягким тоном, когда гласные произносятся более мягко. Это возможно услышать в аудиозаписи. Чтобы подстроиться под этот тон, необходимо слушать живую речь.

Отличительными особенностями австралийского варианта английского языка являются определенные замены в речи и на письме, а именно:

- oi вместо ai (write – wroite, bike – boike);
- ai вместо a (cat – kayet, bad – bayed);
- смягченная «а», когда в отдельных регионах «а»

звучит намного мягче, как «eh» (hat – heht, bat – beht). При этом смягчение идет перед мягкими согласными, зачастую это буква t. А буквы d, b, g и так далее считаются звонкими, поэтому перед ними гласные не смягчаются. И это правило касается только слов, где буква дает звук «э» (то есть part, darts сюда не относятся);

- пауза перед t в конце слова (righ-t, migh-t);
- ah вместо er (river – rivah, letter – lettah);
- n' вместо ng (running – runnin', flying – flyin'). Буква «g» на конце слова после n не читается никак. Просто необходимо представить, что ее не существует.

На примере мини-словаря возможно более четко увидеть фонетическую и орфографическую специфику австралийского варианта английского языка:

- Arvo – afternoon – вечер;
- Brolly – umbrella – зонтик;
- Crook – sick – больной;
- Dead horse – ketchup – кетчуп;
- Esky – small icebox – мини-холодильник;

- Festy – dirty – грязный;
- Fix up – pay money back – вернуть долг;
- Flat chat – very busy – очень занятой;
- Yakka – work – работа;
- Nah-yeah – yes – да;
- Yeah-Nah – no – нет;
- Scrap – fight – драка;
- Servo – petrol station – заправка;
- Smoko – cigarette break – перекур;
- Sparky – electrician – электрик;
- Stoked – happy – счастливый;
- Thongs – flops – шлепки;
- Top bloke – good guy – хороший парень.

Таким образом, рассмотрев лингвокультурологические характеристики и специфику австралийского варианта английского языка, можно сделать вывод, что особенность его лексического состава создается присутствием в нем австрализмов содержащих в своем значении собственный лингвокультурный код национального многообразия и идентичности нации англоязычной Австралии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Австралийский национальный онлайн словарь. <http://www.macquariedictionary.com.au/> (Дата обращения: 08.03.2021).
2. Акопян Ю.А. Лексико-семантические особенности австралийского варианта английского языка: на материале австралийской поэзии: дисс. . . к. филолог. наук /Ю.А. Акопян. - Москва, 2003.
3. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка: учеб. пособие для студентов. - М.: «Дрофа», 1999.
4. Аполлонова Л.И. Особенности лексико-семантической системы австралийского варианта английского языка: дисс. . . канд. филолог. наук. /Л.И. Аполлонова. - Ленинград, 1991.
5. Бабич Г.Н. Лексикология английского языка. - Екатеринбург-Москва: Уральское издательство «Большая медведица», 2006.
6. Бельняк В.Д. Очерки топонимии Австралии. Очерк 2. Структура англоязычных названий. // Вестник Московского университета. - М., 1973, 1.
7. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. - М./СПб.: «Глосса/Каро», 2004.
8. Петриковская А.С. Послесловие к лингвострановедческому словарю Австралия и Новая Зеландия. -М.: «Русский язык», 1998.
9. Прядко С.Б. Язык и культура: культурный компонент значения слова в лингвострановедческой лексике австралийского варианта английского языка (на примере аборигенных заимствований): дисс. . . канд. филолог. наук. /С.Б. Прядко. - Москва, 1999.
10. Словарь австралийского слэнга. http://www.australia.ru/page/aussie_slang/b.html/ (Дата обращения: 08.03.2021).

© Разумовская Елена Александровна (razumovskaya@mail.ru), Киреева Ирина Анатольевна (arina_68@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НОМИНАЦИЙ ДОКУМЕНТОВ О ШКОЛЬНОМ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Руденко Татьяна Ивановна

старший преподаватель, Московский педагогический
государственный университет
ti.rudenko@mpgu.edu

COMPARATIVE ANALYSIS OF LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF EDUCATIONAL DOCUMENTS OF SECONDARY, UPPER SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE EDUCATIONAL DISCOURSE OF GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

T. Rudenko

Summary: The aim of the study is to identify the linguistic and stylistic features of the German and Russian educational discourses based on the names of educational documents. The scientific novelty lies in the fact that the linguistic and stylistic features of the educational discourse are first time investigated by a comparative analysis of the nominations of various types of documents issued after graduation from educational organizations in Germany and Russia. The results showed that the linguistic and stylistic features of the mentioned units are manifested in the phenomena of synonymy, the presence of territorial duplets, and non-equivalent vocabulary.

Keywords: educational discourse, document on education, synonym, territorial doublet, non-equivalent vocabulary.

Аннотация: **Цель исследования** – выявить лингвостилистические особенности немецкоязычного и русскоязычного образовательных дискурсов на материале наименований документов об образовании. **Научная новизна** заключается в том, что лингвостилистические особенности образовательного дискурса впервые исследуются путем сопоставительного анализа номинаций различных видов документов, выдаваемых по окончании образовательных организаций в Германии и России. **Полученные результаты** показали, что лингвостилистические особенности вышеуказанных единиц проявляются в явлениях синонимии, наличии территориальных дуплетов, безэквивалентной лексики.

Ключевые слова: образовательный дискурс, документ об образовании, синоним, территориальный дублет, безэквивалентная лексика.

Введение

Образовательный дискурс неоднократно становился объектом специального исследования, в том числе в работах И.Н. Богуцкой [3], Е.В. Добреньковой [4], Б.В. Пенькова [8], П.Р. Юзманова [14] и др., которые послужили **теоретической базой** данного исследования.

Под образовательным дискурсом мы понимаем систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, концептуальную сферу которой составляет образование как исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими [2, с. 7].

Формой репрезентации образовательного дис-

курса могут являться нормативно-правовые акты, а также другие виды документации, обеспечивающие функционирование системы образования и отдельных учреждений этой системы, в том числе текстовые материалы, опубликованные на официальных сайтах органов управления образованием и учреждений образования.

Мы опираемся на понятие системы образования как исторически сложившейся общенациональной системы образовательных учреждений и органов управления ими [12, с. 161-163]. Специфику образовательного дискурса определяют ее конституциональные черты (в рамках отдельных государственных, территориальных или иных образований), а также вся совокупность общественных отношений: идеологических, правовых, социальных, экономических, этических и др.

Объектом данного исследования являются номинации официальных документов об окончании учебного заведения, подтверждающие получение определенного уровня образования либо присвоение соответствующей квалификации, выдаваемые учебными заведениями ФРГ и России.

Предметом изучения выступают лингвостилистические особенности указанных лексических единиц.

Актуальность нашего исследования обусловлена:

1. недостаточным уровнем разработки в современной лингвистической науке вопросов образовательного дискурса, его специфики, в том числе на материале нормативно-правовых актов и официальных документов;
2. потребностью более пристального изучения лингвостилистических особенностей единиц, составляющих дискурсивную область *документы об образовании*, для определения основных характеристик образовательного дискурса немецкого и русского языков;
3. необходимостью проведения сопоставительного анализа единиц исследуемых языков для выявления специфики образовательного дискурса на данном этапе исследования.

Практическая значимость работы связана с возможностью использования ее результатов при переводе специальных текстов, в теоретических разработках и лекционных курсах по теории и практике перевода, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и лингвострановедению.

В качестве **методов исследования** использовались следующие:

1. сопоставительный метод;
2. описательный метод;
3. метод сплошной выборки;
4. количественный метод.

Для достижения цели исследования необходимо решение ряда **задач**:

1. выявить лексические единицы, входящие в образовательный дискурс немецкого языка, используемые для номинации различных видов документов об образовании, используемые в текстах нормативно-правовых актов и других текстовых источников;
2. выявить лексические единицы, входящие в образовательный дискурс русского языка, используемые для номинации различных видов документов об образовании, используемые в текстах нормативно-правовых актов и других текстовых источников;
3. провести сопоставительный анализ указанных

единиц и определить их лингвостилистические особенности.

Материалом исследования послужили: лексикографические источники, представленные общенемецкими словарями и словарями современного русского языка, а также специальными словарями, глоссариями Болонского процесса; текстовые источники, представленные нормативно-правовыми актами, текстовыми материалами, опубликованными на официальных сайтах Министерств и образовательных порталах Германии и России [5-7; 10; 15-36].

1. Лексические единицы, используемые для номинации документов об образовании в ФРГ

Особенности образовательного дискурса в немецком языке определены спецификой государственного устройства ФРГ как федеративного государства, имеющего в своем составе 16 равноправных субъектов – федеральных земель.

На всей территории Германии школьное образование разделено на три ступени: начальная ступень (Primarstufe), к которой относится обучение в начальной школе с 1 – 4 классы; первая ступень среднего образования (Sekundarstufe I), охватывающая обучение с 5 по 10 классы в разных типах школ; вторая ступень среднего образования (Sekundarstufe II), обучение по которой проходит в школах, имеющих старшие классы, в учреждениях профессионального образования, школах повышения квалификации для взрослых. На федеральном уровне система школьного образования регулируется Основным законом Федеративной Республики Германии (статья 7) [18]. Однако каждая федеральная земля имеет свой собственный закон, определяющий работу образовательных организаций данного уровня, поэтому наименования учреждений и документов, свидетельствующих об их окончании, могут существенно отличаться.

Обращаясь к системе высшего образования Германии, стоит отметить, что с 1999 года ФРГ является одной из стран-участник Болонского процесса [17], главная цель которого – создание единого Европейского пространства высшего образования с единой квалификационной базой и взаимным признанием степеней для всех высших учебных заведений. Работа высших учебных заведений Германии регулируется федеральным законом Об университетской структуре [24] и локальными нормативными актами регионов.

В нормативно-правовых актах ФРГ виды документов, выдаваемых по окончании обучения, обозначены следующими терминами:

1. **Abgangszeugnis** – свидетельство об окончании учебного заведения [1], выдаваемое учащимся, не

достигшем образовательных целей [22, p. 17];

2. **Abschlusszeugnis** – свидетельство об окончании.

Данная лексическая единица имеет несколько вариантов перевода на русский язык, так как объединяет все типы документов об образовании, выдаваемых в системе школьного, профессионального и высшего образования: *свидетельство об окончании (вуза, курсом), переводное свидетельство, аттестат об окончании среднего учебного заведения, выпускное свидетельство, выпускной аттестат* [1]. В русскоязычных текстовых материалах, размещенных на официальных сайтах Министерств образования и культуры Германии, тип документы, выдаваемых по окончании школьных учебных заведений, обозначен термином *аттестат* [15; 19]. В этой связи для передачи на русский язык наименований документов школьного образования, содержащих в своем названии **Abschlusszeugnis** или короткую форму данного существительного **Abschluss** [21], в нашем исследовании мы также используем лексему *аттестат*.

