

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3–2 2020 (МАРТ)

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.

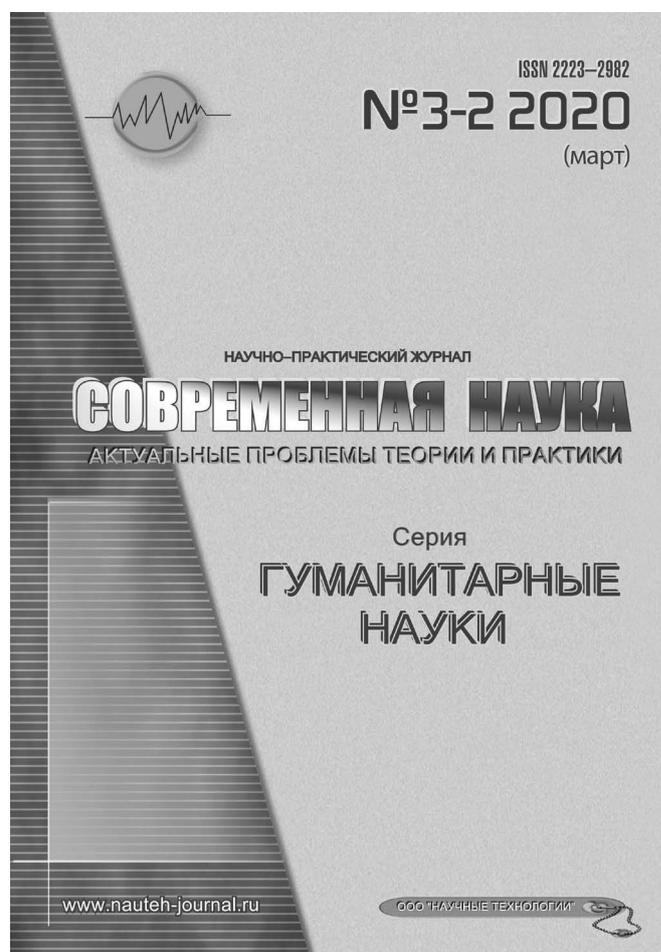
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 3-2 (март) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 26.03.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Корнеева Г.А. — Общественно-политическая деятельность протоиерея И. Восторгова и партийное оформление правомонархического движения на Дальнем Востоке

Korneeva G. — Sociopolitical activities of archpriest Ioann Vostorgov and emergence of political parties in the right-wing monarchist movement in the Russian Far East 6

Недорубов А.Н. — Об особенностях экономической деятельности железных дорог «Южного хода» Российской Империи в период экономического подъема 1909-1913 годов

Nedorubov A. — About features of economic activity of railways of «Southern course» of the Russian Empire in the period of economic growth of 1909-1913 19

Тимербулатов Т.А., Юсупов Р.Г. — Предпосылки развития правовых основ информационной безопасности в 1991–1993 гг. (по материалам Республики Башкортостан): исторический обзор

Timerbulatov T., Yusupov R. — Prerequisites of the development of the legal bases of information security in 1991–1993 (according to materials of Bashkortostan Republic): historical overview 23

Чжан Вэй, Чжао Хуэйцин, Хэ Бин — Общество выпускников города Хэйхэ как инструмент взаимодействия между китайским и российским народами

Zhang Wei, Zhao Huiqing, He Bin — Heihe alumni society as a tool for interaction between the chinese and russian people 29

Педагогика

Алексян Г.А., Черняева Э.П., Бельченко В.Е., Богданова А.В. — Проектирование интерактивного интернет-пособия средствами облачных технологий

Aleksanyan G., Chernyaeva E., Belchenko V., Bogdanova A. — Designing online internet-aids by means of cloud technologies 33

Алексян Г.А., Черняева Э.П., Паладян К.А., Пшмахова М.И. — Решение алгебраических задач с параметром в программной среде «Математический конструктор»

Aleksanyan G., Chernyaeva E., Paladyan K., Pshmakhova M. — Solution of algebraic tasks with a parameter in the Mathematical designer software 40

Андреева Н.В. — Формирование краеведческой грамотности обучающихся как актуальная задача общеобразовательной школы

Andreeva N. — Formation of local history literacy of students as an actual task of secondary schools 46

Богданова Ю.З. — Особенности языкового образования в условиях неязыкового вуза

Bogdanova Yu. — Features of language education in a non-linguistic university 49

Болгарова М.А. — Современное состояние ранней диагностики детей с признаками расстройств аутистического спектра

Bolgarova M. — Current state of early diagnostics of children with signs of disorders of the autistic spectrum 54

Бугреева А.С. — Информационно-коммуникационные технологии как инструмент диверсификации процесса непрерывного языкового образования

Bugreeva A. — Information and communication technologies as an instrument of diversification of lifelong language learning process 57

Волобуева Е.В. — Школьная тревожность как форма проявления эмоционального неблагополучия

Volobueva E. — School anxiety as a form of manifestation of emotional distress..... 62

Героева Л.М. — Русская драматургия XVIII века как социальное явление (А.П. Сумароков, П.А. Плавильщиков, Я.Б. Княжнин)

Geroyeva L. — Russian dramaturgy of the XVIII century as a social phenomenon (A.P. Sumarokov, P.A. Plavil'shchikov, Y.B. Knyazhnin) 66

Голубева Н.Б. — Анализ педагогических потребностей в свете обучения английскому языку для специальных целей (ESP)

Golubeva N. — Pedagogic needs analysis in teaching centennials (students of z generation) english for special purposes (ESP) 72

Голубева Н.Б. — Особенности требований, предъявляемых центениалами, к преподаванию английского языка для специальных целей (English for Special Purposes, ESP)

Golubeva N. — Peculiarities of claims raised by centennials to english for special purposes (ESP) teaching..... 79

Зайцева И.А., Торосян А.С. — Цифровизация высшего образования и цифровизация человека: перспективы, проблемы, возможные пути решения

Zaytseva I., Torosyan A. — Digitalization of higher education and human digitalization: prospects, problems, possible solutions 86

Куликова О.В. — Иностраный язык в современной системе непрерывного образования: корпоративное обучение (когнитивно-дискурсивный подход)

Kulikova O. — Foreign language in the system of continuous education: corporate language learning (the cognitive-discursive approach) 91

Лагутина М.Д., Гудожникова Е.М. — Проблема гендерного равенства в олимпийском спорте

Lagutina M., Gudozhnikova E. — The problem of gender equality in the olympic sport 98

Лебедева Е.Г., Королева И.В., Митрофанова А.Г. — Исследование влияния кинезитерапии на динамику заболеваний опорно-двигательного аппарата у студентов, обучающихся на первом курсе высшего учебного заведения

Lebedeva E., Koroleva I., Mitrofanova A. — The impact of kinesitherapy on the changes in motor system disease patterns among first-year students 104

Макаренко В.Г., Черная Е.В., Шакамалов Г.М., Захарова Н.А. — Мониторинг результатов реализации здоровьесориентированной концепции педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста

Makarenko V., Chernaya E., Shakamalov G., Zakharova N. — Monitoring of the results of the implementation of the health-oriented concept of pedagogical management of physical education of preschool children..... 108

Перцев В.В. — Народное образование в Елецком уезде конца XIX - начала XX века

Pertsev V. — Public education in the Yelets district of the late XIX - early XX century 113

Петров Д.В. — Роль фитнеса как здоровьесберегающей технологии в жизнедеятельности человека

Petrov D. — The role of fitness as a health-saving technology in human life 118

Филология

Гудкова Е.Н. — Глаголы семантики саморазрушения в хинди

Gudkova E. — Semantics of self-destruction verbs in hindi 121

Зорина О.С. — Способы образования терминов ядерной энергетики английского языка

Zorina O. — Ways of forming nuclear energy terms in english 125

Иванова Д.А., Литвина Т.А., Сафин Р.Н. — Стилистические функции паронимов в аспекте преподавания русского языка как иностранного

Ivanova D., Litvina T., Safin R. — Stylistic functions of paronyms in the aspect of teaching Russian as a foreign language 128

Рукодельникова М.Б., Холкина Л.С., Ли Тао — Преемственность учебных материалов в обучении китайскому языку: проблемы и решения

Rukodelnikova M., Kholkina L., Li Tao — Continuity of teaching materials for chinese as a foreign language: problems and solutions 133

Рыбакова И.А. — Перевод образовательного видеоконтента на примере видео хостинга YouTube

Rybakova I. — Transfer of educational video content on the example of YouTube video hosting 137

Салахова И.И. — Арабские причастия действительного и страдательного залога в поэме «Хосров и Ширин» Кутба

Salakhova I. — The arabic active and passive participles in the poem «Khosrov and Shirin» of Kutb 142

Сунь Шэнцзы, Чан Ин — Краткий анализ русского перевода глагольного результивного дополнения 好 в современном китайском языке

Sun Shengzi, Chan In — Effective complement 好 in modern chinese 146

Терских Т.Ф. — Анализ фразеологических единиц русского языка с целью их отбора и изучения на уроках по развитию речи в сопоставлении с китайскими фразеологизмами

Terskikh T. — Analysis of phraseological units of the Russian language in order to select them and study them in lessons on speech development in comparison with chinese phraseological units 152

Цверкун Ю.Б. — Особенности становления терминологии образования Великобритании

Tsverkun Yu. — Specifics of the British education terminology development 158

Информация

Наши авторы. Our Authors 162

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 164

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОТОИЕРЕЯ И. ВОСТОРГОВА И ПАРТИЙНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПРАВОМОНАРХИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

SOCIOPOLITICAL ACTIVITIES OF ARCHPRIEST IOANN VOSTORGOV AND EMERGENCE OF POLITICAL PARTIES IN THE RIGHT-WING MONARCHIST MOVEMENT IN THE RUSSIAN FAR EAST

G. Korneeva

Summary: The emergence of right-wing party branches within the administrative boundaries of the Russian Far East in 1908–1909 remains outside the scope of historical research. The aim of this article is to examine the propaganda and organizational activities led by the Moscow allies in 1908 and 1909 in the Primorsky and Amursky Regions. The study is based on the territorial and chronological approach providing a complete overview of the general trends and specific aspects of how right-wing party branches emerged in the Asian Russian regions (Siberia and the Russian Far East). Representatives of the Moscow monarchist centre played a key role in the creation of the right-wing party branches in the region. The branches of the Union of the Russian People began to form during the trip of I. Vostorgov to the region in 1908, but chronologically the first branches were opened in 1909, mainly by the Russian People's Union of the Archangel Michael, due to the efforts by the Moscow allies. The right-wing forces were consolidated by the local spiritual ideologists around the doctrine of «Autocracy» that was organically linked to the concepts of «Nationality» and «Orthodoxy». The clergy played a leading role in unifying the patriotic forces. The main goals were formulated within the political doctrine and economic program of the secular right-wing movement. The specifics of the social structure in the Far East, a virtual absence of any response to the propaganda «from below», and the creation of branches by the right-wing parties «from above» by relying on the clergy prevented the formation of stable («locally rooted») branches. The emergence of right-wing party branches coincided with the onset of a permanent crisis in the Principal Council of the Union of the Russian People. This doomed these branches to organizational weakness from the very start; it was further aggravated, inter alia, by the divisive actions of V.G. Orlov and F.A. Slepov in the Primorsky Region.

Keywords: Russian Far East, Primorsky and Priamursky Regions, branches of the Union of the Russian People and the Russian People's Union of the Archangel Michael, Archpriest Ioann Vostorgov, Moscow allies V.G. Orlov, F.A. Slepov.

Корнеева Галина Андреевна

К.и.н., доцент, с.н.с., Хакасский
научно-исследовательский институт языка,
литературы и истории, г. Абакан
galyna.kor@yandex.ru

Аннотация: Вопрос формирования отделов правых партий в административных границах областей Дальнего Востока 1908 – 1909 гг. не включен в предмет исследования историков. Рассмотреть агитационно-пропагандистскую и организационную деятельность московских союзников в 1908 и 1909 гг. в Приморской и Амурской областях заключается задача статьи. Исследование определяется территориально-хронологическим подходом, что позволит сформировать законченное представление о развитии в целом и специфики оформления отделов правых партий по регионам Азиатской России (Сибирь и Дальний Восток). Основным фактором оформления отделов правых партий в регионе стала деятельность представителей московского монархического центра. Открытие отделов Союза русского народа началось в период командировки И. Восторгова в 1908 г., но хронологически начальная граница открытия главным образом отделов Русского народного союза имени Михаила Архангела определяется 1909 г. деятельностью представителей московских союзников. Консолидация сил правых местными духовными идеологами определялась доктриной «самодержавие» в ее органической связи с «народностью» и «православием», ведущая роль в процессе объединения патриотических сил отводилась духовенству. Основные задачи формулировались в контексте политической доктрины и экономической программы светских правых. Специфика социальной структуры дальневосточного общества, практически отсутствие обратной реакции («снизу») на агитацию и пропаганду, формирование отделов правых партий «сверху» при опоре на духовенство исключили образование устойчивых («укорененных») отделов правых партий. Начало оформления отделов правых партий совпало с развитием перманентного кризиса в Главном Совете Союза русского народа, что изначально обусловило организационную слабость формирующихся отделов, усиленную, в том числе, и раскольнической деятельностью В.Г. Орлова и Ф.А. Слепова в Приморской области.