Ниже рассматриваются лексические единицы, обозначающие виды документов школьной системы образования. В зависимости от учебного заведения, его направленности и сроков обучения, документы об образовании можно объединить в синонимические ряды:

1) «Аттестат о неполном среднем образовании».

Erster allgemeinbildender Schulabschluss – *general education school leaving certificate that may be obtained in all Länder at the end of the ninth school year* [22, p. 95] / *Аттестат об окончании средней школы, который можно получить во всех землях по окончании девятого класса*. Лексема функционирует на территории двух регионов (Гамбург [35] и Шлезвиг-Гольштейн [28]).

Согласно описанию, указанному в «Европейском глоссарии по образованию» [22], синонимами номинации выступают следующие лексемы: **Hauptschulabschluss**, функционирующая в пяти землях [26; 29; 31-33], **Berufsbildungsreife**, используемая в трех регионах [16; 30; 35], **Berufsbildungsreife**, функционирующая в трех землях [19-20; 29].

В Бранденбурге и Гамбурге допустимо использование двух лексических единиц, различия заключаются в типе учебного заведения, по окончании которого выдается документ.

Синонимия всех вышеперечисленных номинаций обусловлена их территориальной маркированностью, вышеперечисленные лексемы можно считать территориальными дублетами.

2) «Квалификационный аттестат об окончании де-

вятого класса основной школы».

В силу различного орфографического оформления, принятого в разных регионах, номинация представлена синонимами **Qualifizierender Hauptschulabschluss** [23; 36] и **Qualifizierter Hauptschulabschluss** [27]. Территориальным дублетом лексем выступает **Qualifizierender Abschluss der Mittelschule** (*квалифицирующий аттестат средней школы*), который выдается после окончания девятого класса *средней школы (Mittelschule)* и успешной сдачи экзаменов в свободном государстве Бавария [15].

3) «Аттестат о среднем образовании».

Mittlere Schulabschluss – *general education school leaving certificate awarded by a Realschule or, under certain circumstances, by other types of lower secondary school on completion of the tenth school year* [22, p.151] / *Аттестат об окончании средней школы, выдаваемый в Realschule или, при определенных обстоятельствах, другими типами учреждений первой ступени средней школы по окончании десятого года обучения*. Номинация используется на территории четырех земель [19-20; 28; 32].

В ряде регионов функционируют следующие синонимы: **Realschulabschluss** [15; 29; 33], **Mittlerer Abschluss** [23]; **Fachoberschulreife** [29; 32], **Mittlerer Bildungsabschluss** [28; 31-32], **Mittlere Reife** [30]; **Qualifizierter Sekundarabschluss I** [16].

В земле Северный Рейн-Вестфалия [32] и Бранденбурге [29] используются два варианта данной номинации (**Mittlerer Schulabschluss / Fachoberschulreife; Realschulabschluss/Fachoberschulreife**), которые в текстах нормативно-правовых актов указаны как синонимы.

В свободном государстве Бавария [15] наряду с **Realschulabschluss**, функционирует равная ему по значению единица **Wirtschaftsschulabschluss**. Отличия заключаются в типе учебного заведения, по окончании которого можно получить свидетельство.

Все вышеперечисленные лексические единицы данного синонимического ряда – территориальные дублеты.

4) «Расширенный аттестат, свидетельствующий об окончании десятого класса основной школы».

Имеет два синонимичных варианта:

Erweiterte Berufsbildungsreife (используется на территории земель Берлин [19] и Бремен [20], Бранденбург [29]); **Erweiterter Hauptschulabschluss** (земли Бранденбург [29]).

4) «Расширенный аттестат, свидетельствующий об окончании десятого класса реальной школы».

Представлен тремя синонимами:

Erweiterter Realschulabschluss употребляется на территории земли Саксония-Анхальт [27], **Erweiterter Sekundarabschluss I** – на территории земли Нижняя Саксония [33], **Qualifizierter Realschulabschluss** – на территории земель Гессен [23], Шлезвиг-Гольштейн [28].

Следующие единицы относятся к видам документов об окончании второй ступени среднего образования Sekundarstufe II и не имеют синонимов:

- 1. Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife** – свидетельство, дающее право на поступление в высшее учебное заведение. Функционирует на территории всех Германии и выдается после сдачи экзамена **Abitur** по окончании старших классов гимназии (*Gymnasiale Oberstufe*), школ, с тремя профилями подготовки (*Schularten mit drei Bildungsgängen*), вечерней гимназии (*Abendgymnasium*) или колледжа (*Kolleg*) [25]. В нормативно-правовых актах и текстовых материалах, размещенных на официальных сайтах Министров, в наименовании данного документа допускается опущение существительного **Zeugnis** (свидетельство). Однако, номинация **Allgemeinen Hochschulreife** обозначает не сам документ, а квалификацию, необходимую для поступления в высшее учебное заведение, которую подтверждает выданный документ **Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife** [22, р. 206].
- 2. Abschlusszeugnis der Berufsschule** – аттестат об окончании школы профессионального обучения *Berufsschule*. Номинация используется на территории всей Германии.
- 3. Abschlusszeugnis der Berufsfachschule** – аттестат об окончании профессиональной школы *Berufsfachschule*.
- 4. Zeugnis der Fachgebundenen Hochschulreife** – свидетельство, дающее право на обучение в высших учебных заведениях на определенных специальностях. Лексема функционирует в семи регионах. [16; 19-20; 28; 31-32; 35].
- 5. Zeugnis der Fachhochschulreife** – свидетельство, выдаваемое по окончании общеобразовательной специализированной школы *Fachoberschule*, дает право на поступление в университет прикладных наук *Fachhochschule* или в профессиональную академию *Berufsakademie*.

Наименование документов о высшем образовании, выдаваемые в Германии, представлены одной номинацией:

- 1) Urkunde über die Verleihung des akademischen Grades** – свидетельство о присуждении академической

степени. Данная номинация служит для обозначения документов, выдаваемых при присуждении степени бакалавра (*Bachelor*), магистра (*Master*) или доктора наук (*Doktorgrad*).

2. Лексические единицы, используемые для номинации документов об образовании, выдаваемых в Российской Федерации

Структура системы образования России установлена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [5], включает следующие уровни:

1. уровень общего образования, в который входит дошкольное образование; начальное общее образование; основное общее образование; среднее общее образование;
2. уровень профессионального образования, включающий среднее профессиональное образование; высшее образование – бакалавриат; высшее образование – специалитет, магистратура; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации. К формам дополнительного образования относится дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

Типы документов, выдаваемые по окончании уровней образования, согласно Закону [5] обозначены двумя терминами, образующими семантические группы:

- 1. документы об образовании и (или) о квалификации;**
- 2. документы об обучении.**

I. Документы об образовании и (или) о квалификации

Лексические единицы данной группы можно разделить на семантические ряды:

- 1) «Документы о среднем образовании».

- 1. Аттестат об основном общем образовании**, выдается лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию по окончании 9 класса учреждения среднего образования.
- 2. Аттестат о среднем общем образовании**, выдается лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию по окончании 11 класса учреждения среднего образования.

- 2) «Документы о среднем профессиональном образовании».

Для номинации документа данного вида в дискурсе русского языка функционирует одна номинация – **Диплом о среднем профессиональном образовании**, который выдается по окончании профессиональной образовательной организации.

3) «Документы о высшем образовании».

Стоит отметить, что Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в 2003г. [17]. С тех пор в стране проводится соответствующая работа по реформированию высшего образования на федеральном и региональном уровнях, что находит отражение в образовательном дискурсе русского языка.

Семантический ряд «Документы о высшем образовании» представлен следующими номинациями:

1. **Диплом бакалавра**, подтверждающий получение академической степени бакалавра или квалификации бакалавра [1].
2. **Диплом магистра**, подтверждающий получение академической степени магистра.
Обе вышеуказанные номинации были введены в образовательный дискурс русского языка с переходом на двухуровневую систему высшего образования в соответствии с международными стандартами Болонских соглашений.
3. **Диплом специалиста**, подтверждающий окончание программы специалитета. Документ не считается равным **диплому магистра** и не подтверждает получение академической степени. Однако образовательные программы **специалитета** и **магистратуры**, согласно Закону, относятся к одному уровню высшего профессионального образования в РФ.

4) «Документы об окончании программ подготовки научно-педагогических кадров».

1. **Диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры);**
2. **Диплом об окончании ординатуры;**
3. **Диплом об окончании ассистентуры-стажировки.**

Вышеуказанные номинации можно считать синонимичными. Различия заключаются в направленности образовательных программ, сроках и форме обучения.

5) «Диплом о присуждении ученой степени».

1. **Диплом кандидата наук**, подтверждающий присвоение ученой степени **кандидата наук**.
2. **Диплом доктора наук**, подтверждающий присвоение ученой степени **доктора наук**.

II. Документы об обучении

К группе относятся следующие лексические единицы:

1. **Свидетельство об обучении**, выдается лицам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся по адаптированным программам.
2. **Свидетельство об освоении дополнительных профессиональных программ.**

3. **Справка об обучении или периоде обучения**, которая выдается лицам, не прошедшим итоговую аттестацию, освоившим часть программы.

3. Сопоставительный анализ выявленных лексических единиц

Подводя итоги проведенного исследования, следует отметить, что на всей территории Германии для обозначения документов, свидетельствующих о завершении одной из школьной ступеней образования, на всей территории Германии используются два термина: **Abgangszeugnis** (*свидетельство об окончании, выдаваемое вместо аттестата учащимся, не достигшим образовательных целей*) и **Abschlusszeugnis** (*аттестат*). Нами были выявлены 25 лексических единиц, обозначающих виды **Abschlusszeugnis**, 20 из которых можно объединить в синонимические ряды, пять номинаций не имеют синонимов, что говорит об их безэквивалентности (**Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife, Abschlusszeugnis der Berufsschule, Abschlusszeugnis der Berufsfachschule, Zeugnis der Fachgebundenen Hochschulreife, Zeugnis der Fachhochschulreife**).

Лексические единицы, обозначающие виды документов о школьном образовании, образуют следующие синонимические ряды:

1. «Аттестат о среднем образовании». Является самым многочисленным и состоит из восьми номинаций, использующихся в одиннадцати регионах. Все выявленные единицы – территориальные дублиеты.
2. «Аттестат о неполном среднем образовании». Включает четыре лексические единицы, функционирующих в 12 федеральных землях. Лексемы являются территориальными дублиетами.
3. «Квалификационный аттестат об окончании девятого класса основной школы». Представлен тремя лексемами, функционирующими в четырех регионах. Синонимия обусловлена различным орфографическим оформлением и территориальной маркированностью.
4. «Расширенный аттестат, свидетельствующий об окончании десятого класса основной школы». Включает два синонимических варианта номинаций, которые используются в четырех федеральных землях.
5. «Расширенный аттестат, свидетельствующий об окончании десятого класса реальной школы». Представлен тремя синонимами, использующимися в четырех регионах.

Лексические единицы, обозначающие документы о высшем образовании в Германии представлены одной безэквивалентной номинацией, функционирующими на территории всей страны (**Urkunde über die Verleihung des akademischen Grades**).

Среди всех выявленных лексических единиц восемь представляют собой сложные композиты, состоящие из нескольких элементов, 20 номинаций – словосочетания.

Семантически значимыми компонентами лексем выступают: "Abschluss" / "Abschlusszeugnis" (*аттестат*), "Reife" (*зрелость*), "Zeugnis" (*свидетельство*), "Urkunde" (*свидетельство, удостоверение*).

Отдельно стоит отметить номинации-словосочетания, содержащие в своем составе существительные с компонентом "Reife" (*зрелость*). Подобные существительные представляют собой сложные композиты, состоящий из двух семантически значимых компонентов: наименование учреждения + "Reife" (*зрелость*). В качестве наименования учреждения указывается не та организация, по окончании которой выдан данный документ, а учреждение, в котором можно продолжить обучение. Например, *Zeugnis der Fachhochschulreife* – *свидетельство*, выдаваемое по окончании *общеобразовательной специализированной школы Fachoberschule*. Существительное *Fachhochschulreife* состоит из двух семантически значимых частей: *Fachhochschule* – *университет прикладных наук*, поступление в который дает право данное свидетельство, + "Reife" (*зрелость*).

В образовательном дискурсе русского языка номинации, обозначающие документы об образовании, обозначены двумя терминами, каждый из которых составляет семантическую группу: **документы об образовании и (или) о квалификации, документы об обучении**.

Нами были выявлены 11 лексических единиц, входящих в группу **документов об образовании и (или) о квалификации**, семь из которых образуют семантические ряды («Документы о среднем образовании», в который входят две номинации, «Документы о высшем образовании», представленный тремя лексическими единицами, «Диплом о присуждении ученой степени», в который входят две лексемы). Три номинации данной группы являются синонимичными (*Диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры)*; *Диплом об окончании ординатуры*; *Диплом об окончании ассистентуры-стажировки*). Одна лексема – безэквивалентной (*Диплом о среднем профессиональном образовании*).

В группу **Документы об обучении** входят три безэквивалентные номинации (*Свидетельство об обучении*, *Свидетельство об освоении дополнительных профессиональных программ*, *Справка об обучении или периоде обучения*).

Лексические единицы, используемые для наименования документов об образовании в образовательном дискурсе русского языка, представлены словосочетаниями, семантически значимыми компонентами которых высту-

пают: «Аттестат», «Диплом», «Свидетельство», «Справка». Сложные композиты, состоящие из нескольких элементов, в номинациях документов не используются.

Заключение

В результате проведенного исследования нами выявлены следующие лингвостилистические особенности лексических единиц, обозначающих документы об образовании:

1. в образовательном дискурсе немецкого и русского языков наименования документов об образовании представляют собой словосочетания. Однако в немецком языке номинации могут быть не только словосочетаниями, но и сложными композитами, что является традиционным для данного языка способом словообразования;
2. в обоих исследуемых языках есть понятие документа, выдаваемого лицам, прошедшим определенный период обучения, но не освоившим образовательную программу в нужном объеме: *Abgangszeugnis* / *Справка об обучении или периоде обучения*;
3. семантически значимыми компонентами лексических единиц, функционирующие в образовательном дискурсе как немецкого, так и русского языков, являются: "Abschluss / Abschlusszeugnis" / «Аттестат», "Zeugnis" / «Свидетельство». Однако номинации, в которые входят вышеуказанные элементы, не могут считаться полностью эквивалентными по своему значению. Например, в отличие от России, в Германии может быть выдан не только документ об окончании учебного заведения, но и свидетельство, дающее право на поступление в определенную образовательную организацию (*Zeugnis der Fachhochschulreife*).
4. выявлены семантически значимые компоненты, функционирующие в образовательном дискурсе только немецкого ("Reife" (*зрелость*), "Urkunde" (*свидетельство, удостоверение*)) или только русского («Диплом», «Справка») языка;
5. для обоих языков характерно явление синонимии, однако шире оно представлено в образовательном дискурсе немецкого языка. Установленная нами синонимия лексических единиц, использующихся для номинации документов об образовании школьной системы образования Германии, обусловлена тем фактом, что она является децентрализованной, ключевую роль в регулировании образования играют нормативно-правовые акты в каждом отдельном регионе, поэтому синонимами номинаций могут выступать и их территориальные дубликаты. В Российской Федерации система образования централизованная. Синонимы образуются из номинаций не по принципу их регионального использования, а в зависимости

от направленности образовательной программы.

В заключение отметим, что данная работа намечает **перспективы дальнейшего исследования** лингвистических особенностей лексических единиц образовательного дискурса немецкого и русского языков, необходимость которого обусловлена актуальностью

избранной темы. Дальнейшее изучение проблемы предполагает исследование единиц различных дискурсивных областей (участники образовательного процесса, органы управления образованием и др.), необходимых для расширения уже имеющихся знаний о системе образования России и Германии и определения специфики немецкоязычного и русскоязычного дискурсов образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академик [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/> (дата обращения: 01.03.2021).
2. Артюхова И.С. Аксиологические основания концептуального анализа образовательного дискурса // *Universum: психология и образование*. 2016. № 9 (27). С. 7-10.
3. Богуцкая И.Н. Школьный образовательный дискурс (лингвокультурологические основы его формирования): дисс. ... к. филол. н. Тюмень, 2010. 222 с.
4. Добренькова Е.В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ: автореф. дисс. ... д. соц. н. М., 2007. 49 с.
5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2021).
6. Официальный интернет-ресурс Минпросвещения России [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 01.03.2021).
7. Официальный интернет-ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru> (дата обращения: 01.03.2021).
8. Пеньков Б.В. Дифференциация институционального дискурса: образовательный дискурс // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика*. 2009. № 4. С. 63-68.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
10. Российское образование [Электронный ресурс]: федеральный портал. URL: <http://www.edu.ru/> (дата обращения: 01.03.2021).
11. Селезнева Н.А. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств. М.: НИТУ «МИСиС», 2012. 244 с.
12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
13. Трушина М.К. Лингвокультурный аспект использования эвфемистического высказывания в педагогическом дискурсе (на материале книг *Up the Down Staircase* Бел Кауфман, *The Wednesday Wars* Гэри Шмидта и их переводов на русский язык): дисс. ... к. филол. н. Мытищи, 2020. 183 с.
14. Юзманов П.Р. Категория информативности в русском и немецком документном образовательном тексте/дискурсе: дисс. ... к. филол. н. Тюмень, 2012. 236 с.
15. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.km.bayern.de> (дата обращения: 01.03.2021).
16. Bildungsserver Rheinland-Pfalz [Электронный ресурс]. URL: <https://bildung-rp.de> (дата обращения: 01.03.2021).
17. Glossary on the Bologna Process English — German — Russian // *Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006*. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-07_Glossary_Bologna.pdf (дата обращения: 01.03.2021).
18. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [Электронный ресурс]. URL: http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html (дата обращения: 01.03.2021).
19. Das offizielle Hauptstadt portal Berlin.de [Электронный ресурс]. URL: <https://www.berlin.de> (дата обращения: 01.03.2021).
20. Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bildung.bremen.de> (дата обращения: 01.03.2021).
21. Duden online-Wörterbuch [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de> (дата обращения: 01.03.2021).
22. European Glossary on Education: Educational Institutions. Volume 1 (5). Second edition. Brussels: Eurymice, 2004. 264 p.
23. Hessisches Kultusministerium [Электронный ресурс]. URL: <https://kultusministerium.hessen.de> (дата обращения: 01.03.2021).
24. Hochschulrahmengesetz [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html#BJNR001850976BJNE003604320> (дата обращения: 01.03.2021).
25. Kultminister Konferenz [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kmk.org> (дата обращения: 01.03.2021).
26. Landesportal Saarland [Электронный ресурс]. URL: <https://www.saarland.de> (дата обращения: 01.03.2021).
27. Landesportal Sachsen-Anhalt [Электронный ресурс]. URL: <https://bildung.sachsen-anhalt.de> (дата обращения: 01.03.2021).
28. Landesportal Schleswig-Holstein [Электронный ресурс]. URL: <https://www.schleswig-holstein.de> (дата обращения: 01.03.2021).
29. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) [Электронный ресурс]. URL: <https://mbjs.brandenburg.de> (дата обращения: 01.03.2021).
30. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern [Электронный ресурс]. URL: <https://www.regierung-mv.de> (дата обращения: 01.03.2021).
31. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Электронный ресурс]. URL: <https://km-bw.de/> (дата обращения: 01.03.2021).
32. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Электронный ресурс]. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de> (дата обращения: 01.03.2021).

33. Niedersächsischen Kultusministerium [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mk.niedersachsen.de> (дата обращения: 01.03.2021).
 34. Staatsministerium für Kultus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.schule.sachsen.de> (дата обращения: 01.03.2021).
 35. Stadtportal Hamburger [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hamburg.de> (дата обращения: 01.03.2021).
 36. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Электронный ресурс]. URL: <https://bildung.thueringen.de> (дата обращения: 01.03.2021).

© Руденко Татьяна Ивановна (ti.rudenko@mpgu.edu).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

ПОНЯТИЙНОЕ ОПИСАНИЕ ЯДЕРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ КОНЦЕПТА «ВЕРНОСТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

CONCEPTUAL DESCRIPTION OF THE NUCLEAR DEFINITIONS OF THE CONCEPT «LOYALTY» IN THE RUSSIAN LANGUAGE

*E. Shimko
T. Savvateeva*

Summary: The article presents a conceptual description of the nuclear definitions of the concept of «loyalty» in the Russian language. Lexico-semantic characteristics of the basic meanings of the concept under study are based on the materials of lexicographic sources. The paper uses the method of definitional analysis, which allows us to determine the content of lexemes from explanatory dictionaries; a descriptive method, which includes observations and classification of the material; a mathematical method aimed at assessing the frequency of use of lexical units.

Keywords: the concept of «loyalty», nuclear lexemes, conceptual field, synonymic series, Russian language picture of the world.

Шимко Елена Алексеевна

*Д.филол.н., профессор, ФГБОУ ВО «Мичуринский ГАУ»,
г. Мичуринск
Shimko_elena@inbox.ru*

Савватеева Татьяна Юрьевна

*Аспирант, ФГБОУ ВО «Мичуринский ГАУ»,
г. Мичуринск*

Аннотация: В статье представлено понятийное описание ядерных дефиниций концепта «верность» в русском языке. Лексико-семантическая характеристика базовых значений исследуемого концепта проводится на материалах лексикографических источников. В работе используются метод дефиниционного анализа, позволяющий определить содержание лексем по толковым словарям; описательный метод, включающий в себя наблюдения и классификацию материала; математический метод, направленный на оценку частотности употребления лексических единиц.