Ключевые слова: Дальний Восток, Приморская и Приамурская области, отделы Союза русского народа и Русского народного союза имени Михаила Архангела, протоиерей И. Восторгов, московские союзники В.Г. Орлов, Ф.А. Слепов.

Вектор динамики формирования отделов правых партий в Азиатской России (Сибирь и Дальний Восток) стал определяться на подъеме первой революции, в Томске еще до выхода Манифеста 17 октября

1905 г. оформился интеллектуальный кружок славянофильского толка – отдел Союза русских людей, печатным органом которого стала газета «Сибирские известия». На спаде революции с осени 1906 г. в Западной и Восточной

Сибири одновременно стали открываться отделы Союза русского народа (СРН). В процесс партийного оформления правомонархических сил Дальний Восток начал «втягиваться» с запозданием и в значительной степени под влиянием деятельности синодального миссионера протоиерея И. Восторгова, заложившего основы консолидации сил правых в регионе на уровне «кружковщины» в период командировки 1908 г. С 1909 г. при его участии московские союзники развернули практическую деятельность по открытию отделов Русского народного союза им. Михаила Архангела (РНСМА).

В хронологических границах третьего (московского 1905 – 1918 гг.) периода деятельности И. Восторгова исследователями отмечается причастность протоиерея к организации «местных ячеек черносотенных союзов и партий» [32, с. 23], в парадигме «консолидации крайне правых» деятельность И. Восторгова и его соратников В.Г. Орлова, Ф.А. Слепова в 1909 г. рассматривается в комплексе факторов расширения черносотенного движения в Западной и Восточной Сибири (включая Забайкальскую область). [2, с. 244].

Некоторые сведения о посещении Дальнего Востока И. Восторговым и московскими монархистами содержатся в монографии А.В. Давиденко.

Статья подготовлена и опубликована при финансовой поддержке А.А. Селиверстова.

Рассматривая политическую практику дальневосточных черносотенцев как отражение всего комплекса проблем «общеимперского правомонархического движения», А.В. Давиденко справедливо отмечает участие о. И. Восторгова в открытии на Дальнем Востоке прежде всего отделов РНСМА. Результаты монархической пропаганды в регионе автором оцениваются как малоэффективные, после поражения в русско-японской войне монархистам не удалось воплотить в жизнь свою программу-минимум – «российский Дальний Восток не стал черносотенной вотчиной». Но непосредственно процесс консолидации и политического оформления сил правых автором не рассматривается. [9, с. 162-172]. Об открытии отделов РНСМА в 1909 – 1910 гг. на территории Владивостокской епархии и отдела союза в 1911 г. на о. Сахалин упоминается в монографии И.В. Потаповой. [21, с. 156]. Г.В. Прозорова в основном ограничивается рассмотрением миссионерско-проповеднической деятельности протоиерея, в анализе содержания его дальневосточной геополитики так же не касается вопроса участия в организации отделов СРН и РНСМА в Приморье и Приамурье. [24; 25, с. 228-230].

С учетом территориальных границ исследования вопроса в историографии, рассмотреть деятельность представителей московского монархического центра

в связи с процессом партийного оформления традиционалистско-консервативных сил в административных границах Приморской и Амурской областей Приамурского генерал-губернаторства и составляет задачу данной статьи. Территориально-хронологический исследовательский подход позволит (в пределах возможного) сформировать законченное представление о развитии правомонархического движения в Азиатской России в целом, расширить понимание специфики оформления союзнических отделов по регионам, причин несостоятельности идеологии и практики социальных сил, отстаивающих традиционные ценности.

Основную группу источников составляют публицистические материалы органа Красноярского отдела СРН газеты «Сусанин», националистического «Русского Востока», официальных изданий Русской православной церкви (РПЦ) (Владивостокские, Благовещенские епархиальные ведомости). Некоторые сведения о состоянии отделов правых партий в Приморье и Приамурье содержат документы фондов Государственного архива Российской Федерации, уточняющий материал – фонды Государственного архива Забайкальского края, Государственного архива Иркутской области, Российского государственного исторического архива, опубликованные документы официального делопроизводства в первом томе «Правые партии. 1905 – 1917». (серия «Документальное наследие»), в журнале «Вопросы истории».

В среде духовных и светских правых-союзников в Сибири и на Дальнем Востоке протоиерей И. Восторгов пользовался огромным личным авторитетом, характеризовался как эрудированный человек «с глубокою богословскою начитанностью», крупный государственный и церковный деятель. В период развернувшейся дискредитации протоиерея владивостокское духовенство выступило в защиту его чести и достоинства, поддержало избрание кандидатом в члены Государственного совета в 1909 г. от Московской епархии [15, с. 609-612]. «Нападки» в «Русском знамени» на И. Восторгова и архиепископа Макария (М.В. Гневушев) красноярские союзники-патриоты считали «вредными, бестактными и ненужными», наносящими большой вред «союзному делу». [28, 11 октября], в целом духовные и светские правые признавали огромную роль И. Восторгова в монархическом движении в Сибири и на Дальнем Востоке. [17, с. 91; 20, с. 473-474; 31; 27, с. 634].

Консервативная часть дальневосточного духовенства поддержала стратегическую задачу И. Восторгова объединения всех правых организаций (верноподданного русского народа) «в одну могучую силу». В частности, приняли участие в работе съезда Русских людей и Московских монархических организаций, который, несмотря на противодействие Главного совета СРН во главе с А.И. Дубровиным, все-таки прошел в Москве 27

сентября – 4 октября 1909 г. во многом благодаря усилиям почетного председателя московских организаций протоиерея И. Восторгова и председателя Московского СРН архимандрита Макария (М.В. Гневушева). 4 сентября 1909 г. во Владивостоке под председательством священника В. Давыдова состоялось общее собрание представителей от Владивостокского, Никольск-Уссурийского и Харбинского отделов РНСМА, на котором делегатами на съезд были избраны настоятель Никольского собора протоиерей П. Мичурин (Никольск-Уссурийск), Камчатский миссионер иеромонах Нестор, протодьякон В. Островидов (Владивосток), однако последний в силу занятости не смог оставить службу [21, с. 156; 6, № 17-18, с. 477], поэтому регион на съезде представляли «испытанные борцы за русско-православное имя на Дальнем Востоке» о. П. Мичурин и миссионер Нестор. [26, 18 сентября]. Приветственную телеграмму съезду отправили архиепископы Владивостокский Евсевий и Иркутский Иоанн. [20, с. 464, 473-474].

На этапе оформления отделов правых партий некоторые представители консервативной части духовенства выступили в роли местных идеологов консолидирующихся монархических сил, например, первый председатель Владивостокского отдела РНСМА священник В. Давыдов, первый председатель Благовещенского отдела РНСМА священник С. Тронин (брат убитого 20 апреля 1906 г. в Иркутске священника-миссионера, преподавателя церковно-учительской семинарии В.А. Тронина, который входил в число учредителей Иркутского отдела Русского собрания). Разделяя объединительную тактику и стратегическую задачу И. Восторгова, местные идеологи тем не менее конкретно не обозначали базовый принцип – «православие» в консервативном дискурсе (отрефлексированный традиционализм) протоиерея, правое движение рассматривалось в парадигме духовно-нравственной консолидации раздробленных и дезорганизованных в дни «свобод» 1905 г. патриотических сил в масштабе страны. Священник С. Тронин открытие Благовещенского отдела РНСМА в общероссийском монархическом движении расценивал как политический центр, связующее звено «с множеством монархических союзов», из которых должна образоваться «народная дружина», спасшая когда-то Русь. [17, с. 87-88, 91].

Духовные правые дальневосточных епархий после 1907 г. так же оценивали общественно-политическую ситуацию в стране с позиции революционного времени, справедливо объясняли процесс консолидации патриотических сил ментальной реакцией традиционного социума (народа) на вызовы революции, соответствующим стереотипом поведения относительно радикальных лозунгов и практической деятельности либерально-демократических и революционных партий в 1905 – 1907 гг. Как и в дискурсивном консерватизме И. Восторгова, в структуре менталитета русского народа актуализиро-

вались проверенные опытом истории, присутствующие на уровне бессознательного, архетипы веры, патриотизма и национального самосохранения, приверженность самодержавию, авторитету. Однако в комплексе традиционных ценностей в качестве базового, интегративно-универсального принципа актуализировалось «самодержавие» в его органической связи с «православием» и «народностью» [38, с. 2, 13], и подвергшиеся наибольшему давлению со стороны революции. Как и И. Восторгов, основные угрозы революции усматривали в разрушении религиозного фундамента российской государственности [27, с. 621-637], в системе органической связи РПЦ («молитвенницы Царя») «с самодержавным строем государства» посредством «первого сына» православной церкви и «представителя русского народа» было ясное понимание, что современное направление (конституционное) против первого «ревнителя православной церкви», «должно коснуться и Церкви Православной». [38, с. 2, 4].

Процесс консолидации сил и формирования отделов правых партий в политическом мировоззрении местных духовных идеологов разворачивался в правовом поле, так как был поддержан самим императором, получил нравственно-юридическую санкцию на приемах депутатий от монархических партий. Заявление Николая II, что и после Манифеста 17 октября 1905 г. его самодержавие остается «каким оно было и встарь» [20, с. 134, 136], понималось как полное совпадение политической доктрины правых (народа) с позицией носителя самодержавной власти, рассматривалось нравственно-юридической основой дальнейшего развития монархического движения, получившее не просто характер партийности «из дозволенных», но стало «коренным, основным государственным движением», «выражением духовно-юридической сердцевины государства», то есть нравственно-правовым выражением архетипа «самодержавия» в сознании русского народа. [27, с. 622-623]. Нравственное обоснование принципа самодержавия подкреплялось и непосредственным обращением Николая II к русскому народу в лице депутатии от правых партий на приеме 23 декабря 1905 г. [20, с. 95].

Опора на традицию так же не снимала признания необходимых преобразований и реформ «во всех областях жизни» и выполняла функцию, обеспечивающую эволюционное развитие страны. Поэтому в общественно-политическом пространстве дальневосточного региона правомонархическое движение рассматривалось как культурно-созидательное, основанное «на началах здорового русского патриотизма», и противопоставлялось культурно-разрушительной работе революции. Первый председатель Владивостокского отдела РНСМА В. Давыдов, отрицая погромный характер правых партий, утверждал: «Мы не мракобесы и погромщики», «мы только стоим на крепкой исторической основе и не хо-

тим строить здания на песке, без прочного фундамента». [27, с. 632].

Роль духовенства в процессе консолидации и политического оформления патриотических сил определялась религиозно-мировоззренческим подходом, предполагающим признание органической связи РПЦ с типом российского государства и властвования, так как «Церковью собиралась русская земля, ею создано могучее русское царство, ею вспоена и вскормлена священная власть Российских самодержцев», пониманием роли РПЦ в кризисные периоды истории России – «ею же отстаивается Русь в години великой опасности». Хотя в силу специфики служебного призвания, «привязанности к алтарям», справедливо отмечалось запоздалое включение священников в политическую деятельность, осторожное отношение к правым партиям с начала их появления в общественно-политическом пространстве страны. В комплексе факторов, обусловивших втягивание священников в политическую жизнь, основным выделялся фактор реальной угрозы разрушения властно-центричной системы российского государства, базовым принципом которой рассматривалось самодержавие: Церковь «вновь вступает на поприще государственной деятельности во имя спасения своего детища» – самодержавия, как когда-то на паперти Нижегородского собора духовенство «благословило монархическое движение» и «взяло под свое покровительство». В результате «сотни отделов патриотических организаций с невероятной быстротой» стали открываться «духовенством под сенью храмов» и на революционном Дальнем Востоке. При этом категорически отвергалось обвинение церкви в стремлении к клерикализму. Политическая деятельность духовных правых обосновывалась с точки зрения исторического призвания РПЦ, когда в условиях вызовов революции духовенство вынужденно было опять взять на себя несвойственную евангелистскому служению политическую функцию «не из-за власти, но ради послушания и любви к родине».

Уверенность в способности духовенства консолидировать все структуры традиционного социума основывалась на идеализированном образе «царелюбивого народа-богоносца», в котором не иссякла «его религиозная вера». В кризисных условиях РПЦ декларировались устойчивая приверженность народа церкви, связь прихожан и пастыря (в священнике народ видит «своего давнишнего, природного и испытанного друга»), вера народа священнику, который «пойдет за ним». Поэтому в определении интегративной политической доктрины местные духовные идеологи шли к принципу «самодержавие» от православной «народности», что соответствовало охранительной политической доктрине славянофильского извода светских правых. Соответственно формулировались основные задачи правого движения: устранить средостение царя и народа, преодолеть раз-

рыв между народом и передовым культурным классом (интеллигенцией). Не сомневаясь, что народ пойдет за своими пастырями, преодоление «средостения» связывалось с политико-культурологической задачей перекодировки западнически ориентированного сознания безнародной, отвергающей веру, космополитической интеллигенции в соответствие с народными ценностями. Владивостокский священник В. Давыдов предлагал из среды поколения уже национальной интеллигенции подготовить «ратоборцев за Русь святую», которые обеспечат формирование в стране «объединенной церковно-народно-культурной силы», в цивилизационном пространстве России такая национально-культурная интеллектуальная среда должна была стать «крепкой опорой царю», с помощью которой он сможет дать «новое направление русской жизни», «новые Основные законы империи при содействии или в крайнем случае без содействия думы». Именно поколению русской, национальной интеллигенции предполагалось и передать временную руководящую роль духовенства в политической жизни страны, выполнив социально и политически значимую задачу, оно вновь вернется к алтарям и «станет смиренным богомольцем». [27, с. 631-635].