Ключевые слова: концепт «верность», ядерные лексемы, понятийное поле, синонимические ряды, русская языковая картина мира.

Современный этап российской действительности отличается переоценкой нравственных аспектов, поиском новых этических ориентиров, становлением ценностных установок в условиях новых экономических и политических преобразований, возрождением дореволюционных концептов, поиском защитных барьеров от манипулятивных воздействий, одними из методов которого являются подмена понятий и эксплуатация ценностей, в связи с чем необходим анализ основополагающих ценностных концептов русской языковой картины мира.

В языкознании получают развитие исследования, посвященные концептам русской ментальности: «Русская ментальность в языке и тексте» В.В. Колесова, «Святость и святые Древней Руси» В.Н. Топорова, «Ключевые идеи русской языковой картины мира» А.А. Зализняк, И.Б. Левонтиной, А.Д. Шмелева, «Константы: словарь русской культуры» Ю.С. Степанова [16, 27, 14]. Лингвокультурологические и лингвострановедческие подходы к анализу важнейших концептов русской культуры рассматриваются в трудах А. Вежбицкой, Е.М. Верещагина, С.Г. Воркачева, В.В. Воробьева, В.Г. Костомарова, В.М. Шаклеина, лингвокогнитивные – в трудах В.И. Карасика, З.Д. Поповой, И.А. Стернина [7, 8, 9, 10, 31, 15, 22].

В настоящее время предметом исследований становятся ментально значимые концепты: «любовь» [17], «грех» [25], «добро, добрый» [30], «совесть» [32], «вера/

неверие» [26], «дух – душа» [11], «соборность» [13], «семья» [33].

Однако при значительном количестве лингвистических исследований концептов в качестве единиц концептосферы и, шире, языковой картины мира, работ, направленных на изучение концепта «верность» в русском языке, не проводилось.

В статье имеет место описание ядерных дефиниций концепта «верность», направленное на выяснение базовых концептуальных признаков, определяющих понятийное содержание исследуемого концепта в рамках русской языковой картины мира.

В качестве методов исследования были применены следующие: метод дефиниционного анализа, описательный метод, математический метод.

Проанализируем ядерные дефиниции концепта «верность» в русском языке.

Основными репрезентантами семантики верности в русском языке являются лексемы «верность» и «верный». Данные лексические единицы входят в ряд первых 10000 наиболее употребительных слов современного русского языка, что фиксируется частотным словарем современного русского языка О.Н. Ляшевской, С.А. Шарова, «Лексическим минимумом современного русского

языка» В.В. Морковина [19, с. 180; 18, с. 221].

Лексема «верность», по данным толковых словарей современного русского языка, обладает следующими значениями: 'полная преданность, правдивость, твердость в слове, стойкость в деле, истинная вера' [12, т. 1, с. 297], 'стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении обязанностей, долга, точность, неизбежность' [21, с. 73], 'доверие, надежность, прочность, истина' [29, т. 1, с. 252], 'уверенность, убеждение, твердое сознание, понятие о чем-либо, особенно о предметах высших, невещественных, духовных' [12, т. 1, с. 296].

Выявление ядерных признаков, вербализирующих семантику концепта «верность», опирается на данные идеографических словарей: «Русский семантический словарь» под редакцией Н.Ю. Шведовой, «Большой толковый словарь русских существительных» Л.Г. Бабенко, «Идеографический словарь русского языка» О.С. Баранова [4, 6, 23].

В Русском семантическом словаре Н.Ю. Шведовой (построенном по принципу систематизации лексики по классам слов и значений на основе выделения лексического множества и подмножества, которые составляют лексические классы и их условные объединения) лексика, эксплицирующая семантику *верности*, нашла отражение в третьем томе, содержащем имена существительные с абстрактным значением. Имена существительные, выражающие описания верности включены в лексико-семантический класс «Духовный мир: сознание, мораль, чувства», далее – в один из лексико-семантических рядов класса, имеющий название – Порядочность, честность, искренность, ответственность, вежливость, воспитанность. В данном ряду с понятием *верность* связано лексико-семантическое подмножество:

1. 'верность друга', которое содержит лексемы «стойкость» и «неизменность»;
2. 'супружеская верность', 'верность друзьям', 'верность присяге', 'верность в дружбе' – «постоянство», «долг» [23, т. 3, с. 30].

В Большом толковом словаре русских существительных Л.Г. Бабенко, соединяющем принципы идеографических, толковых, объяснительных словарей, словарей-справочников, понятие *верность* представлено на основе типовой семантики – 'свойства человека', в виду чего в ней объединены такие семантические лексемы, как «стойкость», «неизменность», «обязанность», «долг», «надежность», «преданность» [4, с. 89].

В идеографическом словаре русского языка О.С. Баранова лексика, выражающая общие семантические значения *верности*, относится к сложной иерархической системе групп, подгрупп, отделов и подразделов – Надежность – Обязательство – Измена – Верность. В под-

разделе Верность все лексемы объединены на основании семантического признака – «надежность»: 'хранить верность кому', 'быть верным долгу', 'господин своего слова', 'держат клятву' [6, с. 128].

Согласно данным идеографических словарей, семантика *верности* принадлежит к разным семантическим классам, в зависимости от того, какой принцип классификации использовался авторами конкретного словаря. Отметим наиболее общие идеографические классы, которым соответствует лексика, указывающая семантику *верности*, – понятие «надежность», понятие «стойкость», понятие «долг», понятие «постоянство» [4, с. 89; 6, с. 128; 23, т. 3, с. 30]. В проанализированных словарях понятие *верности* соотносится с широким набором лексем, обозначающих различные качества: 'супружеская верность', 'верность в дружбе', 'верность долгу', 'верность слову'.

Итак, ядро концепта «верность» составляет слово «верность»; понятийное поле образуют следующие лексемы (см. рис. 1):



Рис. 1. Понятийное поле лексемы «верность» в русском языке

Изучим околоядерную зону, которая включает лексические единицы, реализующие свою первичную функцию в определенных типах контекстов [1, с. 27], то есть имеющих общую интегральную сему «верность». В околоядерной зоне, состоящей из ряда «обволакивающих ядро слоев» [20, с. 3–7], ближайшим к ядру фрагментом поля является синонимический ряд, распространяющий значения ядерных единиц.

Фиксация центральных единиц рассматриваемого понятийного поля базируется на данных словарей синонимов русского языка [2, 3, 5, 24, 28].

Синонимические ряды, представленные в перечисленных словарях, не совпадают как по составу, так и количественно:

Верность от верный – неизменный, преданный, надеж-

ный [24, т. 1, с. 122].

Верность – *постоянство, выдержка, неизменность, твердость, непоколебимость, рачение, рачительность, честность, точность, исправность, добросовестность, аккуратность, правильность, безошибочность, справедливость, достоверность, любовь, преданность, несомненность, непогрешимость, правомерность, приверженность, бесспорность, очевидность, доподлинность, самоочевидность, надежность, неискаженность* [3, с. 92].

Верность – *постоянство, выдержка, неизменность, твердость, непоколебимость, рачение, рачительность, честность, точность, исправность, добросовестность, аккуратность* [2, с. 55].

Верность – *безошибочность, бесспорность, доподлинность, достоверность, истинность, лояльность, любовь, надежность, неизменность, неискаженность, непогрешимость, несомненность, очевидность, постоянство, правильность, правомерность, правота, преданность, приверженность, рачение, рачительность, самоочевидность, справедливость, точность, честность* [28].

Верность – *надежность, преданность, приверженность, постоянство* [5, с. 16].

В результате сводный синонимический ряд с доминантой «верность» насчитывает 28 единиц: *неизменность* – (1. обычный для кого-нибудь, 2. преданный, верный)-[21, с. 394], *преданность* – (1. приверженность и уважение, 2. искренняя любовь, 3. правдивая, прямая покорность)-[12, т. 3, с. 635], *надежность* – (1. несомненность, прочность, твердость, 2. на что или на кого можно положиться)-[12, т. 2, с. 655], *постоянство* – (1. неизменность в каком-нибудь отношении каких-нибудь свойств, качеств, элементов, 2. отсутствие изменчивости, верность, твердость в чем-нибудь)-[21, с. 559], *выдержка* – (1. самообладание, умение не поддаваться минутным настроениям, 2. упорство в выполнении чего-нибудь)-[29, т. 1, с. 448], *твердость* – (1. перен.: непоколебимость, стойкость, лишенность сомнений, свобода от изменчивости, 2. отчетливость, ясность, безошибочность, 3. устойчивость, нешаткость, уверенность)-[29, т. 4, с. 661], *непоколебимость* – (крепость, твердость, стойкость)-[12, т. 2, с. 868], *рачение* – (старание, прилежание, внимание, усердие)-[12, т. 4, с. 12], *рачительность* – (устар.: старательность, усердность в исполнении чего-нибудь)-[29, т. 3, с. 1299], *честность* – (1. добросовестность, проникнутость искренностью и прямоотой, 2. устар.: целомудренный)-[21, с. 863], *точность* – (1. соответствие с действительностью, 2. порядочность, аккуратность, отчетливость)-[12, т. 4, с. 702], *исправность* – (1. отсутствие повреждения, дефектов, 2. щепетильность, точность, ак-

куратность в исполнении чего-нибудь)-[29, т. 1, с. 1244], *добросовестность* – (1. честное выполнение своих обязательств, 2. основательность, старательность)-[29, т. 1, с. 728], *аккуратность* – (1. исполнительность, соблюдение порядка во всем, 2. точность)-[21, с. 559], *правильность* – (1. неотступление от правил, норм, установленного порядка, 2. закономерность, регулярность, 3. соответствие действительности, 3. верность)-[21, с. 565], *безошибочность* – (1. отсутствие ошибок, погрешностей, 2. верность, точность, исправность)-[12, т. 1, с. 114], *справедливость* – (1. беспристрастное следование правде, истине в поступках и мнениях, 2. истинное отношение к кому-чему-нибудь)-[29, т. 4, с. 450], *достоверность* – (верность, истинность, несомненность)-[12, т. 1, с. 795], *любовь* – (1. чувство привязанности, основанное на общности интересов, идеалов, на готовности отдать свои силы общему делу, 2. чувство, основанное на взаимном расположении, симпатии, близости, 3. чувство, основанное на половом влечении: отношения двух лиц, взаимно связанных этим чувством, 4. перен.: человек, внушающий это чувство, 5. склонность, расположение или влечение к чему-нибудь)-[29, т. 2, с. 104], *несомненность* – (верность, достоверность, неоспоримость, доказанность, неопровержимость)-[12, т. 2, с. 881], *непогрешимость* – (1. непричастность к греху, 2. безошибочность, 3. верность, 4. правильность)-[12, т. 2, с. 867], *правомерность* – (соразмерность, пропорциональность)-[12, т. 3, с. 628], *приверженность* – (верность, преданность кому-чему-нибудь)-[29, т. 3, с. 769], *бесспорность* – (несомненность, очевидность)-[29, т. 1, с. 134], *очевидность* – (1. несомненность, бесспорность, 2. то, в чем можно убедиться собственными глазами)-[29, т. 2, с. 1031], *доподлинность* – (1. истинность, 2. безошибочность, 3. верность)-[12, т. 1, с. 780], *самоочевидность* – (1. верность, 2. несомненность)-[12, т. 2, с. 1273], *неискаженность* – (1. правильность, 2. совершенство, 3. точность)-[29, т. 1, с. 1226].

Сравним в околоядерной зоне поля значения этих синонимов и выделим центральные в составе исследуемого концепта на основе тематического принципа, то есть с использованием толково-идеографических и частотных словарей.

К ядру концепта «верность» относятся лексические единицы, выражающие концептуальные значения: 'стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга, точность, неизбежность' (*неизменность, преданность, постоянство, непоколебимость, приверженность, выдержка*); 'уверенность, убеждение, твердое сознание, понятие о чем-либо, особенно о предметах высших, невещественных, духовных' (*твердость, безошибочность, любовь, несомненность, непогрешимость, правомерность, бесспорность*); 'полная преданность, правдивость, твердость в слове, стойкость в деле, истинная вера' (*честность, добросовестность, аккуратность, правильность, при-*

верженность, рачение, рачительность); 'надежность, точность, исправность, достоверность, правдивость, истина' (надежность, исправность, справедливость, достоверность, очевидность, доподлинность, самоочевидность, неискаженность).

При дальнейшей дифференциации семантики *верности* выясним в количественном плане самые частотные синонимы ядерной лексики «верность». Полученные результаты представим в виде таблицы (см. Табл. 1):

Таблица 1.
Частотность экспликации значений ядерной лексики «верность» в русском языке

Центральные концептуальные признаки	Количество синонимов	Соотношение в процентах
Стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга, точность, неизбежность	6	21%
Уверенность, убеждение, твердое сознание, понятие о чем-либо, особенно о предметах высших, невещественных, духовных	7	25%
Полная преданность, правдивость, твердость в слове, стойкость в деле, истинная вера	7	25%
Надежность, точность, исправность, достоверность, правдивость, истина	8	29%

Таблица иллюстрирует, что в понятийном поле лексики «верность» наиболее употребительны синонимы, выражающие значение 'надежность, точность, исправ-

ность, достоверность, правдивость, истина' (29%). Значительное количество синонимов отражают значение 'уверенность, убеждение, твердое сознание, понятие о чем-либо, особенно о предметах высших, невещественных, духовных' (25%), 'полная преданность, правдивость, твердость в слове, стойкость в деле, истинная вера' (25%). Ограниченное число синонимов имеют значение 'стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга, точность, неизбежность' (21%).

По данным частотного словаря современного русского языка О.Н. Ляшевской, С.А. Шарова, выделим распространенные синонимы ядерной лексики «верность» – *любовь, справедливость, надежность, достоверность, преданность, правильность, честность, постоянство, приверженность, очевидность, непогрешимость, несомненность* [18, с. 221].

Таким образом, ядро концепта «верность» составляют лексики-синонимы, отражающие следующие признаки: *надежность, точность, исправность, достоверность, истина, уверенность, преданность, правдивость, стойкость*.

Проведенный анализ дает возможность утверждать, что наличие различных семантических отношений между лексическими единицами делает язык системой, поскольку языковые единицы хранятся в нашем сознании как взаимосвязанные элементы, а их употребление в речи, по словам В.П. Абрамова, определяется внутренними свойствами, тем, какое место занимает та или иная единица среди других сходных единиц класса [Абрамов, 2003, с. 140].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.П. Семантические поля русского языка/ В.П. Абрамов. – М.: Акад. пед. и соц. наук РФ; Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2003. – 337 с.
2. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений/ Н. Абрамов. – М.: Русские словари, 1996. – 502 с.
3. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник/ З.Е. Александрова. – М.: Русский язык, 2010. – 564 с.
4. Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь русских существительных/ Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ-Пресс, 2005. – 862 с.
5. Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь синонимов русской речи/ Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2008. – 753 с.
6. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка/ О.С. Баранов. – М., 2002. – 1200 с.
7. Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты/ А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2011. – 569 с.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: Концепты логоэпистем/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Икар, 2001. – 237 с.
9. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт/ С.Г. Воркачев. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 192 с.
10. Воробьев В.В. Лингвокультурология/ В.В. Воробьев.– М.: Изд-во РУДН, 2008. – 340 с.
11. Воропаева О.В. Лингвоконцепты «Дух» и «Душа» в русской духовной поэзии: автореферат дис. ... канд. филол. наук/ О.В. Воропаева. – Архангельск, 2016. – 18 с.
12. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка/ В.И. Даль. В 4т. Т.1. – М.: АСТ: Астрель, 2001. – 1158 с., Т.2. – М.: АСТ: Астрель, 2001. – 1280 с., Т.3. – М.: АСТ: Астрель, 2001. – 928 с., Т.4. – М.: АСТ: Астрель, 2001. – 1152 с.
13. Дмитриева Н.М. Этическая концептосфера русской языковой картины мира: диахронический аспект: дис. ... докт. филол. наук/ Н.М. Дмитриева. – М., 2017. – 438 с.

14. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира/ А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 540 с.
15. Карасик В.И. Категориальный оценочный концепт «подлинность»/ В.И. Карасик// Концептуальные сферы «мир» и «человек». Сер. Концептуальные исследования. – ИПК «Графика», 2005. – Вып. 6. – С. 3 – 14.
16. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте/ В.В. Колесов. – Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2007. – 619 с.
17. Лобкова Е.В. Образ-концепт «любовь» в русской языковой картине мира: автореферат дис. . . . канд. филол. наук/ Е.В. Лобкова. – Омск, 2005. – 18 с.
18. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка: на материалах Национального корпуса русского языка/ О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров. – М.: Словари.ру, 2015. – 1087 с.
19. Морковин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М., Дорофеева И.Ф. Лексические минимумы современного русского языка/ В.В. Морковин, Ю.А. Сафьян. – М.: Рус. яз., 1985. – 608 с.
20. Новиков Л.А. Семантическое поле/ Л.А. Новиков. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
21. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ С.И. Ожегов. – М.: Оникс: Мир и Образование, 2007. – 976 с.
22. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика/ З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. – 315 с.
23. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений/ РАН. Ин-т рус. яз./ Н.Ю. Шведовой. В 4 т. Т. 1. – М.: Азбуковник, 1998. – 714 с., Т. 2. – М.: Азбуковник, 2002. – 673 с., Т. 3. – М.: Азбуковник, 2003. – 573 с., Т. 4. – М.: Азбуковник, 2003. – 630 с.
24. Словарь синонимов русского языка/ под ред. А.П. Евгеньевой. В 2 т. Т. 1. – М.: АСТ, 2003. – 678 с., Т. 2. – М.: АСТ, 2003. – 856 с.
25. Семухина Е.А. Концепт «грех» в национальных языковых картинах мира: дис. . . . канд. филол. наук / Е.А. Семухина. – Саратов, 2008. – 215 с.
26. Талапова Т.А. Концепт «вера/неверие» в русской языковой картине мира: автореферат дис. . . . канд. филол. наук/ Т.А. Талапова. – Абакан, 2009. – 22 с.
27. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре/ В.Н. Топоров. – М.: Гнозис: Шк. «Языки русской культуры», 1995. – 863 с.
28. Тришин В.Н. Электронный словарь-справочник синонимов русского языка системы ASIS [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trishin.ru/left/dictionary> (Дата обращения: 27.02. 2021).
29. Ушаков Д.И. Толковый словарь русского языка / Д.И. Ушаков. В 4 т. Т. 1. – М.: ТЕРРА, 1996. – 824 с.; Т.2. – М.: ТЕРРА, 1996. – 520 с.; Т.3. – М.: ТЕРРА, 1996. – 712 с., Т.4. – М.: ТЕРРА, 1996. – 752 с.
30. Хоанг Ван Тоан Реализация концепта положительной оценки (слова добрый, добро) в русском языке: дис. . . . канд. филол. наук/ Хоанг Ван Тоан. – Москва, 2008. – 169 с.
31. Шаклеин В.М., Карелова М.А., Микова С.С. Явления природы в русских художественных текстах 1941 – 1945 годов/ В.М. Шаклеин, М.А. Карелова, С.С. Микова. – М.: Флинта, 2019. – 176 с.
32. Шахманова Б.Г. Морально-этический концепт «совесть» в кумыкской и русской языковых картинах мира: на материале фразеологических и паремиологических единиц: автореферат дис. . . . канд. филол. наук / Б.Г. Шахманова. – Махачкала, 2008. – 26 с.
33. Шимко Е.А. Экспликация культурных ценностей в лексико-фразеологических системах родственных языков: дис. . . . докт. филол. наук/Е.А. Шимко. – М., 2019. – 720 с.

© Шимко Елена Алексеевна (Shimko_elena@inbox.ru), Савватеева Татьяна Юрьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБЩЕРУССКИЕ СЛОВА «ЧЕСТЬ» И «ПОЗОР» В ГОВОРАХ АРХАНГЕЛЬСКОГО РЕГИОНА

Яковлева Наталья Александровна

аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
iakovlevanatalya@yandex.ru

ALL-RUSSIAN WORDS "CHEST" AND "POZOR" IN THE ARKHANGELSK DIALECTS

N. Yakovleva

Summary: The article examines the functioning in the Arkhangelsk dialects of all-Russian words denoting an assessment of human behavior by others – positive (*chest'* – 'honor') and negative (*pozor* – 'disgrace'). The material for the study was the data of the electronic database and the paper card index of the "Arkhangelsk Regional Dictionary", created by the staff of the Russian Language Department of the Philological Faculty of the Lomonosov Moscow State University, as well as the author's personal field notes. The analysis showed that in the dialects under study the semantics of the words *chest'* and *pozor* includes archaic components indicating a closer connection of these words with their etymons in the dialect language than in the literary language.

Keywords: dialectology, all-Russian word, Arkhangelsk dialects, Arkhangelsk Regional Dictionary, external assessment.

Аннотация: В статье рассмотрено функционирование в говорах архангельского региона общерусских слов, обозначающих оценку поведения человека другими людьми – положительную (*честь*) и отрицательную (*позор*). Материалом для этого исследования послужили данные электронной базы и бумажной картотеки «Архангельского областного словаря», разрабатываемого сотрудниками кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, а также личные полевые записи автора. Проведенный анализ показал, что в изучаемых говорах семантика слов *честь* и *позор* включает в себя архаичные пласты, указывающие на более тесную связь этих слов с их этимонами в диалектном языке, чем в литературном.

Ключевые слова: диалектология, общерусское слово, говоры архангельского региона, Архангельский областной словарь, внешняя оценка.