Таким образом, в отличие от основополагающего принципа «православие» в отрефлексированном традиционализме И. Восторгова в модели властноцентричной системы дальневосточных духовных идеологов базовым становился принцип «самодержавие» в его неразрывной связи с православной церковью и русским народом. [17, с. 84]. То есть, в основополагающей доктрине дальневосточные духовные идеологи сближались с светскими правыми, что не могло не сказаться на практической реализации идеологии и практики протоиерея И. Восторгова объединения всех отделов СРН во Всенародное православное Братство СРН на принципе «православия».

Как и в европейской части России процесс открытия местных отделов монархических партий в Восточной Сибири начался на спаде первой российской революции: с февраля по апрель 1906 г. оформился Иркутский отдел Русского собрания (ИОРС), почти одновременно с Красноярским отделом СРН (КОСРН) в ноябре 1906 г. был открыт Иркутский отдел СРН (ИОСРН) (учредительное собрание прошло 19 ноября 1906 г.), с 1908 г. – 1910 г. началось образование отделов и подотделов РНСМА.

Первые попытки Главной управы (затем совета) по организации отделов СРН на Дальнем Востоке были предприняты в 1907 г., с этого времени деятельность союза стала распространяться на Маньчжурию, в частности в Харбине и на некоторых крупных станциях КВЖД появились в большом количестве брошюры под названием «За Веру, Царя и Отечество», изданные Петербургским комитетом СРН. Брошюры раздавались бесплатно и

продавались в открываемых книжных киосках на железнодорожных станциях. Тогда же Главная управа разрешила агитацию, предлагая всем «истинно русским людям, живущим на Дальнем Востоке объединиться в монархические организации и способствовать распространению идей Союза». [30, 14 сентября]. В 1908 г. литература «истинно русских людей» появилась в Николаевске-на-Амуре [13, 5 июля], в Благовещенске. [42, л. 5 об.].

Однако пропагандистско-агитационная деятельность не дала практических результатов, отсутствие монархических организаций на Дальнем Востоке в 1907 г. подтверждали в своих донесениях в Департамент общих дел МВД военные губернаторы Амурской и Приморской областей. [50, л. 4, 16; 22, с. 108, 104, 113, 123]. Хотя Приморский губернский отдел СРН присутствует (без полномочий) в числе участников IV Московского Всероссийского съезда (26 апреля – 1 мая 1907 г.) [20, с. 231], в информационном письме Главного совета СРН от мая 1907 г. и в списке рассылки местным отделам постановления IV съезда указан Благовещенский отдел СРН [20, с. 336], однако никаких сведений о деятельности отделов в этот период не встречается.

На Дальнем Востоке в административных границах Приморской области 1908 г., затем 1909 г. Амурской и Приморской областей Приамурского генерал-губернаторства политическая консолидация правых развивалась под влиянием деятельности И. Восторгова и его московских соратников. С 1908 г. должностные обязанности синодального миссионера и функцию наблюдателя по делам церковного строительства в Азиатской России (Сибирь и Дальний Восток) он стал совмещать с активной политической деятельностью, пропагандой и организацией отделов сначала СРН, затем РНСМА. Исследования и источники свидетельствуют, что с 1905 г. по 1916 гг. (нет сведений 1907, 1914 и 1915 гг.) ежегодно предпринимал регулярные поездки по епархиям Западной и Восточной Сибири, по свидетельству самого И. Восторгова, он посетил Сибирь десять раз [18, с. 75], особое внимание уделял регионам Дальнего Востока и русским миссиям в Забайкалье, Корею, Китае, Японии.

Первые отделы Союза русского народа (СРН) на Дальнем Востоке появились в период командировки И. Восторгова в марте – мае 1908 г., то есть до его разрыва с Московским губернским отделом СРН в июле 1908 г. Однако хронологически начальная граница партийного оформления правомонархического движения в регионе определяется 1909 г., то есть командировкой в марте – июне 1909 г., которую он совершил совместно со своими московскими соратниками В.Г. Орловым и Ф.А. Слеповым.

О первом посещении протоиереем Дальнего Востока в 1905 г. лаконично сообщали «Владивостокские епар-

хиальный ведомости» в «Хронике епархиальной жизни»: «около 15 октября во Владивостокскую епархию прибыл и 28 октября выехал откомандированный Священным Синодом ревизор протоиерей И. Восторгов». [4, № 21, с. 496]. С этого времени у синодального миссионера установилась тесная связь, переросшая в дружбу, с начальником Забайкальской миссии протоиереем Е. Кузнецовым, в письме П.П. Извольскому от 17 апреля 1908 г. (Байкал) он писал, что в Чите, «в бывший в 1905 г. мой приезд в числе левых и обновленцев» числился начальник миссии протоиерей Кузнецов, «теперь совершенно поправел и энергично работает в миссионерской катехизаторской школе». [19].

Вторая поездка должна была состояться в 1906 г. уже в качестве официального наблюдателя по делам сибирского церковного строительства в целях удовлетворения религиозных нужд нарастающего потока переселенцев, красноярский «Сусанин» сообщал, что, вероятно, протоиерей в Сибири пробудет не менее полугода. [33, 16 февраля]. Однако какие-либо сведения о посещении И. Восторговым Сибири в 1906 г. отсутствуют.

Командировка 1908 г. продлилась с марта по июнь и в основном носила ознакомительный характер, так как он «исполнил повеление царя обследовать религиозные нужды переселенцев». [34, 28 июня]. Примерно 8 марта 1908 г. И. Восторгов приехал в Иркутск [34, 19 марта], на Дальнем Востоке находился со второй половины марта и по 3 апреля 1908 г. [5, № 8-9, с. 235], посетил Владивостокскую и Благовещенскую епархии, Харбин, Пекинскую миссию, дважды побывал во Владивостоке и Хабаровске.

Как признанный лидер московских монархистов И. Восторгов устанавливал личные контакты с существующими уже в 1908 г. в Восточной Сибири отделами СРН, участвовал в пастырских и союзнических собраниях, давал тактические установки руководству сибирских отделов СРН в условиях спада революции. В соответствии с неоднозначной оценкой общественно-политической ситуации в регионе проводил большую подготовительную идеологическую и организационную работу к открытию новых отделов, развитию и распространению правой пропаганды и агитации на Дальнем Востоке, опираясь на местное духовенство, положил начало консолидации сил монархистов, пока еще на уровне «кружковщины».

Прежде всего И. Восторгов отмечал многоплановую работу «внутренних врагов», направленную на подрыв веры, всякого авторитета и идеала среди населения, то есть на подготовку новой революции в стране. В письме от 17 апреля 1908 г. (Байкал) обер-прокурору Св. Синода П.П. Извольскому он писал: «Настроение всюду левое, все боятся говорить», «войска сильно распропагандированы». Особую тревогу вызывало отсутствие какого-

либо противодействия деятельности революционных партий, так как «никто не говорит поучений, литературы не раздается, в церквях молчат, даже на архиерейском служении, и так везде». [19]. В то же время, например, во Владивостоке и Харбине все газеты революционного направления, потоком в регион идет нелегальная литература, из Японии и Китая доставляются напечатанные русскими революционерами на японские деньги газеты и листовки. [34, 29 июня]. Наблюдения И. Восторгова имели основания. В конце 1906 г. во Владивостоке существовала группа РСДРП, занималась пропагандой и распространением произведений Каутского, Бельтова (В.И. Ленин), Ильина, Маслова, имела связь с Петербургской группой, которая обеспечивала поступление литературы, по просьбе владивостокских социал-демократов преимущественно приноровленную «к уровню деревенского читателя», а так же «библиотечки для рабочих и солдат». Причем, просьбы шли высылать литературу «в возможно большом количестве экземпляров» на адрес представительства книгоиздательства «Вперед» в Приморской области или книжного склада при редакции газеты «Край» в Никольск-Уссурийске. [43, л. 148-148 об.]. На собрании московских союзников 8 июня 1908 г. в докладе по итогам командировки И. Восторгов констатировал, что «в Сибири революционное настроение господствует еще в полной мере». Причины затяжного характера революционных настроений в обществе определялись в прямой зависимости от наличия отделов правых партий, так он обратил внимание центра, что до его поездки от Читы и далее на Восток не было ни одной подобного типа организации, там же где действуют патриотические союзы, «революционеры притихли», например, в Красноярске. [34, 28 июня]. С другой стороны, утверждал, что в сибирском обществе «правые элементы всюду есть» [19], положительно оценивал перспективы монархического движения, большие надежды возлагал на сибирское крестьянство, которое «глубоко монархично и в русском направлении стоит даже тверже крестьян внутренних» [34, 28 июня], в целом предварительная подготовительная работа позволила сделать оптимистический вывод, что предпосылки для открытия отделов «почти везде налицо». [34, 29 июня].

В 1908 г. в выступлениях на пастырских собраниях и собраниях отделов СРН И. Восторгов еще агитировал за «великий Союз Русского Народа», пропагандировал его «святые задачи». [34, 1 мая]. На пути возвращения с Дальнего Востока в мае 1909 г. в связи с делом М.Я. Герценштейна морально поддержал А.И. Дубровина телеграммой из Иркутска: «Две недели плыл по Амуру и Шилке. Не читал газет. Только теперь узнал о гнусной травле против вас и о дурацком запросе о Союзе. С горячностью единомышленника и соратника шлю вам привет и умоляю быть бодрым. В области идей и идеалов мы все правые ни на волос не отступим от великого и истинного Союза русского народа». [26, 18 июня]. На пастырском со-

брании 25 апреля 1908 г. в Красноярске говорил о своей приверженности СРН, о том, что он «всецело примыкает к этому движению», так как «главная его идея – религиозная». [34, 1 мая].

Подготовительная работа в 1908 г. носила пропагандистский характер и была направлена прежде всего на актуализацию религиозного чувства населения во время ежедневных богослужений и проповедей, в беседах о вере в солдатских казармах. Протоиерей заверял И. Извольского, что при большом стечении народа в храмах ему удалось «возбудить сильный религиозный подъем, особенно в Харбине и Чите». [19]. По мнению В.Г. Орлова, своими проповедями «он сильно поднял общественный интерес» к патриотическому делу на Дальнем Востоке, под его влиянием «русские православные люди объединились для совместной работы». [26, 24 мая].

Практическое знакомство с состоянием правомонархического дела в Сибири выявило индифферентное отношение к союзу духовенства, поэтому отказ от участия в рядах СРН протоиерей расценивал как равнодушные к судьбе России, в то время, когда социалисты-революционеры, совместно со своими тайными союзниками кадетами и октябристами продолжают разрушительную работу. В агитации духовенства не всегда пользовался достоверными фактами, так на собрании КОСРН 23 апреля 1908 г. качестве примера приводил «энергичную» деятельность отдела, в котором участвует «все духовенство Красноярска» [23], что далеко не соответствовало действительности [34, 23 марта]. Явно рассчитывая на успех своего проекта объединения всех правых организаций на базовом интегративном принципе «православия», по существу, желаемое выдавал за действительное. Союзы русского народа в Москве в Сибири и на Дальнем Востоке представлял уже как «православно-церковные братства», относил их к типу всенародного, «чисто религиозного движения» [17, с. 80], от которого, следовательно, «духовенство не может стоять в стороне».

Понимание действенности революционной пропаганды в обществе обуславливало особое внимание организации союзных издательств и распространению литературы правого направления, что предполагало ориентацию сибирских отделов на соответствующий характер деятельности. Непосредственно при участии И. Восторгова было положено начало типографии и книгоиздательства в Свято-Троицком Никольском (Троицко-Уссурийский или Шмаковский) мужском монастыре [34, 29 июня], который, по словам священника, «обещает сделаться своего рода Почаевской лаврой» на Дальнем Востоке [34, 28 июня], проводилась подготовительная работа для организации продажи национально-патриотических изданий, в частности в Хабаровске ему удалось организовать «прочный кружок» и собрать деньги на открытие киоска. [34, 29 июня].

В период командировки 1908 г. в ряде регионов Дальнего Востока были сформированы центры консолидации правомонархических сил. По словам самого протоиерея, «где представлялось возможным», «старался насаждать зерна патриотических организаций», «всюду закладывал гнезда для насаждения отделов Союза Русского Народа и распространения патриотической литературы», удалось «образовать кружки русских людей, которые должны развивать поставленные задачи» – поднимать и укреплять «правое настроение», консолидировать население в борьбе с угрозой новой революции. [34, 28 июня]. В письме обер-прокурору Св. Синода П.П. Извольскому 17 апреля 1908 г. (Байкал) писал: «Я собрал их в Хабаровске, около монастыря на Усури, в Никольске-Уссурийском, в Владивостоке, Чите, Харбине». [19]. В связи с проведенной работой выражал надежду на открытие в ближайшее время отделов СРН во Владивостоке и Харбине, в Харбине еще и русской школы. [34, 29 июня].

Период 1908 – 1909 гг. деятельности И. Восторгова в Сибири и на Дальнем Востоке был связан с борьбой руководителя московского монархического центра за объединение правых организаций на доктрине «православия», сопровождался развитием конфликта с А.И. Дубровиным и первым расколом Главного совета СРН, сближением протоиерея с В.М. Пуришкевичем. В июле 1908 г. И. Восторгов и настоятель Высокопетровского монастыря архимандрит Макарий (М. В. Гневушев) вынуждены были оставить все руководящие должности в Московском губсовете СРН [14, с. 393], 2 ноября 1908 г. восторговцы образовали независимый от Главного совета Московский СРН (МоСРН), частное совещание представителей отделов СРН в Ярославле (8 – 10 марта 1909 г.) признало МоСРН организацией, враждебной и вредной монархическому движению и весной 1909 г. протоиерей был исключен из СРН. [39, с. 302, 455; 20, с. 432, 429-440].

Уход И. Восторгова в РНСМА, а затем полный разрыв с Главным Советом СРН имели серьезные последствия для развития союзнического движения на Дальнем Востоке, инициатива открытия отделов полностью перешла к РНСМА. С 1909 г. при участии И. Восторгова в Забайкалье и регионах Дальнего Востока повсеместно стали открываться отделы РНСМА (а не СРН), началось активное втягивание духовенства дальневосточных епархий в политическую деятельность, активизировалась агитация духовных правых откликнуться всем патриотам на призыв монарха вступать в ряды правых отделов, применительно к Дальнему Востоку – в отделы РНСМА. [3, № 12-13, с. 87-88]. Пропаганду и агитацию стали поддерживать епископы, так архиепископ Владивостокский и Камчатский Евсевий на открытии Владивостокского отдела РНСМА 1 мая 1909 г. обратился ко всему русскому народу с призывом активно вступать в монархическую организацию. [35, 13 мая]. Не без влияния И. Восторго-

ва духовенство сыграло главную роль в политическом оформлении консолидирующихся сил правых в регионе, практически все отделы РНСМА возглавили священники.

С лета 1908 г. ситуация с открытием отделов СРН на Дальнем Востоке становилась крайне запутанной. Начало партийного оформления правых в регионе совпало с развитием конфликта и первым расколом в Главном совете СРН. В то же время деятельность И. Восторгова в марте – июне 1908 г. «запустила» открытие отделов СРН в Приморской области. Например, учредитель Хабаровского отдела СРН П.Н. Сопотовский в письме А.И. Дубровину от 25 марта 1909 г. сообщал, что ему было доверено открытие отделов во всей области. [45, л. 1, 2]. Несмотря на противодействие полицейских властей в 1908 г. был образован и продолжал деятельность областной Приамурский отдел СРН в Никольск-Уссурийске. Имеются сведения, что в мае 1908 г. император благодарил отдел в лице председателя Н. Мерцалова за выражение верноподданнического чувства [10, 16 мая], не позднее сентября 1908 г. Совет отдела возбудил перед Приамурским генерал-губернатором ходатайство об учреждении «Русского рыбопромышленного товарищества на Дальнем Востоке». [29, 21 сентября; 34, 26 сентября]. На торжестве по случаю открытия Владивостокского отдела РНСМА 1 мая 1909 г. отдел СРН представлял председатель Н. Мерцалов. [35, 13 мая].

После возвращения в Москву в июне 1908 г. протоиерей И. Восторгов свою деятельность фактически осуществлял уже как союзник В.М. Пуришкевича и один из учредителей РНСМА. На собрании союза 26 июня 1908 г. с участием представителей правой фракции Государственной думы и членов Главной палаты выступил с сообщением по итогам командировки, результатом которого стала резолюция о необходимости создания патриотических организаций в Сибири. Не затягивая с вопросом, Главная палата приняла решение выслать на имя начальника Забайкальской миссии протоиерея Е. Кузнецова удостоверение на открытие отделов РНСМА во всем губернаторстве, в состав которого в 1908 г. входила и Забайкальская область, так же отослать три бланка на право открытия местных отделов РНСМА с просьбой «снабжать ими лиц, верных и способных для предусмотренного дела». [41, л. 4-4 об.]. На основании Устава союза удостоверение на право открытия отделов союза в Забайкальской области Е. Кузнецову было выслано 23 сентября 1908 г. [41, л. 5]. Имеются сведения, что два удостоверения были выданы в Свято-Троицком Николаевском монастыре, в частности, издателю газеты «Русский Восток» Л.П. Кожеурову (в списке значится как Л. П. Кожуров) [47, л. 28-30], игумену монастыря о. Сергию [49, л.13], через Е. Кузнецова – священнику о. Попову в Хабаровске. [48, л. 45]. Таким образом, летом – осенью 1908 г. Главная палата РНСМА во главе с В.М. Пуришкевичем взяла курс на открытие отделов союза в Сибири.

В Приморской и Амурской областях Дальнего Востока решающее значение в практической реализации задачи сыграла командировка И. Восторгова и московских союзников в 1909 г.

5 марта 1909 г. на монархическом собрании в Москве И. Восторгов выступил с докладом о предстоящей поездке в Сибирь с посещением Дальнего Востока, русских миссий в Китае, Корее и Японии, предполагалось провести ревизию состояния церквей и приходов и в переселенческих поселках, духовных учебных заведений, обследовать состояние могил русских православных воинов, павших в русско-японской войне, развитие монархического дела в регионе. [35, 22 марта]. Почти на месяц позднее – 1 апреля 1909 г. в Приморье выехали московские соратники И. Восторгова почетный председатель Московского Мариинского отдела СРН В. Г. Орлов и «фабричный рабочий» Ф.А. Слепов. [35, 16 апреля].

18 марта 1909 г. И. Восторгов был в Иркутске, где участвовал в освидетельствовании мощей святителя Сафрония. [12, с. 219]. 24 марта епископ Киренский, викарий иркутский Иоанн по делам русских миссий выехал из Иркутска в Пекин, в Харбин И. Восторгов прибыл на три дня раньше, в 20-х числах марта и по 13 мая они находились в Китае (Пекин, Харбин), Северной Корее (участок Посьет, Сеул), Японии, [26, 5 июня; 35, 16 апреля, 18 июня], участвовал в поездке и начальник православной миссии в Сеуле архимандрит Павел. [6, №. 11, с. 344].

Непосредственно командировка И. Восторгова положила начало открытию отдела РНСМА в Харбине. 29 марта 1909 г. в первый день Пасхи был открыт отдел Московского Братства Воскресенья Христова под председательством протоиерея о. Пекарского. Официально Братство должно было заниматься сбором пожертвований на сооружение памятников и следить за состоянием могил русских воинов, погибших в русско-японской войне, обеспечивать командировки священников из Харбина для отправления панихид, сооружать кресты и часовни. [35, 16 апреля]. Явно не без участия Братства было подготовлено открытие отдела РНСМА 19 апреля 1909 г. под председательством того же о. Пекарского. [35, 17, 21 мая]. Помимо о. Пекарского [48, л. 20], удостоверения на право открытия отделов РНСМА в Харбине получили И.Ф. Чистяков [49, л. 60], П.А. Петров [48, л. 28]. Вряд ли В.Г. Орлов и Ф.А. Слепов имели отношение к открытию отдела, так как нет никакой информации об их участии в заграничной поездке И. Восторгова. До возвращения во Владивосток протоиерея 13 мая 1909 г. московские союзники самостоятельно проводили агитационно-пропагандистскую и организационную работу в Приморской области Приамурского генерал-губернаторства.

Результатом деятельности В.Г. Орлова и Ф.А. Слепова стало открытие 1 мая 1909 г. в административном центре

Приморской области Владивостокского отдела РНСМА [35, 13 мая; 11; 6, № 10, с. 305]. Торжество состоялось в помещении соборной церковно-приходской школы в присутствии 400 человек всех сословий, открылось речью, епископа Владивостокского и Камчатского Евфимия о значении патриотических организаций, особенно на Дальнем Востоке. Первый председатель священник В. Давыдов подчеркнул исключительную заслугу В.Г. Орлова в консолидации всех, «кто сочувствует русскому национальному делу». Свое участие в отделе связывал именно с деятельностью В.Г. Орлова, который за 3 – 4 дня собрал «почти созревший, но весьма разрозненный материал» и смог создать ячейку новой организации, призванной стать оплотом русского государства, Православной Церкви, «собирателей земли русской великих самодержцев». [6, № 10, с. 307, 310]. Об открытии отдела и избрании архиепископа Владивостокского и Камчатского Евсевия почетным членом РНСМА собранию доложил В.Г. Орлов, он же представил и председателя. Первый состав совета возглавили священники – о. В. Давыдов (председатель) и диакон В. Островидов (товарищ председателя), из светских правых вошли – Левашев (казначей) и Тюрин (секретарь). [35, 13 мая]. С 1909 по 1912 гг. должность товарища председателя отдела занимал священник о. Кутузов [35, 19 июня], так как председателем стал о. В. Островидов. В день открытия в отдел записалось 200 человек. [14, с. 76].

Основные положения программы отдела в выступлении о. В. Давыдова базировались на доктрине «спокойной, созидательной культурной работы на началах здорового русского патриотизма»: укрепление и развитие религиозного чувства, семейных начал, оздоровление школы, печати, культуры, оздоровление и усиление армии, содействие русской промышленности, торговли, переселенцам, верным присяге служилым людям – чиновникам, в целом предусматривалось всеми мерами содействовать «поднятию и укреплению русского самосознания». Признавались и изменения в политической структуре государства на началах свобод, провозглашенных Манифестом 17 октября 1905 г. и закрепленных в Основных законах империи 1906 г. Однако дарованные с высоты престола политические свободы и гражданские права трактовались в контексте понимания «свободы», характерного для религиозного православного мировоззрения, в границах свободы человека, определяемой нравственно-политическими канонами православной религии. Поэтому о. В. Давыдов говорил, что они будут бороться за свободу, «но за свободу русскую, самобытную» – «за крепкое единение Русского Царя со своим верным русским народом». [6, № 10, с. 308].

После окончания официальной части состоялось общее собрание членов открытого Владивостокского отдела РНСМА и Никольск-Уссурийского (Приамурского) отдела СРН [35, 13 мая], на котором, по всей вероятности,

В.Г. Орлов предложил на базе отдела СРН открыть новый Никольск-Уссурийский отдел РНСМА, так как вскоре в печати появилась информация, что 7 мая в Никольск-Уссурийске представителями правых московских организаций открыт отдел союза. [11; 6, № 11, с. 350]. Однако источники не подтверждают данную информацию, в последующем свою деятельность отдел осуществлял как отдел СРН, например, 7 июня была открыта чайная союза, на устройство которой пожертвовал средства уполномоченный торгового дома «Чурин и К» Я.Н. Козлов, за что был избран почетным членом Приамурского отдела СРН. [35, 19 июня]. На торжестве 8 ноября 1909 г. во Владивостоке по случаю годовщины РНСМА в числе представителей других дальневосточных отделов РНСМА Приамурский отдел присутствовал как отдел СРН [6, № 21-22, с. 608-609] со своим знаменем [7, № 22, с. 734-735], причем от имени Владивостокского отдела РНСМА председатель о. В. Давыдов приветствовал депутацию от СРН как своих братьев-единомышленников. [6, № 23, с. 621]. Председатель отдела Н. Мерцалов, члены совета были в переписке с А.И. Дубровиным еще в 1912 г. [44, л. 2 об, 3].

По некоторым косвенным данным можно предположить, что 1909 г. во Владивостоке существовал отдел СРН [35, 17 мая], председателем которого был секретарь Владивостокской духовной консистории Б.М. Поляновский. [44, л. 1]. Так в корреспонденции по поводу торжества 8 ноября, автор писал, что в городе есть «наш старший брат местный отдел Союза Русского Народа». [36, 5 декабря]. Н. Мерцалов в письме Дубровину от 13 декабря 1912 г. явно противопоставлял отделы СРН в Никольск-Уссурийске и во Владивостоке отделам РНСМА. [44, л. 3].

С начала июня 1909 г. местные правые газеты публиковали телеграфные сообщения В.Г. Орлова о том, что он открыл два новых отдела РНСМА в больших поселениях Уссурийской железной дороги – Спасское и Иман. [26, 1909. 6 июня].

Таким образом, в период командировки 1909 г. в Приморской области организационной деятельностью занимались В.Г. Орлов и Ф.А. Слепов. Протоиерей И. Восторгов, епископ Иоанн, архимандрит Павел из Японии через Сеул и Харбин во Владивосток возвратились 13 мая 1909 г. и остановились в резиденции епископа Евсевия на Седанке. [6, № 11, с. 344]. Во Владивостоке пробыл неделю, богослужения и проповеди в церквях сочетал с миссионерской деятельностью. 17 мая после литургии в честь праздника Троицы в качестве почетного председателя присутствовал на первом общем собрании отдела РНСМА [6, № 11, с. 347].