Каждый язык фиксирует на лексическом уровне ценностные ориентиры, которые свойственны этносу – носителю этого языка. Ученые-филологи неоднократно отмечали особую, расширенную зону морально-этической оценки, характерную для русского языка [1; 2 и др.]. В лингвистической литературе ключевыми словами для русского языка и культуры, как правило, признаются совесть, душа, тоска, связанные с внутренним миром человека. Вместе с тем большой лингвоспецифичностью также обладают слова, обозначающие категории внешней оценки поведения человека окружающими его людьми. Рассмотрим два из них – *честь* и *позор*.

1. Честь

Праславянское слово **čьstь*, имеющее и.-е. корни, представлено во всех современных славянских языках: укр. *честь*, блр. *чесьць*, болг. *чест*, чеш. *čest* и др. Древнее значение связывалось с мышлением [3, IV, с. 350]. В.В. Колесов в книге «Русская ментальность в языке и тексте» выстраивает цепочку смыслов, характерных для русской ментальности: 'честь' – 'почесть' – 'уважение' – 'достоинство' – 'репутация' – 'престиж' [2, с. 502–509]. Идея «обдумывания», заложенная в *чести*, утратившей изначальный смысл 'часть', реализуется в омонимах *почитать*–читать и *почитывать*–славить. Впоследствии с

первым из них семантически связывается глагол *прочесть*, а со вторым – существительное *по-честь*. *Уважение*, от *уважить* – «оценить, взвесив на весах разума» (от слова *вага*, обозначающего 'вес, тяжесть'), сближается с *честью*–'почестью', которую можно сосчитать – *учесть*, *счесть*. 'Достоинство' – привычный для носителя литературного языка смысл лексемы *честь*, сформировавшийся к XVII веку (от сословной *чести* к личному *достоинству*). *Репутация* – слово, заимствованное из польского языка при Петре I, такая *честь* – не оценка личности со стороны общества, а «данная авторитетность харизмы». И, наконец, *престиж* – авторитетность влияния, «сугубо личное мнение». Таким образом, *честь* проходит путь от абсолютно общего к абсолютно личному. «Последовательность развития идеи чести привела к полному истреблению понятия чести», – заключает В.В. Колесов [2, с. 509].

«Допетровское» значение чести последовательно сохраняется в словарях русского литературного языка, но никогда не стоит в дефиниции на первом месте. Уже в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля *честь* в первую очередь определяется как «внутреннее нравственное достоинство», «благородство», «чин» и только затем как «внешнее доказательство отличия, почет» [4, с. 710]. Эта последовательность значений остается неизменной и в языке XX–XXI веков. См., напри-

мер, в словаре С.И. Ожегова: «Честь – 1. <...> моральные качества и этические принципы личности... 4. Почет, уважение» [5, с. 785]; в «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой: «Честь – 1. Совокупность высших морально-этических принципов личности... 2. Почет, уважение» [6, IV, с. 672].

В диалектном языке, отражающем народную культуру в целом и народную мораль в частности, архаичная семантика *чести* не только сохраняется, но и занимает первое место.

В говорах архангельского региона основным значением слова *честь* является 'уважение, признание коллективом'. *Честь* понимается как почет, признание заслуг и действий человека другими людьми: *Нынче смиренный не в моде, бойевым большая честь; Вот так матери живут у паразитоф! Ему такая жэ честь будет!*. Данное значение реализуется также в конструкциях: *быть в чести* и *честь и похвала*. *Честь и похвала* – вариант фраземы *честь и хвала*, используемой в литературном языке для признания заслуг человека. Второй компонент выражения (*похвала*) служит для эмоционального усиления положительной оценки – уважения, заложенной в первом компоненте (*честь*): *А рабочийе получали, сколько ты заробил. Песят процэнтоф. Честь и похвала им!*

Быть в чести означает 'быть в почете у окружающих': *Раньшэ колхоз был ф чести; Он старался, штоп мужыкито роботали, дак он не был ф чести-то у йих; По вечеркам ходили гулять, везде была ф чести, ребята фсегда меня брали ф кругу*. Уважительное отношение к чему-либо, заложенное в семантике слова *честь*, может трансформироваться в признание высоких качеств, причем как людей, так и артефактов. Например, фразема *быть в чести*, упомянутая выше в связи с семантикой почета, употребляется и в значении 'цениться высоко, быть востребованным' по отношению к предметам обихода, одежде (*Да ф честэ были раньшэ и галошы. Пофорсет надо, так оденут и в жаркую погоду в галошах. Сициэвой ситник, ситник ешио ф чести был*), продуктам питания (*Сыройеш, горянка – у нас эти грибы не ф почэте, для нашэй семьйи эти грибы не ф чести; Колячяи сушки называем. Раньшэ ф чести были*) и к некоторым абстрактным понятиям, например к именам (*Миколай-то – фсегда было имя ф чести*).

Архаичный пласт семантики слова *честь* связан с древнейшим ритуалом гостеприимства (на этимологическую близость существительного *честь* с глаголом *потчевать* указывал М. Фасмер, см. [3, IV, с. 350]). Г.И. Кабакова отмечает, что с помощью слова *честь* и его производных «язык описывает многие стороны ритуала

гостеприимства» [7, с. 22]. Хозяин приглашает или встречает гостей, показывая свое уважение и радушие, отводя им почетные места и предлагая лучшие блюда. Гость, в свою очередь, оказывает честь хозяевам, принимая дары. Эта семантическая зона *чести* очень важна для народной культуры и широко отражается в говорах архангельского региона.

В изучаемых говорах выражение *вся честь на столе* – формула речевого этикета, которую хозяева дома произносят перед началом процесса угощения (ср. лит. *чем богаты, тем и рады*): *А раньшэ гостей соберут и фсе выложат, скажут: Пожэлуста, фся честь на столе; Кушайте гóсти, фся честь на столе, на больших пирогах не осудите*. Хозяйка дома оказывает уважение гостям в виде угощения: *Я спецáльно для вас и поджарила. Такой чести в Москвэ не будет*. Уважение и почет гостю могут быть предложены: *Честь гóстю предложэна, а боу гостей избáвил – слава богу. Чэствовать / чэствовать – 'кормить гостей, угощать' – главная задача хороших хозяев: Я тебя чэствовала. В гóсти кто придёт, тащют латку рыбы – и чэствуйте, почэствуйте гóстя*. Способность *чэствовать* может становиться предметом самокритики хозяйки: *Берите, я веть не умею чэствовать, берите сами, сами хозяйева*.

Анализ данных бумажной и электронной картотек «Архангельского областного словаря» [8] показал, что для народной морали в первую очередь характерно восприятие чести как внешней положительной оценки человека коллективом. Морально-этическое качество *чести* («личная» честь) в говорах архангельского региона выявлено в сравнительно небольшом количестве контекстов. Его содержание варьируется в зависимости от гендерной характеристики субъекта. Мужская честь ('порядочность') отличается от женской чести ('непорочности'): *А парень – такой ворышка: фсе там в доме сломана. Парень, говорят, бещ чести: раму ломал, фсе набедокурил фсе там*. Ср.: «Я сухого хлеба не ем, фсе со слезами,» – фсе плачет о своей чести (девушка). *Взáмуш (замуж) вышла чэсная*. Мужская честь – способность сохранять и приумножать репутацию семьи, полученную от предков. Женская честь – «репутация, основанная на сексуальном поведении женщины» [7, с. 22].

2. Позор

Существительное *позор* образовалось от глагола *зреть* (т. е. 'видеть'), имеющего и.-е. корни. Изначально лексема *позор* означала 'внимание' [3, III, с. 303]. Именно в таком значении слово функционирует в некоторых славянских языках: чеш., словц. *pozor* и др.

1 Все примеры из картотеки «Архангельского областного словаря» приводятся в упрощенной транскрипции с указанием места ударения.

В.В. Виноградов отмечал, что еще в ранних стихотворениях А.С. Пушкина можно встретить слово *позор* «в своем старом, церковно-славянском значении: 'зрелище'», но уже с начала 1820-х гг. происходит сдвиг через промежуточное значение 'неприглядное зрелище' к тому значению, которое закрепилось в литературном языке [9, с. 204].

В современных словарях русского языка *позор* объясняется как «постыдное, унижительное для кого-л. положение, вызывающее презрение; бесчестье» [6, III, с. 240]. «Ситуация позора предполагает оценку поведения субъекта со стороны общества» [10, с. 130–132]. *Позор*, таким образом, является антонимом *чести* и обозначает негативную оценку со стороны коллектива.

В макросистеме диалектного языка сосуществуют две лексемы – *позор* и *позора́* (*позора*) [11, с. 336–337]. В говорах архангельского региона, по материалам картотеки «Архангельского областного словаря», *позор* и *позора́* характеризуются глубокой полисемией и развивают следующие значения:

Позор, -а (м. р.)

1. 'унижительное положение, в котором кто-л. вызывает презрение у окружающих; бесчестье'. *Я позору не хотела, потому что я у фсеу была ф чести. Ф шэсят лет я не буду себя на позор давать.*
- 1.1. 'поступок, вызывающий презрение у окружающих, приводящий к бесчестью'. *Они позору не зделали, вышли взамуж за мужыкоф.*
- 1.2. 'артефакт плохого качества, вызывающий презрение у окружающих'. *Раньшэ вручьную дэлали, таково позору не выпустили бы на волю (не выставили бы на продажу).*
2. 'душевная мука, беспокойство'. *Было муцэнье, позор. Нонь тебе какой позор? (не о чем беспокоиться).*
3. 'физические мучения, тяжелый труд'. *Созвала меня ехать на позор (на тяжелую работу), я бы (лучше) дома пожила.*
- 3.1. 'труд' (произошло «затухание» семы 'тяжелый'). *Напишэш с трудом, з большым позором.*
4. 'тяжелые условия жизни'. *С малых лет до старости фсё ф позоре.*

Позора́, -ы́ (ж. р.)

1. 'унижительное положение, в котором кто-л. вызывает презрение у окружающих; бесчестье'. *Экой позоры-то нету, не с одним не позаривалась.*
- 1.1. 'субъект, вызывающий презрение у окружающих'. *Ой, позора́ ты, позора́, не можэш дэлать ничево.*
- 1.2. 'некрасиво сложенный человек, вызывающий презрение у окружающих'. *Я-то ядрена, а ты позора́.*
2. 'душевная мука, беспокойство'. *Штобы хорошо вам улётеть, без муки, бес позоры́, не муцица, не*

позорица.