В агитационно-пропагандистской деятельности в 1909 г. представители центра основное внимание уделяли социально-экономическому положению Дальнего Востока, особенно акцентируя внимание на националь-

ном («желтом») и рабочем вопросах [35, 12, 13, 28 мая; 1; 26, 24 мая], подняли вопрос о необходимости сена-торской ревизии края [35, 28 мая], пропагандировали необходимость образования отделов союза в качестве «противоядия» революционным партиям и действительной силы в политике правительства очищения края от инородцев [35, 21 мая], развернули агитацию населения вступать в ряды отделов РНСМА. После возвращения во Владивосток из поездки по делам заграничных русских миссий в проповедях И. Восторгов раскрывал христианские основы культуры в контексте геополитической концепции перемещения центра мировой цивилизации со Средиземного моря на Тихий океан. В соответствие с новым вектором цивилизационного развития объяснял мессианское предназначение русского православного народа, значение Дальнего Востока для России, который «на новом Средиземном море» становится центром (центром «тяжести») новой Тихоокеанской цивилизации. В конструированном геополитическом пространстве Азиатско-Тихоокеанский центризм становился консолидирующим фактором правых сил в регионе. После литургии 14 мая 1909 г. в Успенском соборе Владивостока И. Восторгов произнес речь «Россия и Восток», основной смысл которой свелся к призыву русского народа, самим провидением призванного стоять на страже интересов России «на новом Средиземном море», к сплочению сил, культурной работе во имя исполнения своего мирового мессианского предназначения на Дальнем Востоке. [26, 24 мая; 35, 28 мая; 8, с. 345]. Не случайно националистический Иркутский «Русский Восток», поддержав геополитическую доктрину И. Восторгова, писал, что его проповедническая деятельность во Владивостоке сильно подняла общественный интерес, русские православные люди объединились для совместной работы. [26, 24 мая]. Несомненно, актуализация православно-религиозного архетипа с структурах менталитета социальных групп, разделяющих традиционные ценности, должна была укрепить уверенность, что «в народе наступило отрезвление умов от революционного увлечения», «наступает время пробуждения национального самосознания» и «творческой работы для укрепления славы и могущества России». [35, 13 мая].

Практическая деятельность Владивостокского отдела разворачивалась в соответствие с программными положениями, озвученными о. В. Давыдовым в речи на открытии отдела 1 мая 1909 г. [6, № 10, с. 308]. На общем собрании 17 мая 1909 г. было решено образовать рабочий отдел союза, литературную комиссию по постройке книжного киоска и собрано «на организацию дела» 500 рублей. [26, 24 мая]. В июле 1909 г. был открыт «Приамурский экономический русский рабочий союз» под девизом «Царь, благо родины и мирный экономический труд». Устав союза не предусматривал политических целей, задачи сводились «к объединению русских рабочих всех категорий» «в одну семью» и улучшению их быта,

оказания нравственной и материальной поддержки, предполагалась так же организация столовых, библиотек. «Русский Восток» сообщал, что «желающих вступить в союз велико», только в одном военном порту около 500 человек. [26, 10 июля].

20 мая И. Восторгов выехал из Владивостока, возвращался по Шилке и Амуру через Хабаровск, Благовещенск, Читу, Иркутск, торопился в Москву на торжество по случаю Полтавской победы. [6, №. 11, с. 348; 26, 3, 18 июня].

С Благовещенска московские союзники действовали уже совместно. 31 мая 1909 г. в городе был открыт отдел РНСМА. Верноподданническую телеграмму на имя П.А. Столыпина В.Г. Орлов подписал как «организатор отдела» [3, № 12-13, с. 94], «Русский Восток» сообщал, что отдел был открыт И. Восторговым [26, 12 июня], по рабочему вопросу на собрании выступал и Ф.А. Слепов. В состав руководства вошли священник С. Тронин (председатель), учитель приходской Михаило-Архангельской церкви Васьковский (казначей), учитель образцовой школы при семинарии Васильев (секретарь). [3, № 12-13, с. 79, 94].

Слабо, но проявлялась в регионе инициатива к открытию отделов РНСМА и «снизу», так архитектор, инженер Н.А. Александров в письме В.М. Пуришкевичу (б/д) писал, что «лучшие силы пойдут за вами» и они готовы организовать в Амурской области пять отделов РНСМА [46, л. 1-1 об.]. Опорным пунктом развития черносотенного движения должен был стать Свято-Троицкий Никольский монастырь. Не позднее начала июня 1909 г. по инициативе настоятеля игумена Сергия и под его председательством при монастыре было образовано Уссурийское православное Братство Пресвятой Богородицы. Уставом предусматривалось, что Братство будет совмещать религиозно-просветительную деятельность с политической, так как «в отношении политических воззрений члены Братства должны придерживаться основных устоев русской государственности православия, самодержавия, народности и могут участвовать только в тех политических союзах, которые защищают эти устои». [26, 5 июня]. Но с 1910 г. организационная деятельность Главной палаты на Дальнем Востоке в основном ограничивалась рассылкой удостоверений, однако сведений, подтверждающих открытие новых отделов в областях Приамурского генерал-губернаторства, отсутствуют. Исключение, по-видимому, составило открытие отдела РНСМА на Сахалине в 1911 г., но связано это событие было с посещением острова летом 1911 г. архиепископом Евсевием и председателем Владивостокского отдела РНСМА протодиаконом В. Островидовым. В поездке принимал участие и И. Восторгов, но главным образом в качестве синодального миссионера и проповедника. «Сусанин» сообщал, что после торжественной обедни и

проповеди И. Восторгова о значении русского Сахалина, обсуждались меры по удовлетворению духовных нужд населения, предполагалось открыть монастырь, новые приходы, церковно-приходскую школу и детский приют. По сведению И.В. Потаповой, отдел открывал В. Островидов, в состав которого вошли все сахалинский священники. [21, с. 156].

В.Г. Орлов регулярно информировал правые сибирские газеты о поддержке деятельности представителей московского монархического центра во всех слоях дальневосточного общества, например, по поводу открытия Владивостокского отдела РНСМА он писал, что люди «с радостью откликнулись на призыв прибывших деятелей и не раздумывая вступили в Союз». [11]. Не разделяя основную направленность тактики агитационно-пропагандистского характера в регионе со специфической социальной структурой [1], поддержал открытие восьми отделов РНСМА В.Г. Орловым и Ф.А. Слеповым в Приморской области националистический «Русский Восток» Л. Кожеурова. [16].

Однако деятельность В.Г. Орлова и Ф.А. Слепова вступила в противоречие с позицией местной администрации и полиции. После революции власти пытались предельно контролировать общественно-политическую ситуацию в режиме «успокоения», полиция – не допустить любое проявление общественной инициативы. В.Г. Орлов сообщал, что «администрация держится всяческих запретов, включая и собрания правых организаций». Отношение властей к деятельности союзников укрепляло представление об абсолютном господстве иностранцев и инородцев на Дальнем Востоке («все в их руках»), потворствующих разрушителям российской государственности – японским шпионам и агитаторам в войсках и на флоте. [26, 24 мая]. Поэтому именно правые поставили вопрос перед правительством о необходимости сенаторской ревизии в регионе, одновременно пытались консолидировать патриотические силы «снизу» в качестве базовой социальной силы основ российской государственности на «далекой окраине» империи. Однако первые попытки организации отделов встретили противодействие полиции, например, открытие отдела СРН в Никольск-Уссурийске в 1908 г. было назначено на Пасху, но местный полицмейстер заявил: «Я его прихлопну» и сорвал мероприятие, правда, по сведениям «Сусанина», за что и «был уволен с должности». [34, 29 июня]. В 1909 г. на станции Иман Уссурийской железной дороги полицейский надзиратель Северин, «грубо ругаясь за открытие отдела», вместе с солдатом Ромашкиным подвергли обыску В.Г. Орлова. [26, 6 июня; 35, 24 июня; 29, 3 июля].

В целом укрепить свои позиции и развернуть деятельность отделы СРН и РНСМА в регионе не смогли, информация И. Восторгова и его соратников не соответ-

ствовала истинному положению черносотенных организаций на Дальнем Востоке. Практически сразу в полосу кризиса попали отделы СРН. Учредитель Хабаровского отдела СРН П.Н. Сопотовский в письме А.И. Дубровину от 25 марта 1909 г. писал: «ничего не вижу отрадного в нашем общем деле на пользу Государя и Его России», «на далекой окраине наше дело, дело С.Р.Н. стоит очень плохо», положение дела во всей Приморской области то же самое, что и в Хабаровске, где отдел СРН «мертвая буква». [45, л. 1, 2]. Бывший учитель почтово-телеграфного училища, коллежский асессор, член Владивостокского отдела СРН Е.Н. Карнер так же в письме (б/д) А.И. Дубровину сообщал, что «члены союза ... понемногу расплозились в разные стороны». «Дольше других еще держатся местные иереи, но они поднимают узко местные и религиозные вопросы, не касаются сущности целей Союза. Заседания прекратились и Союз похож на то, как бы прекратил свое существование, на его пепелище остались только два человека» – сам автор письма и председатель Поляновский. [44, л. 2]. Член Совета отдела СРН г. в Никольск-Уссурийске А.К. Выступкин «через посторонних узнал», что СРН «весь разбрелся, некоторые записались во Владивосток», и он в письме из Мукдена А.И. Дубровину (б/д) интересовался причиной, по которой пришлось закрыть Союз в городе. [44, л. 2 об.]. Необъективность представления о положении черносотенных организаций на Дальнем Востоке отмечал и националистический «Русский Восток»: «мнение, что черносотенство царит здесь сильнее среди других партий, чем где-либо, ложно и предвзято», к тому же отдаленность от центра мешает «истинному пониманию положения патриотических организаций в крае», закрепляет ложное представление о состоянии местных отделов.[1]. В 1912 г. положение отделов СРН на Дальнем Востоке не изменилось, председатель Приамурского отдела СРН Н. Мерцалов в письме А.И. Дубровину от 13 декабря 1912 г. с горечью сообщал: «Как я понимаю, то у нас делается то же, что и у Вас в Петербурге. Я не у дел и г. Поляновский тоже ничего не делает. С. Михаила Архангела торжествует». [44, л. 3].

Из отделов РНСМА до 1914 г. продолжал действовать Владивостокский отдел: в 1910 г. председатель о. В. Островидов и священник В. Попов участвовали в общесибирском монархическом съезде в Иркутске, сохранялась связь с Главной палатой, происходил обмен билетами, отдел пользовался поддержкой генерал-губернатора Приморской области Н.Л. Гондатти, еще в 1914 «Сусанин» сообщал о противодействии секретаря отдела потомственного гражданина И.С. Егорова «махинациям» местного адвоката Дукельского. [37, 23 марта]. Однако начальник Владивостокского охранного отделения в донесении от 28 октября 1915 г. товарищу министра внутренних дел С.П. Белецкому о деятельности революционных партий сообщал, что союзных организаций во Владивостоке нет. [40, л. 32 об.].

Таким образом, в отличие от губерний Западной и Восточной Сибири в процесс политического оформления правомонархического движения Дальний Восток был включен с запозданием на три года. Хронологически начальная граница открытия главным образом отделов РНСМА в регионе определяется 1909 г. – агитационно-пропагандистской и организационной деятельностью московских союзников И. Восторгова, В.Г. Орлова, Ф.А. Слепова в Приморской и Амурской областях, хотя протоиерей в общественно-политической деятельности представителей центра в первую очередь выполнял роль проповедника-идеолога. Консервативная часть дальневосточного духовенства поддержала стратегическую задачу И. Восторгова объединения всех правых организаций, однако в определении интегративной политической доктрины местные духовные идеологи шли в русле охранительной политической доктрины славянофильского извода – «самодержавие» в ее органической связи с «народностью» и «православием», соответственно формулировались основные задачи правого движения в контексте политической доктрины светских правых преодоления средостения царя и народа, перекодировки сознания интеллигенции в соответствии с ценностными структурами традиционного (народного) менталитета.

Причины несостоятельности правомонархического движения на Дальнем Востоке заключались прежде всего в специфике социальной структуры общества, обусловленной геополитическим фактором развития региона. Процесс формирования отделов правых партий развивался «сверху» – силами командированных союзников из московского центра, при этом обратная связь их организационной деятельности, за небольшим исключением, практически отсутствовала. Используемые нами источники не содержат сведений образования системы уездных отделов, поселковых подотделов СРН и РНСМА. В условиях отсутствия инициативы «снизу» становились бесперспективными усилия организовать «укорененные» отделы в регионе, практическая деятельность силами командированных трех человек с опорой на духовенство (с учетом острого дефицита кадров), причем осуществляемая в сжатые сроки, не могла решить поставленные центром задачи в масштабе обширных и растянутых с юга на север областей Приморского генерал-губернаторства. Деятельность Г.В. Орлова и Ф.А. Слепова в 1909 г. распространялась на близлежащие к Владивостоку железнодорожные станции, так же не случайно отделы возникали в городах, лежащих на пути следования московских союзников. Начало политического оформления правомонархического движения на Дальнем Востоке совпало с развитием перманентного кризиса в Главном Совете СРН, что обусловило организационную слабость формирующихся отделов в регионе, деятельность Главной палаты РНСМА, по существу, подорвала формирование отделов СРН. Переписка с А.И. Дубровиным свидетельствует, что еще на этапе ста-

новления они оказались втянутыми в развитие перманентного раскола Главного совета СРН. Относительная устойчивость Владивостокского отдела РНСМА не могла

компенсировать распадающиеся силы правых в Приморье и Приамурье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безымянный край // Русский Восток, 1909, 23 апреля.
2. Бузмаков Е.Л. Расширение черносотенного движения в Западной Сибири и Енисейской губернии // Актуальные вопросы истории Сибири. 2-е научные чтения памяти проф. А.П. Бородавкина. Материалы конференции. Барнаул, 2000. С. 242-245.
3. Благовещенские епархиальные ведомости, 1909.
4. Владивостокские епархиальные ведомости, 1905.
5. Владивостокские епархиальные ведомости, 1908.
6. Владивостокские епархиальные ведомости, 1909
7. Владивостокские епархиальные ведомости, 1910.
8. Восторгов И. Россия и Восток // Владивостокские епархиальные ведомости, 1909, № 11, 1 июня. С. 327-337.
9. Давиденко А. В. Правомонархические интерпретации думской монархии (октябрь 1905 – февраль 1917 г.): Монография. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД России, 2006. 208 с.
10. Дальний Восток, 1908.
11. Железнодорожник. Начало оздоровления // Сусанин, 1909, 21 мая.
12. Иркутская летопись. 1661 – 1940 (составитель, автор предисловия и примечаний Ю.П. Колмаков). Иркутск: Оттиск, 2003. 848 с.
13. Красноярец, 1908.
14. Кирьянов Ю.И. Правые партии в России. 1911 – 1917. М.: РОССПЭН, 2001. 464 с.
15. Круглов Федор. О нападках, раздающихся в печати на протоиерея И. И. Восторгова // Владивостокские епархиальные ведомости, 1909, № 21-22, 15 ноября. С. 609-612.
16. Национализация Приамурья // Русский Восток, 1909, 27 мая.
17. Открытие Благовещенского отдела союза Архангела Михаила // Благовещенские епархиальные ведомости, 1909, № 12-13, 30 июня – 15 июля. С. 79-94.
18. Письма священномученика протоиерея Иоанна Восторгова святителю Тихону, патриарху Московскому и всея Руси / Вступительная статья, публикация и примечания И.Н. Смоляковой // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. История. История Русской Православной Церкви. 2012. Вып. 2 (45). С. 75-84.
19. «Пишу часто, доверительно и, дай Бог, – ошибаюсь...» Публикацию подготовил А.И. Мраморнов // режим доступа: <http://www.bogoslov.ru> (дата обращения 10 апреля 2010).
20. Политические партии России: конец XIX – первая треть XX века: Документальное наследие. В 2-х т. М.: РОССПЭН, 1998; Правые партии. 1905 – 1917. Документы и материалы. Т. 1. 1905 – 1910 гг. / Составитель, автор предисловия и комментариев Ю. И. Кирьянов. М.: РОССПЭН, 1998. 718 с.
21. Потапова И.В. Вероисповедальная политика Российской империи и религиозная жизнь Дальнего Востока во второй половине XIX – начале XX вв. (на примере Сахалина). Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2009. 316 с.
22. Правые и конституционные монархисты в России в 1907 – 1908 гг. (Вступительная статья Ю.И. Кирьянова) // Вопросы истории. 1997. №. 6. С. 104-124.
23. Приезд дорого гостя // Сусанин, 1908, 27 апреля.
24. Прозорова Г.В. Протоиерей Иоанн Восторгов о роли России на Дальнем Востоке // Социально-экономические, правовые и культурные процессы современной цивилизации: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (23-29 апреля 1999 г.) // режим доступа: <http://abc.vvsu.ru> (дата обращения 10 марта 2014).
25. Прозорова Г.В. О пребывании протоиерея о. Иоанна Восторгова в Приморье: история вопроса // Краеведческий вестник. Владивосток, 1994. Вып. 3. С. 228-230
26. Русский Восток, 1909.
27. Свящ. Владимир Давыдов. Речь, произнесенная на торжественном публичном собрании по случаю годового праздника союза имени Михаила Архангела во Владивостокской соборной школе 8 ноября 1909 года // Владивостокские епархиальные ведомости, 1909, № 23, 1 декабря. С. 621-637.
28. Сибирская правда, 1908.
29. Сибирская правда, 1909.
30. Сибирские отголоски, 1907.
31. Созник. Радостное торжество // Сусанин, 1909. 13 мая.
32. Струков А.В. Общественная деятельность протоиерея Иоанна Восторгова: автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. М., 2010.
33. Сусанин, 1906.
34. Сусанин, 1908.
35. Сусанин, 1909.
36. Сусанин, 1910.
37. Сусанин, 1914.

38. Тронин С. Собратьям – пастырям Церкви // Благовещенские епархиальные ведомости, 1906, № 1-2, 31 января. С. 1-17.
39. Черная сотня. Историческая энциклопедия 1900 – 1917 гг. / Отв. редактор О.А. Платонов. М.: Крафт+, Институт русской цивилизации, 2008. 640 с.
40. Государственный архив Иркутской области. Ф.600, оп. 1, д. 909.
41. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 283, оп. 1, д. 2.
42. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 102, оп. 117, 1908, 4-е д-во, ч. 8, д. 2.
43. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 102, оп. 265, д. 43.
44. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 116, оп. 1, д. 418.
45. Государственный архив Российской Федерации. Ф.116, оп.1, д. 419.
46. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 117, оп. 1, д. 16.
47. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 117, оп. 1, д. 294.
48. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 117, оп. 1, д. 296.
49. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 117, оп. 1, д. 297.
50. Российский Государственный исторический архив. Ф. 1284, оп. 187, д. 157.

© Корнеева Галина Андреевна (galyna.kor@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ «ЮЖНОГО ХОДА» РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПЕРИОД ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОДЪЕМА 1909-1913 ГОДОВ

**ABOUT FEATURES OF ECONOMIC
ACTIVITY OF RAILWAYS OF «SOUTHERN
COURSE» OF THE RUSSIAN EMPIRE IN
THE PERIOD OF ECONOMIC GROWTH OF
1909-1913**

A. Nedorubov

Summary: The article examines the results of the activities of the 3 largest Russian Railways (Moscow-Kursk, Nizhny Novgorod and Murom, South-Eastern and Vladikavkaz) during the period of the highest economic growth in 1909-1913. The main cargo and passenger flows are considered and characterized, and their comparative statistics are given.

Keywords: Moscow-Kursk, Nizhny Novgorod and Murom, South-Eastern, Vladikavkaz Railways, government buyout operation, cargo flows, passenger flows.

Недорубов Андрей Николаевич

*к.и.н., доцент, Волгодонский инженерно-технический институт (филиал) НИЯУ МИФИ
batrakan@rambler.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются результаты деятельности 3 крупнейших железных дорог России (Московско-Курской, Нижегородской и Муромской, Юго-Восточных и Владикавказской) в период наивысшего экономического подъема в 1909-1913 гг. Рассмотрены и охарактеризованы основные грузо- и пассажиропотоки, а также дана их сравнительная статистика.

Ключевые слова: Московско-Курская, Нижегородская и Муромская, Юго-Восточные, Владикавказская железные дороги, выкупная операция правительства, грузопотоки, пассажиропотоки.

Железнодорожный транспорт нашей страны в течение целого столетия был и остаётся до сих пор важнейшей отраслью народного хозяйства, кровеносной системой экономики. Трудно переоценить значение железных дорог для нашей страны с её огромной территорией, расположением природных ресурсов и производительных сил. Уже первые магистрали связали город и деревню, промышленность и земледелие, ускорили экономический обмен между губерниями и областями Российской империи. Практически повсеместно введение в эксплуатацию очередной железнодорожной линии служил мощным импульсом для дальнейшего развития металлургической, машиностроительной, угле- и нефтедобывающей промышленности, сельского хозяйства России. Благодаря строительству железных дорог в необжитых краях возникали города, менялась производственная специализация отдельных районов, усиливались экспортные возможности страны.

Пожалуй, железнодорожный транспорт, как никакая другая отрасль, не влиял на развитие экономики России. Он соединял производителей и торговцев, порты и рынки, столицы и провинции, государственные службы и исполнителей, города и деревни, наконец, простых людей. И все это можно представить в виде тех экономических результатов, которых они добились. Прежде чем перейти непосредственно к экономическим итогам деятель-

ности, стоит кратко сказать о трех, избранных нами для исследования, дорогах, об их истории и географическом положении.

Московско-Курская, Нижегородская и Муромская, Юго-Восточные и Владикавказская железные дороги представляли собой транспортную сеть так называемого «южного хода». Это выражение не раз встречалось в периодической печати начала XX в. (например, в газ. «Приазовский край» (1906. №23), «Ведомости Воронежской Городской Думы» (1907. №6)). По своей сути, это три огромных экономических района – Центрального Нечерноземья, Черноземной полосы, Дона и Северного Кавказа, площадью около 700 тыс. км.2 и населением около 20 млн. чел. [1, с. 106 – 113]

Московско-Курская, Нижегородская и Муромская железные дороги к началу XX в. представляли собой «триединый» организм. Все ее составные части начинали свое самостоятельное существование в 60–70 гг. XIX в., когда они и были построены. Московско-Курская железная дорога была построена в 1866–1868 гг. на казенные средства, Московско-Нижегородская железная дорога построена в 1858–1859 гг. «Главным Обществом Российских железных дорог», Муромская железная дорога – Обществом Муромской железной дороги (учредители барон А. Пален и поручик З. Никифоров) в 1873–1875 гг.

Владельцами всех трех дорог являлись акционерные общества, в том числе, небезызвестное Главное Общество Российских железных дорог. Муромская ветвь еще в 1875 г. была выкуплена казной и сдана в аренду Главному Обществу Российских железных дорог. В период «выкупной кампании» все три дороги поступили в казну (Московско-Курская железная дорога – с 1 января 1893, Московско-Нижегородская с 14 ноября 1893 года). После расформирования Главного Общества российских железных дорог в 1895 году Муромская железная дорога вошла в единую Московско-Курскую, Нижегородскую и Муромскую казённые железные дороги [2, с. 242]. Эксплуатационные линии этого образования на первое января 1910 года составляли 2 128 верст [3, с. 112]. Московско-Курская, Нижегородская и Муромская железные дороги проходили по Владимирской, Нижегородской, Московской, Тульской, Орловской и Курской губерниям. Это были районы с высокой плотностью населения.

Московско-Нижегородская ветвь соединяла крупные промышленные центры (Москва, Нижний Новгород) с развитой фабрично-заводской промышленностью небольших промышленных городов – Орехово, Ковров, Вязники, Фрязево, Муром и старым купеческий центром Владимиром. Московско-Курская ветвь пролегла через развитые сельскохозяйственные районы. Орловская и Курская губернии были крупнейшими производителями товарного хлеба. Тула являлась старым промышленным центром с быстро развивающимися новыми отраслями. Так же она связывала мелкие уездные города, центры крестьянских промыслов: Мценск, Горбачево, Богородск, Серпухов.

Юго-Восточные железные дороги также явились результатом железнодорожных реформ 90-х годов. Общество Юго-Восточных железных дорог было образовано в 1893 году из слияния двух частных железных дорог – Козлово-Воронеж-Ростовской и Грязе-Царицынской [2, с. 528]. Основные ветви этих двух обществ были построены в 1862–1876 гг. После создания единого Общества, оно взяло в аренду у казны Орлово-Грязскую железную дорогу с Ливенской веткой (Дорога была построена в 1867–1870 гг. по концессии Общества Орловско-Грязской железной дороги. С 1 января 1892 года она перешла в ведение казенного управления) с 15 августа 1893 года. Одним из условий выдачи государственной гарантии на эксплуатацию Обществом своих ветвей было строительство новых линий: Харьковско-Балашовской, Аннинской, Бутурлиновской, Елец-Валуйской, Восточно-Донецкой, Рамонской, Лиховской. Общая эксплуатационная длина всей сети составляла 3 252 версты на 1 января 1910 года [2, с. 417]. Дорога проходила через важнейшие «хлебные» губернии: Воронежскую, Тамбовскую, Курскую, Орловскую, Харьковскую, Саратовскую и Область Войска Донского. Кроме высокого значения в

перевозке сельскохозяйственных грузов (Она оказывала влияние на развитие пищевых, обрабатывающих отраслей: маслостроительной, сахарной, мукомольной) к портам Балтийского, Азовского и Чёрного морей, к крупнейшим промышленным центрам (Москва, Харьков, Ростов), она также являлась главным перевозчиком угля Донецкого бассейна.

Строительство Владикавказской железной дороги было поручено в 1872 году Обществу Ростово-Владикавказской железной дороги. Имея огромное стратегическое значение, дорога почти сразу получила поддержку Правительства и в течение 1872 – 1875 гг. была построена линия Ростов-Владикавказ [4]. Главный толчок к своему процветанию дорога получила после сооружения Новороссийской ветки и Новороссийского порта в 1888 году. Бурное развитие этого порта привело к росту грузопотока на дороге [5]. Открытие залежей цемента и открытие заводов в Новороссийске, акционером которых выступило Общество Владикавказской железной дороги, привело к быстрому росту прибылей Общества.

Повышение экономической активности района заставило Общество, теперь уже Владикавказской железной дороги, построить линии: Минераловодскую, Ставропольскую, Беслан-Петровск; и ветки, связывающие её с другими железными дорогами: Петровск-Баладжары с Закавказской, Тихорецкая-Царицын с Юго-Восточными. Общая протяжённость сети Общества составляла на 1910 год 2 339 вёрст [2, с. 64]. Являясь крупнейшим железнодорожным предприятием страны, эта дорога была «главной артерией» Северного Кавказа» [6, с. 17]. Она проходила по Кубанской, Терской, Дагестанской, Войска Донского областям, Ставропольской, Черноморской и частично Бакинской губерниям.