- 2.1. 'заботы, хлопоты'. *У ково́ нет дете́й, у тово́ и позоры́ нет. То́лько сыновьям позора́, што с нами (пожилыми родителями).*
- 2.2. 'субъект, доставляющий много хлопот'. *С позоро́й некогда (с детьми).*
3. 'физические мучения, тяжелый труд'. *Оста́вили вос, по́ехали на верхо́вной, сяко́ быва́ло, бы́ло позоры́-то.*
- 3.1. 'физические мучения, боль'. *Голова́ заболит, да и но́чью мне позора́ дак.*
4. 'тяжелые условия жизни'. *Така́ позора́ тогда́ была́, а тепе́рь-то хорошо́.*

Прослеживается параллелизм в семантике *позора́* и *позоры́*, однако набор значений полностью не совпадает, что позволяет считать их отдельными словами, а не морфологическими вариантами. Существительное *позора́* более употребительно в говорах и развивает больше подзначений. Все значения рассматриваемых слов так или иначе выражают негативную оценку и могут быть объединены в два семантических блока. Первый блок связан с тем типом негативной оценки человека, его поведения или результатов деятельности, который выражается презрением коллектива. Вторым семантический блок объединяет все значения, связанные с физическими тяготами или душевным мучением, причины которых также негативно оцениваются окружающими, но вызывают у них не презрение, а сострадание.

Общий этимон **zrēti* с такими словами, как *взор* и *обзор* [3, III, с. 303], исторически связывает *позор* с семантикой 'видения' (человек *позорится*, когда его неприглядный поступок или положение увидели окружающие), что на синхронном уровне не входит в лексическое значение слова *позор*, зато отражается в наличии диалектных омонимов. В говорах архангельского региона зафиксированы омонимы *позор*₂ – 'вид' (ср. лит. *обзор*): *Пусть дом не на позоре стоит. Большуший дом, весёлой, экой позор там красивой; и позор*₃ – 'взгляд' (ср. лит. *взор*): *У меня под позор пало (попало) трепало.*

Таким образом, в говорах архангельского региона функционируют три многозначные лексемы – *честь*, *позор* и *позора́*, в одном из своих значений служащие для выражения внешней оценки человека и его поведения. Анализ диалектного материала выявил широкую сочетаемость существительного *честь*, а также зону омонимии слова *позор*, в которых сохраняется архаичный пласт семантики, восходящий к этимонам слов. Следовательно, народный лексикон является местом схождения синхронии и диахронии языка, а значит, может быть достоверным источником знаний о русской культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. / В.В. Колесов. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. – 624 с.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. / М. Фасмер, пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачев. – М.: Астрель: АСТ, 2009. Т. 3: Муза – Сят. – 830 с. – Т. 4: Т – Ящур. – 860 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 736 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Рус. яз., 1982. – 816 с.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз., 1985–1988. Т. 3. – 752 с. – Т. 4. – 800 с.
7. Кабакова Г.И. Концепт чести в ритуале гостеприимства / Г.И. Кабакова // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2012. – Ч. 1. – 230 с.
8. Архангельский областной словарь / под ред. О.Г. Гецовоной, Е.А. Нефедовой. – Вып. 1–. М.: Изд-во Мос. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 1980–1996. – М.: Наука, 1999–.
9. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. – 312 с.
10. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира. Материалы к словарю. / А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 224 с.
11. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Сороколетова. – Вып. 28: Подель – Покороче. – СПб.: Наука, 1994. – 399 с.

© Яковлева Наталья Александровна (iakovlevanatalya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ЭФЕМИСТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В РАССКАЗЕ М.Л. КАШНИЦ «ПРИЗРАКИ»

EUPHEMISTIC MOTIFS IN THE SHORT STORY «GHOSTS» BY M.L. KASHNITS

**O. Iatsevich
V. Iudashkina
A. Sokolov**

Summary: In this article, the authors analyze the euphemistic motifs in the short story "Ghosts" by M.L. Kashnits through the interpretation of the concept "Gespenster". As a methodological basis, the authors rely on the ontogenetic analysis of the key components of the above-mentioned word form. In this paper, it is concluded that the etymological analysis of the name of the story is able to reveal the main idea, veiled by the author.

Keywords: euphemistic motifs, short story, narrative, word form, etymology, ontogenetic analysis, "Gespenster".

Яцевич Ольга Евгеньевна

*К.ф.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
marusafronova@gmail.com*

Юдашкина Валентина Владимировна

*старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет
brentano@yandex.ru*

Соколов Александр Николаевич

*К.филол.н., Тюменский государственный институт культуры
alex_zander77@mail.ru*

Аннотация: В данной статье авторы анализируют эфемистические мотивы в коротком рассказе М.Л. Кашниц «Призраки» через интерпретацию понятия «Gespenster». В качестве методологической основы авторы опираются на онтогенетический анализ ключевых составляющих вышеназванной словоформы. В данной работе делается вывод о том, что этимологический анализ названия рассказа способен раскрыть основную идею, завуалированную автором.

Ключевые слова: эфемистические мотивы, короткий рассказ, повествование, словоформа, этимология, онтогенетический анализ, «Gespenster».

Мастера коротких рассказов, такие как Э. Хемингуэй, О. Генри, А.П. Чехов, М. Зощенко, Р. Брэдбери, Н. Гейман и другие, далеко известны за пределами своей родины. Эти великие писатели избрали для своего творчества одну из самых сложнейших форм повествования, так называемую прозаическую миниатюрную новеллу. На паре страниц они могли уместить всех задуманных персонажей, простой, но запоминающийся сюжет, лаконично показать ход мыслей и тонкими штрихами точных описаний привести читателя к молниеносной кульминации и плавно вытекающей развязке, неспособной оставить любителя печатного слова без рефлектирующего потока мыслей.

В Германии короткая история имела свой расцвет после окончания Второй мировой войны, причем В. Борхерта можно назвать одним из ее самых профилированных представителей, а также причислить к этому жанру раннюю прозу. Г. Белля. Именно в этот период пишут о новых начинаниях, задаваясь вопросами собственной идентичности на страницах своих же произведений, пытаясь сделать это через эфемистические описания, держа в напряжении читателя до самой последней строчки, поскольку в послевоенное время у людей была потребность понимания и правды.

Послевоенная Германия восстанавливалась после разрухи, люди много работали и досуг был роскошью

после войны, и, конечно, книги стоили больше, чем газеты, в которых публиковались короткие истории. Было выгоднее печатать в каждом номере новый рассказ, чем части длинного романа, поскольку в таком случае периодическое издание приходилось бы покупать на постоянной основе.

В данной статье авторы проанализировали короткую историю «Gespenster» [6], вышедшую из-под пера немецкой писательницы Мари Луизы Кашниц (1901-1974). Эта история входила в разное время в ряд антологий: European Tales of Terror/Европейские истории о терроре, Окна напротив и Таинственный святой, Gespenstergeschichten/Истории о приведениях [5]. Лирика и проза М.Л. Кашниц эфемистична, в чём заключается сила и талант автора. Писательница умело играет языком, зная точно, какие лингвистические средства выбрать, чтобы читающий почувствовал себя тронутым и вовлеченным в действие. В произведениях мастера слова можно распознать множество повторяющихся универсальных мотивов: любовь, одиночество, антиномичные сюжеты, где соседствуют жизнь и смерть. В слова облекается всё то, к чему нельзя прикоснуться, мысли главных героев словно кричат со станиц, становясь вовсе не внутренними монологами, а чем-то более осязаемым [8].

В рассказах Кашниц М.Л. часто можно наблюдать саму эссеистку, любившую так путешествовать со своим

супругом археологом, открывая новые местности, архитектуру. Посещая культурные объекты, супружеская чета знакомилась с новыми, необычными людьми. Произведение, известное в русском переводе под названием «Призраки» знакомит аудиторию с ранними поездками Кашниц-Вайнберг.

Действие рассказа разыгрывается в Лондоне, богатом своим историческим прошлым и наполненном всякого рода мистикой, где реальность и мистицизм сплелись воедино. Станным кажется выбор молодой пары, слабо владеющей английским языком и отправившейся в театр Old Vic для просмотра пьесы У. Шекспира. Стены театра помнят множество ролей, актеров, великих посетителей, их мысли и судьбы, начиная с середины XIX века. Первоначально это известное заведение именовалось Кобургским театром, но после визита принцессы Виктории, он был переименован и существует уже более полуторостолетий под известным по сей день именем.

Главные действующие лица: молодая супружеская пара (Антон и его безымянная жена из Австрии) и брат с сестрой-англичане (с французскими именами Вивьен и Лурье), которые знакомятся друг с другом во время представления и отправляются к странной парочке домой. Жилище англичан кажется похожим на другие соседские дома, и только хранитель дома – каменная кошка, присела в смирном ожидании своих хозяев. Всё кажется молодым супругам в новых знакомых необычным: цвет волос, голоса, одежда, которая не вписывается в формат посещения Old Vic.

Выражение лиц брата и сестры описывается как грустное и холодное (*trauriges Gesicht; eine feine, helle Gesichtsfarbe; sah unglücklich aus*) а движения как плавные и медленные, словно во сне (*merkwürdig langsam; antwortete langsam, als ob er sich nicht erinnern könnte, fast wie im Schlaf*). Казалось, что молодые англичане не устают и не испытывают чувства голода. Танец, в котором Вивьен кружила Антона, оставил без сил не только его самого, но и наблюдавшую за сим действием его спутницу жизни. После общения с англичанами, герои испытывают чувство усталости и тревожности (*Er war zuerst still und sah müde. Plötzlich wurde ich sehr müde. Aber wir waren beide sehr müde, sah müde aus*). Автор использует в рассказе глаголы состояния (*sein* используется более десяти раз), чтобы показать статичность истории, однообразие жизни главных героев, их вынужденное бездействие. Глаголы восприятия *sehen, schauen* выполняют смыслообразующую функцию, являются способом установления контакта между героями [2].

Почему же автор напрямую не называет вещи своими именами? Откуда этот страх? Возможно, ответ находится в онтогенетическом анализе самого понятия «Gespenster», которое другие исследователи произведений М.Л.

Кашниц оставили без должного внимания.

Немаловажно, что сама словоформа «Gespenster»/ «призраки» ни разу не употребляется в повествовании, хотя вынесена в заглавие. Возможно, такая тактика была выбрана писательницей по эвфемистической причине, когда явления в силу ряда причин не называются напрямую, используются иносказания или другие заменяющие описатели. Нарратив наполнен описаниями, вселяющими в австрийских путешественников недоумение и страх: неподходящий стиль одежды Вивьен и Лурье, странный дом с отсутствующим электричеством, неработающим телефоном и спёртым неживым запахом. Неслучайно на пяти страницах автором 6 раз употребляется слово *merkwürdig*/странный, необычный, удивительный, диковинный (*ein merkwürdiges Gefühl von Freude; Sie gingen merkwürdig langsam; merkwürdiges Haus; ein bisschen merkwürdig; Wir fanden es nur merkwürdig*), что подталкивает авторов статьи к проведению этимологического анализа заголовка.

«Gespenst»/ «призрак» в немецком языке функционирует в форме существительного среднего рода в значениях «Spukgestalt, Geist» / «призрачный облик», «дух» и восходит к древневерхнемецкому «gispenti»/ «заманивание, соблазнение, внушение», которое существует в немецком языке с 9 века; в средневерхнемецком зафиксировано как «gespanst», «gespenst» в форме женского рода; древнесаксонское «gispenti» (ср.род); средненижнемецкий «gespens(t)» сопоставлен с древневерхнемецким «spanst» и средневерхнемецким «spenst» / «соблазн, обольщение», которое связано в свою очередь с южно-немецким абстрактным глаголом «spannen»/ «притягивать, обольщать», в новом верхне-немецком потерявшем своё существование сильным глаголе. Таким образом, призрак на самом деле это что-то или кто-то, кто «was jmdn. wegzieht, weglockt»/ «кто кого-то уводит, заманивает».