Эти районы, наряду с Черноземьем, являлись основной житницей России. 1/6 всей посевной площади страны приходилась на Дон и Северный Кавказ. Если хлебные посевы за 1905 – 1913 гг. в Европейской части России выросли на 8%, то в этом регионе на 53%. Но особенностью было то, что здесь производилось 75% зерновых культур высокой ценности (сильной озимой и яровой пшеницы). Твёрдые пшеницы региона снискали тогда себе мировую славу. По содержанию протеина они превосходили лучшие сорта американской и аргентинской пшеницы, которые тогда господствовали на Европейском рынке. Дон и Северный Кавказ стояли на первом месте в России по производству технических культур: подсолнечных семян (около 90%), турецкого табака (15%), винограда (35%). Здесь широко было развито животноводство и промысловое рыболовство. Промышленный комплекс этого региона являлся сырьевым по своим характеристикам. По расчётам П.И. Лященко, в дореволюционное время он давал стране 75% угля, 100% серебра, 80% свинца, 20 % нефти [7, с. 325].

Для более детального хозяйственного сравнения экономических возможностей этих трёх дорог ниже даётся ассортиментная характеристика грузов ими перевозимых. Для всех трёх дорог основными грузами в период промышленного роста (1907 – 1913 гг.) были хлеб и уголь. Что легко объясняется экономическими характеристиками прилегающих районов. Основные производители товарного хлеба – Чернозёмные губернии России, Дон, Северный Кавказ и Поволжье направляли зерновые культуры (пшеницу, рожь, ячмень, овёс, кукурузу) и муку как к крупным промышленным центрам страны (Москва, Нижний Новгород, Санкт-Петербург, Харьков, Киев), так и на экспорт, к морским портам (Новороссийск, Ростов-пристань, Баку, Рига, Санкт-Петербург – Новый порт, Данциг). Уже в 80-е годы XIX в. изменился поток хлебного экспорта к основным морским портам. Теперь основным конкурентом балтийских становятся черноморские и азовские порты: Новороссийск, Одесса, Ростов-пристань, Таганрог. На поток хлебных грузов к портам влияла не только их близость к дорогам и загруженность, но и внешнеполитические факторы.

Расширение добычи угля в Донбассе вело к увеличению загрузки дорог «южного хода», но в особенности Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорог. Это объяснялось увеличивающимися потребностями топлива для фабрично-заводской промышленности Центрального района. Особенно Московско-Курская ветка перевозила основной поток антрацита для района Большой Москвы и фабричных городов Нечерноземья.

Что касается других видов грузов, он различался на дорогах. Большая доля в перевозке леса Владикавказской и Юго-Восточными железными дорогами объяснялась высокой его потребностью в том же Донбассе и недостатком его как строительного материала на Юге России. Основное место в перевозке грузов Владикавказской железной дорогой занимали продовольственные товары (картофель, сельдь, подсолнечное масло, овощи). По вывозу масла за границу дорога занимала первое место [2, с. 64]. На Юго-Восточных железных дорогах первое место в перевозке продовольствия, помимо зерна, занимали картофель и сахарная свекла. Что касается перевозок нефти, то Владикавказская и Московско-Курская, Нижегородская и Муромская железные дороги были основными её перевозчиками в стране. На Юго-Восточных железных дорогах она была невысока (здесь даже количество цистерн было в 10 раз ниже, чем на её «соседках»). Указанные выше дороги использовали последнюю как перевалочную [8, с. 8].

Перевозка пассажиров также занимала большое место в деятельности дорог. Наиболее крупный пассажиропоток был на Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорогах. В 1909 году до-

рога перевезла 9 569 572 пассажира. Это объяснялось высокой степенью транзитности линий этой дороги. К этому времени уже сотни тысяч пассажиров путешествовали на дальние расстояния. Дорога обеспечивала также передвижение по беспересадочным маршрутам: Санкт-Петербург – Челябинск, Санкт-Петербург – Самара, Москва – Архангельск, Москва – Тифлис и др. [9] На Юго-Восточных железных дорогах большую роль играли перевозки местного значения, что соответствовало характеру жизненного уклада сельскохозяйственного района. В 1909 году она перевезла 5 892 418 пассажиров [10, с. 84]. Владикавказская железная дорога в этом вопросе отличалась высоким уровнем «сервиса» своих пассажирских перевозок (например, Вестник Владикавказской железной дороги отмечает, что «вагоны III класса здесь удобнее, чем I класса во Франции») [11]. На ней примерно равные доли составляли как местные перевозки, так и транзитные. В 1909 году она перевезла 8 763 476 чел. [10, с. 284]

Самый высокий чистый доход из трёх железных дорог был на Владикавказской. В 1906 году он составил 13 914 тыс. руб., в то время, как на Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорогах он составлял 12 772 тыс. руб., на Юго-Восточных железных дорогах – 10 873 тыс. руб. [12] В годы промышленного подъёма она оставалась наиболее доходной. В 1913 году её чистый доход составил 11% от основного капитала, Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорог – 4,7%, Юго-Восточных железных дорог – 3,8% [2, с. 64, 242, 528]. Если проводить сравнительный анализ эксплуатационной деятельности трёх железных дорог в отношении перевозок грузов и пассажиров, то стоит сразу же заметить, что на их результаты влияли разнообразные факторы. Например, размер повёрстной выручки при перевозке грузов, в первую очередь, зависел от колебаний тарифов и изменения ассортиментного состава грузов [13, с. 108]. На доход от перевозки пассажиров влияла интенсивность переселенческих компаний, а для Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорог важным фактором являлось увеличение пассажиропотока пригородного сообщения, что и снижало общий показатель [14, с. 24].

Итак, сравнивая работу дорог по перевозке грузов, можно прийти к выводу о том, что в период промышленного подъёма 1909 – 1913 гг. наиболее высокие темпы прироста объёма перевозок грузов были у Владикавказской железной дороги – в среднем около 9 тыс. пудо-вёрст. По сравнению с Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железными дорогами – 5,1 тыс. пудо-вёрст, а Юго-Восточными железными дорогами – 2,2 тыс. пудо-вёрст [15, с. 51]. Показатель Владикавказской железной дороги был самым высоким среди частных железных дорог, но самой высокой степенью пере-

возки грузов среди всех железных дорог России была у казённых Юго-Западных (26 тыс. пудо-вёрст) и Екатерининской (19 тыс. пудо-вёрст) железных дорог. Это объяснялось характером грузов. Для двух южно-российских казённых железных дорог основными видами грузов были уголь, железная руда и металлы. Для рассматриваемых нами дорог – сельскохозяйственные продукты и лишь частично уголь и нефть.

В отношении перевозок пассажиров заметна тенденция к наиболее успешным показателям у Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорог – 237 193 пассажиро-верст в 1900 г. Но и у Владикавказской железной дороги показатель не намного меньше: 233 686 пассажиро-верст, у Юго-Восточных железных дорог он составлял 182 521 пассажиро-версту. В годы промышленного подъёма наибольший рост к 1912 г. был на Юго-Восточных железных дорогах (387 334), а на Москов-

ско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорогах он равнялся 428 738 пассажиро-верст, на Владикавказской железной дороге – 394 730 пассажиро-верст. Наконец, если взять абсолютный показатель среднего пробега 1 пассажира, то для Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорог он составлял 121,977 версты, для Владикавказской железной дороги – 178, 85, а для Юго-Восточных железных дорог – 150,12 в 1906 году [12, с. 6].

Итак, к началу I мировой войны русские железные дороги добились несомненных успехов. В целом успешно реализовывалась модель организации и управления всем железнодорожным делом, в основе которой - логически единая для масштабов России железнодорожная сеть, хотя и состоящая в значительной мере из участков, находящихся в частном владении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брокгауз и Ефрон. Россия Энциклопедический словарь. СПб., 1898.
2. Железнодорожный транспорт. Энциклопедия. М., 1995.
3. Россия. 1913. Статистико-документальный справочник. СПб., 1995. С.112.
4. ГАРО. Ф.26. Оп.1. Д.162. Л.119.
5. ГАРО. Ф.26. Оп.6. Д.437. Л.18.
6. Москвич Г.Г. Владикавказская железная дорога. Краткий иллюстрированный практический путеводитель на 1915 год. Пг., 1915.
7. Лященко П.И. Хлебная торговля на внутренних рынках Европейской России. СПб., 1912.
8. Отчёт по эксплуатации Юго-Восточных железных дорог за 1912 год. Данные работ подвижного состава. СПб., 1913.
9. ЦИАМ. Ф.414. Оп.5. Д.338. Л.1–136.
10. Обзор деятельности второго департамента Государственного Совета по рассмотрению дел о частных железных дорогах за время с 1906 – 1918 гг. СПб., 1914.
11. Вестник Владикавказской железной дороги. 1913. №16.
12. Таблицы результатов эксплуатации русских железных дорог за 1895 – 1907 гг. СПб., 1909.
13. Нагорский В.А. Хозяйственность в железнодорожном деле // Пути сообщения. 1910. №7.
14. Краткий очерк деятельности Московско-Курской, Нижегородской и Муромской железных дорог в финансовом и эксплуатационном отношениях с 1908 по 1913 гг. М., 1914.
15. Ларионов А.М. К вопросу о сравнительной хозяйственности эксплуатации казенных и частных железных дорог // Известия Собрания Инженеров Путей Сообщения. 1913. №4.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВЫХ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В 1991–1993 ГГ. (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН): ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Тимербулатов Тагир Алифович

*Башкирский государственный университет, г. Уфа
ib.105@yandex.ru*

Юсупов Рахимьян Галимьянович

*Д.и.н., профессор, Башкирский государственный
университет, г. Уфа
yusupovr.g@yandex.ru*

PREREQUISITES OF THE DEVELOPMENT OF THE LEGAL BASES OF INFORMATION SECURITY IN 1991–1993 (ACCORDING TO MATERIALS OF BASHKORTOSTAN REPUBLIC): HISTORICAL OVERVIEW

**T. Timerbulatov
R. Yusupov**

Summary: At the initial stage of the formation of statehood of the Russian Federation, that is, in the period after the collapse of the Soviet Union until the adoption of the new Constitution of the Russian Federation, the concept of "information security" was not used in Russian regulatory legal acts. However, the problem of information protection, relevant from ancient times, was acute even then. The author made an attempt to investigate the question of how the prerequisites for the development of the legal foundations of information security in the Russian Federation were formed. The contribution of regional legislation (in particular, the legislation of the Republic of Bashkortostan) to the solution of the problem is studied. It has been established that during the study period there was no single interpretation of the concept of "information" in the laws. The term was used in two senses: common and narrow (as a term from the field of computer science). In the distribution of powers of federal and regional government departments, it was determined that the Federation takes charge of the regulation of issues related to computer information. This restriction did not apply to information in the common sense. In addition, the subjects of the Russian Federation were removed from lawmaking in relation to state secrets. The scope of the information security problem at that time was not yet formed. The adopted laws indicate that the legal system developed only in certain areas of this plan and related to the media, intellectual property, archival affairs, as well as state secrets. Regions had the opportunity to regulate the use of information in areas such as the media, archives, and non-computer intellectual property. The author studied the official documents of 1991–1993. and showed which of the opportunities and how were realized in the Republic of Bashkortostan.

Keywords: history of law, information, information protection, information security, powers of federal and regional government departments

Аннотация: На начальном этапе формирования государственности Российской Федерации, т. е. в период после распада Советского Союза до принятия новой Конституции РФ, в российских нормативно-правовых актах понятие «информационная безопасность» не использовалось. Однако актуальная с древних времен проблема защиты информации стояла перед законодателем и тогда. Автор предпринял попытку исследовать вопрос о том, как складывались предпосылки развития правовых основ информационной безопасности в РФ, в каких документах нашли отражения частные проявления этой сферы, какой вклад в решение проблемы внесло региональное законодательство, в частности, законодательство Республики Башкортостан. Установлено, что в исследуемый период в законах единого толкования понятия «информация» не было. Понятие употреблялось в двух смыслах: общеупотребительном и узком, как термин из области информатики. Причем при распределении полномочий федеральных и региональных органов государственной власти было определено, что регулирование вопросов, связанных с компьютерной информацией, принимает на себя Федерация. На информацию в общеупотребительном смысле данное ограничение не распространялось. Кроме того, субъекты РФ отстранялись от законотворчества в отношении государственной тайны. Охват проблемы защиты информации еще только формировался, а принятые законы свидетельствуют о том, что правовая система развивалась лишь в отдельных направлениях этого плана и касалась СМИ, интеллектуальной собственности, архивного дела, а также государственной тайны. Регионы имели возможность регулировать использование информации в таких сферах, как СМИ, архивы и интеллектуальная собственность, не связанная с ЭВМ. В статье с использованием официальных документов 1991–1993 гг. показано, какие из возможностей и каким образом реализовывались в Республике Башкортостан.

Ключевые слова: история права, информация, защита информации, информационная безопасность, полномочия федеральных и региональных органов государственной власти.