Слово «gast» близко по значению «Gespenst», пришло из древнеанглийского и означает «добрый или злой дух, ангел, демон, человек». В библейских текстах используется «gaistaz», пришедшее из западногерманского языка со значением «душа, дух, жизнь» (древнесаксонский – «gest», древнефризский «jest», средненидерландский – «gheest», голландский – «geest», немецкий «Geist» «spirit, ghost»). Корень gheis-, использованный при образовании данных слов, обозначает понятия, выражающие удивление, волнение, страх, изумление [4].

Английский вариант данной истории известен под названием «Ghost». Ghost – призрак, слово из западно-германского, обозначающее «сверхъестественное существо». В христианской письменности на древнеанглийском языке оно используется для перевода латинского spiritus (в значении «бестелесного духа мертвеца», осо-

бенно воображаемого как блуждающий среди живых или преследующий их, засвидетельствован с конца 14 в. и возвращает слово к его вероятному доисторическому смыслу.

Heinrich Tischner полагает, что призраки это внутренние образы, которые мы порождаем нашим собственным воображением. С их названием связано иностранное слово «призрак»/ «Phantom» (в старофранцузском «fantosme» от греческого «phántasma» / «явление, мозг, представление» [7]. Основное занятие призраков – являться кому-то в качестве видений (нем. Spuk), происходит от средне-германского «gespūc»/ ужасное событие со злыми последствиями.

Молодые брат и сестра, будучи мёртвыми, не хотят покидать этот мир и пытаются сосуществовать с живыми людьми, пытаясь с былым азартом, какой был присущ им раньше и с каким они гоняли на своём модном автомобиле, косвенно наводя ужас на других людей, вселяя в них чувство безумия и страха [1].

Наверное поэтому, молодые супруги, осознав весь ужас ситуации, подумали, что приключения, случившиеся с ними днём раньше было ничем иным, как сном, видением, дымкой. Как могла Вивьен кипятить чайник, в доме, где нет электричества, как играла музыка из радиоприёмника, и почему так молодая де-

вушка манила Антона к себе. Эти и другие вопросы возникали в голове у рассказчика и позже ее мужа. И лишь найденный портсигар, накануне оставленным на столе, говорил о том, что всё случившееся вовсе не видение, а быль.

Можно сказать, что на этом странном визите в дом погибших Вивьен и Лурье, мистичность истории не закончилась, потому что австрийцы следующим пунктом своей программы наметили посещение галереи Тейт, в которой в качестве экспонатов находятся известные произведения («Благовещение» Д.Г. Росетти и «Сатана» У. Блейка), изображающие два параллельных мира. Антиномийные чувства, красной нитью протягивающиеся сквозь повествование, совмещают в себе реальность и вымысел, соседство рассудка и безрассудности, хаоса и порядка. Реальность и вымысел, таким образом, встречаются друг с другом в каком-то противоречии, абстрактное приобретает черты конкретного, что так влечет к себе читательскую аудиторию, пытающуюся сквозь слова понять потайной смысл жизни.

Таким образом, с помощью языковых приёмов создаётся угнетающее настроение; раскрывается семантика названия Gespenster через описание, языковые приёмы, сравнения, эмоциональные интенсификаторы; используется нейтральная лексика, создающая тревожное предчувствие, не прибегая к прямой номинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куклина Т.В. Внутренняя речь как «поток сознания» в рассказе М.Л. Кашниц «Gespenster» В сборнике: Фундаментальные проблемы лингводидактики в контексте современных требований к иноязычному образованию. Материалы всероссийской заочной научно-практической конференции. Отв. ред. О.В. Кравец. 2020. С. 31-34.
2. Лапчинская Т.Н. Смыслообразующая функция семантических типов полнозначных глаголов в тексте немецкого короткого рассказа // Культура и Цивилизация. 2015. № 6. С. 261-279.
3. Халиуллина А.Р. Стилистические особенности перевода в произведении М.Л. Кашниц «Призраки» // Академическая публицистика. 2021. № 1. С. 200-202.
4. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache URL: <https://www.dwds.de/wb/Gespenst> (дата обращения: 15.03.21).
5. Gespenstergeschichten. Herausgegeben von Dietrich Weber. Anaconda Verlag, GmbH, Köln, 2017. S.9-23.
6. Kaschnitz M.L. Gespenster URL: <https://talesofmytery.blogspot.com/2013/09/marie-luise-kaschnitz-gespenster.html> (дата обращения: 10.01.2021).
7. Tischner H. Gespensterspuck. Sprache in den Echo-Zeitungen. URL: <https://www.heinrich-tischner.de/22-sp/9sp-ecke/artikel/201/2015/15-11-03.htm> (дата обращения: 11.03.21).
8. Ziese J. Die subjektive Instanz in den Erzählwerken von Marie Luise Kaschnitz, Magisterarbeit, 2005.

© Яцевич Ольга Евгеньевна (marusafronova@gmail.com), Юдашкина Валентина Владимировна (brentano@yandex.ru), Соколов Александр Николаевич (alex_zander77@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Akulova T.** – Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian University of Chemical Technology. DI. Mendeleev
- Alikova S.** – PhD, associate professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots
- Anisimova E.** – PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots
- Arakelyan L.** – Voronezh State Pedagogical University
- Babak O.** – PhD, associate professor, Kuban State University
- Belyaev A.** – Candidate of Philology, Associate Professor, FSBEI HE “Saratov State Law Academy”
- Bigvava F.** – Senior Lecturer, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
- Bordovskiy P.** – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, National State University of Physical Culture, Sport and Health, named after P.F. Lesgaft, Saint-Petersburg
- Burdukovskaya A.** – Ph.D. of physical and mathematical sciences, Associate Professor, Irkutsk State University
- Dorofeev F.** – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky
- Efimkin D.** – graduate student, Institute of Humanities under the government of RM, Saransk
- Epifantseva N.** – Doctor in Philology, Professor, Moscow Region State University,
- Gayazova G.** – Bashkir State University
- Golovanov M.** – Associate Professor, St. Petersburg State Agrarian University
- Iatsevich O.** – PhD in Philosophy, Industrial University of Tyumen
- Ismayilova Leilakhanum Huseyn kyzy** – Candidate of Philology, Associate Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
- Iudashkina V.** – Senior Lecturer, Industrial University of Tyumen
- Ivanova E.** – Ph.D. in pedagogical sciences, Associate Professor, Irkutsk State University
- Karev B.** – professor, corresponding member of RAE, The Russian Academy of Education
- Kashfrazieva G.** – Postgraduate student, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga

Our authors

- Kireeva I.** – Ph.D., Associate Professor, Moscow International University
- Kiryanova L.** – candidate of pedagogical sciences, Assoc. Prof, North-West Institute of Management of RANEPА, Saint Petersburg
- Kiseleva A.** – Ural State University of Architecture and Art (Ekaterinburg)
- Klychnikova M.** – director of the municipal budget institution of culture «Mytischy history and fine-arts museum»
- Kolosova T.** – PhD in Chemistry, Associate Professor, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov
- Korotaeva M.** – Lecturer, Far Eastern Law Institute Ministry of the Interior of the Russian Federation, Khabarovsk
- Kozhanova N.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, BU VO "Surgut State Pedagogical University"
- Kubasova L.** – PhD in Pharmaceutical Sciences, Associate Professor, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov
- Kuchmenko M.** – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Kuban State University, Krasnodar
- Kudinova Yu.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Voronezh State Pedagogical University
- Kuzmina N.** – Ph.D. of physical and mathematical sciences, Associate Professor, Irkutsk State University
- Lazovskaya N.** – Candidate of Philology, Associate Professor, FSBEI HE “Saratov State Law Academy”
- Leonenko A.** – postgraduate student, Moscow State University named after M.V. Lomonosov
- Likhodkina I.** – Doctor in Philology, Associate Professor, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation
- Managarov R.** – PhD in Pedagogy, The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk
- Milovanova E.** – PhD in Pedagogy, The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk
- Mu Azhen** – PhD in Philology, Senior Lecturer, Shanghai Political Law University, Shanghai, China

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Nosik O. – Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian University of Chemical Technology. DI. Mendeleev

Novgorodtseva T. – Ph.D. of Engineering Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University

Osina O. – Postgraduate Student, Moscow Region State University

Petrova R. – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, FSAEI of HE «M.K. Ammosov North-Eastern Federal University» (Yakutsk)

Plaksina N. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian University of Chemical Technology. DI. Mendeleev

Prokoptsev V. – candidate of technical sciences, associate professor, Khabarovsk Institute infocommunication (branch) «Siberian state University of telecommunications and Informatics», Khabarovsk

Pyao Mejshan – PhD, Senior Lecturer, Baikal State University, Irkutsk

Razumovskaya E. – Ph.D., Associate Professor, A.S. Griboedov Institute of International Law and Economics

Rudenko T. – Moscow Pedagogical State University

Rybakova E. – Bashkir State University

Sagalueva I. – Irkutsk State University

Saifutdinov V. – Sterlitamak branch of Bashkir State University

Savateeva T. – Graduate student, Michurinsky State Agrarian University, Michurinsk

Serov O. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University

Shakurova M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Voronezh State Pedagogical University

Shamsutdinov Sh. – Sterlitamak Branch of Bashkir State University

Shimko E. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Michurinsky State Agrarian University, Michurinsk

Shutova E. – Senior Lecturer, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

Sidorova F. – FSAEI of HE «M.K. Ammosov North-Eastern Federal University» (Yakutsk)

Smirnova E. – Ph. D. in Engineering Science, Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian University of Chemical Technology. DI. Mendeleev

Smolyaninova T. – postgraduate student, Voronezh State Pedagogical University

Sokolov A. – PhD in Philology, Tyumen State Institute of Culture

Sultanov A. – Sterlitamak Branch of Bashkir State University

Sultanova R. – Bashkir State University

Sychev I. – Doctor of Biological Sciences, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov

Tatatintseva R. – Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Teikhreb N. – Altai State Pedagogical University, Barnaul

Trunyn V. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian University of Chemical Technology. DI. Mendeleev

Vorobets L. – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Yakovleva N. – graduate student, Lomonosov Moscow State University

Yartsev S. – Doctor of historic sciences, assistant professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Yurova M. – postgraduate student, Voronezh State Pedagogical University

Zakhariev Ya. – expert, MGIMO (U) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Zavyalova Yu. – Surgut State University

Zhbankov A. – postgraduate student, Smolensk State University

Zhukova V. – Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

Zozulya V. – postgraduate student, Voronezh State Pedagogical University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).