Вопрос о региональном аспекте формирования принципов информационной безопасности находится в прямой связи с внутривластными процессами в России на рубеже 1990-х годов и с открывшимися для регионов законодательскими возмож-

ностями. В этот период страна с тревогой наблюдала за конфликтом властных интересов Президента СССР М.С. Горбачева и Председателя Верховного Совета РСФСР Б.Н. Ельцина. В апреле 1990 г. был принят Закон СССР «О разграничении полномочий между Союзом ССР и

субъектами Федерации», согласно которому субъектами СССР становились не только союзные, но и автономные республики. Закон, по сути, разваливал систему российской государственной власти и превращал РСФСР, по словам В.А. Овчинникова, в «аморфное территориально-государственное образование». Есть мнение, что, если бы руководство РСФСР не приняло тогда контрмер, Россию могла постичь участь СССР [1, с. 37–38]. Но события развернулись по другому сценарию. В целях сохранения целостности России 12 июня 1990 г. I Съезд народных депутатов РСФСР принял Декларацию о государственном суверенитете РСФСР, провозгласив независимость России по отношению к СССР. Тогда же был избран первый Президент РСФСР – Б.Н. Ельцин [1, с. 37–39].

В августе 1990 г. Б.Н. Ельцин посетил Казань, Уфу и ряд других национальных столиц. Там он озвучил идею широких перспектив суверенизации автономий, перетягивая на свою сторону региональные политические элиты. Заместитель директора Фонда Ельцина Е. Волк прокомментировал посыл Б.Н. Ельцина следующим образом: Ельцин понимал, что после принятия закона от 26 апреля 1990 г. Россия могла получить «такой же статус и права, как, например, Татария, Башкирия, Якутия, Калмыкия, Мордовия и еще 11 автономий». Поэтому он «предложил автономиям компромисс – берите суверенитета, сколько считаете возможным, но оставайтесь в составе Российской Федерации. План Ельцина сработал» [2]. Впрочем, эти действия сегодня оцениваются по-разному, но в наши задачи анализ описываемых событий не входит. Констатируем факт: в 1990 г. в России начался «парад суверенитетов». Автономные республики в составе РСФСР отказались от статуса автономий и приняли свои декларации о государственном суверенитете [1, с. 39]. Декларация о государственном суверенитете Башкирской Советской Социалистической Республики была принята 11 октября 1990 года. Декларировалась стратегия выстраивания ее отношений с СССР, РСФСР и другими республиками на основе договоров и соглашений. О выходе из состава РСФСР в Декларации от 11 октября 1990 г. ничего не сказано.

СССР как геополитическая реальность прекратил существование в декабре 1991 года. Констатация этого факта зафиксирована в ряде документов. Первым из них является Соглашение от 8.12.1991 о создании СНГ [3]. В РСФСР 25 декабря 1991 г. был принят закон о переименовании государства в Российскую Федерацию (Россию) [4]. Башкирскую ССР 25 февраля 1992 г. переименовали в Республику Башкортостан [5].

В условиях нарастания центробежных тенденций руководство РФ предприняло шаг, нацеленный на сохранение целостности России, – на подписание Федеративного договора, разграничившего полномочия

между федеральными и региональными органами государственной власти (подписан 31 марта 1992 г.). Регионы наделялись законодательными полномочиями в рамках предметов совместного ведения Федерации и субъектов. Отдельные сферы общественно-политической жизни должны были регулироваться федеральным законодательством [6]. Так сложилась двухуровневая система законодательства: первый уровень – федеральное законодательство, второй – региональное. Как отметил С.Н. Клепиков, законотворческая деятельность субъектов РФ рассматривалась как «поиск оптимальных путей развития и конкретизации положений федерального законодательства» [7, с. 13].

В федеральных и региональных нормативно-правовых актах этого периода понятие «информационная безопасность» не упоминается. Однако проблема защиты информации была актуальной и тогда. Впрочем, она была актуальной всегда, с древних времен. В любую эпоху какие-то сведения содержали государственную тайну, секрет производства или личные сведения, не предназначенные для обнародования [8, с. 23]. На этапе становления новой России проблема не могла стать менее актуальной. Поэтому целесообразно рассмотреть, как складывались предпосылки развития правовых основ информационной безопасности в РФ, в каких документах нашли отражения частные проявления этой сферы.

В Федеративном договоре информация и связь были отнесены к ведению федеральных органов государственной власти, что, по идее, могло стать препятствием для правового регулирования информационной среды региональным законодательством. Но Федеративный договор не истолковал понятие «информация», а это понятие имеет несколько значений. Есть мнение, что в юриспруденцию термин «информация» пришел из естественных наук, прежде всего, из математики и физики, вследствие развития информатики [9, с. 7, 10, 21, 23]. Но в российском праве начала 1990-х годов понятие «информация» употреблялось также в широком смысле – при корректировке представлений о правах человека. Так, Декларация прав и свобод человека и гражданина закрепляла право на «тайну переписки, телефонных переговоров, телеграфных и иных сообщений» (ст. 9), на получение и свободное распространение информации (ст. 13). Затрагивался и вопрос ограничений права на информацию «в целях охраны личной, семейной, профессиональной, коммерческой и государственной тайны» (ст. 13) [10]. Это означает, что в правовой системе единого толкования информации еще не было. В пункте Федеративного договора, где информация и связь отнесены к ведению Федерации, понятие «информация» использовано как кибернетический термин, при этом регионы не всякую информацию могли рассматривать как предмет федерального ведения. В результате и на федеральном

уровне, и в некоторых регионах были приняты законы, регулирующие деятельность средств массовой информации (СМИ).

Закон РФ «О СМИ» Верховный Совет РФ принял 27 декабря 1991 года. В документе массовая информация определена как «предназначенные для неограниченного круга лиц печатные, аудио-, аудиовизуальные и иные сообщения и материалы» (ст. 2). Запрещена цензура (ст. 3). Вместе с тем закон ограждал российское общество от злоупотребления свободой массовой информации (ст. 4). Приведем текст статьи 4 в редакции 1991 г. без купюр: «Не допускается использование средств массовой информации в целях совершения уголовно наказуемых деяний, для разглашения сведений, составляющих государственную или иную специально охраняемую законом тайну, для призыва к захвату власти насильственным изменению конституционного строя и целостности государства, разжигания национальной, классовой, социальной, религиозной нетерпимости или розни, для пропаганды войны. Запрещается использование в теле-, видео-, а также кинохроникальных программах скрытых вставок, воздействующих исключительно на подсознание людей» [11]. В законе, во-первых, обозначены актуальные на тот момент направления защиты информационной среды и, во-вторых, указаны источники информации, которые в формировании информационной среды участвуют. Причем возможности информационных ресурсов представлены достаточно скромно, а о компьютерных технологиях речь вообще не идет.

В первоначальной редакции закона РФ «О СМИ» часть 1 статьи 5 была сформулирована следующим образом: законодательство РФ о СМИ «состоит из настоящего Закона и издаваемых в соответствии с ним других законодательных актов, законодательства о средствах массовой информации республик в составе Российской Федерации». Этим воспользовались четыре региона, в т. ч. Башкортостан. Кодекс Республики Башкортостан «О средствах массовой информации» был принят 5 ноября 1992 года. Некоторые из его положений, представляющих интерес в рамках исследуемой темы, сформулированы так же, как и в законе РФ «О СМИ». В частности, совпадают определения терминов, тексты статей о запрете цензуры и пр. Но есть и отличия. В законе РФ представление о злоупотреблениях свободой массовой информации дано в одной статье (ст. 4). Кодекс РБ, во-первых, разные категории злоупотреблений представил в разных статьях и, во-вторых, расширил их перечень, указав на недопустимость распространения сведений, порочащих человеческое достоинство (ст. 6), вмешательства СМИ в личную жизнь любого человека без его разрешения (ст. 8) и др.

Различия между двумя документами прослеживаются

и в определении ответственности в случаях злоупотреблений свободой массовой информации. Закон РФ за нарушение требований статьи 4 предусматривал «уголовную, административную, дисциплинарную или иную ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации» (ст. 59). Не исключалось также прекращение судом деятельности СМИ при неоднократных нарушениях требований статьи 4, «по поводу которых регистрирующим органом или Министерством печати и информации Российской Федерации делались письменные предупреждения учредителю и (или) редакции» на протяжении 12 месяцев (ст. 16). Кодекс РБ «О СМИ» предусматривал штрафы, единицей измерения которых являлся МРОТ (ст. 68–71, 84–85). Размер штрафов зависел от разновидности злоупотребления.

В исследуемый период Кодекс РБ «О СМИ» брал под защиту интересы государства, организации и личности, а Закон РФ «О СМИ» – в основном интересы государства. Точнее, закон РФ отразил отдельные разновидности интересов личности и организации (ст. 41, 42). Но эти пункты в статью 4 включены не были. Следовательно, закон форму ответственности за нарушение указанных прав не оговорил. Кодекс РБ, определив основания для наложения штрафов, именно этот пробел и учел.

Есть еще один важный момент. Выше отмечено, что в законе РФ «О СМИ» информационные ресурсы представлены достаточно скромно. Кодекс РБ «О СМИ» регулировал не только печать, теле-, кино-, видео- и аудиовещание, но также вещание «по кабельным, информационно-компьютерным и иным сетям» (ст. 44, 45). В целом понятие «информация» на уровне СМИ использовалось, скорее, в широком смысле, без однозначной привязки к информатике.

В Федеративном договоре к совместному ведению федеральных и региональных органов государственной власти отнесено правовое регулирование интеллектуальной собственности, что также имеет прямую связь с защитой информации. В вопросах интеллектуальной собственности законодателю необходимо было коренным образом изменить правовые нормы, доставшиеся от советского времени, поскольку коренным образом на фоне отказа от социалистических принципов развития государства и общества изменилось отношение к собственности вообще. Как отметил В.М. Мамаев, в СССР термин «интеллектуальная собственность» официально был признан в 1968 г., когда Президиум Верховного Совета СССР ратифицировал Конвенцию об учреждении Всемирной организации интеллектуальной собственности. Однако с сущностью этого явления никто особо не разбирался, а почти все изобретения становились собственностью государства, и иное «в условиях тотальной национализации» не предусматривалось [13, с. 39–40].

Обсуждение началось в перестроечный период, во время подготовки законов о собственности в СССР и РСФСР. В итоге оба закона (приняты в 1990 г.) констатировали существование интеллектуальной собственности. Закон СССР к объектам интеллектуальной собственности отнес изобретения, открытия, произведения науки, литературы, искусства и др. (ст. 2). Закон РСФСР – произведения науки, литературы, искусства, а также результаты творческой деятельности в производственной сфере (открытия, изобретения, программы для ЭВМ, базы данных и пр.) (ст. 2). Однако регулирование этой сферы в законах о собственности прописано не было. Вопросы интеллектуальной собственности делегировали «специальному законодательству Союза ССР, союзных и автономных республик» (по закону СССР) / «авторскому праву и иным актам гражданского законодательства (по закону РСФСР)» [14; 15]. Иными словами, интеллектуальная собственность и собственность на ресурсы и имущество рассматривались как разные правовые институты.

31 мая 1991 г. Верховный Совет СССР утвердил Основы гражданского законодательства Союза ССР и республик. В документ были включены разделы «Авторское право» и «Право на изобретение и другие результаты творчества, используемые в производстве», в которых прописывались механизмы использования соответствующей информации. Предусматривалась защита интересов личности и организации (автора, патентообладателя и т. д.). В частности, оговорено право на защиту от незаконного использования технической, организационной или коммерческой информации, составляющей секрет производства (ст. 151) [16]. Однако ни в одном из упомянутых разделов термин «интеллектуальная собственность» не использован.

После распада СССР проблемой регулирования отношений в интеллектуально-творческой сфере озадачился российский законодатель. Выделим один, можно сказать, исторический день, 23 сентября 1992 г., когда было принято сразу несколько законов, касающихся прав лиц (юридических и физических), занятых интеллектуальным трудом и использующих его результаты. Речь идет о Патентном законе, законах «О товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров», «О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных», «О правовой охране топологий интегральных микросхем». Развитие рыночных отношений и, как следствие, конкуренции требовало скорейшего решения этих вопросов на законодательном уровне, тем более что полагаться до поры до времени на правовое наследие предшествующей эпохи не представлялось возможным. Однако уже тогда термин «интеллектуальная собственность» вызвал дискуссии. Спорным, как пишет В.М. Мамаев, стал вопрос о возможности приложения к результатам интеллекту-

ального труда «классических полномочий» владения, пользования и распоряжения, принятых в отношении материальных ценностей. Одни участники дискуссий утверждали, что это возможно, другие придерживались противоположного мнения. А аргументация обеих сторон страдала «ошибками и неточностями» [13, с. 40]. На фоне дискуссий введение в нормативные правовые акты термина «интеллектуальная собственность» было приостановлено. Ни в одном из перечисленных выше законов (в первоначальной редакции) этот термин не встречается. Не встречается он и в законе «Об авторском праве и смежных правах», принятом в июле 1993 года. Вместе с тем вклад в защиту информации законы 1992–1993 гг., безусловно, внесли. Следует также отметить, что пока шли разбирательства с понятием «интеллектуальная собственность», в Республике Башкортостан с региональным законом торопиться не стали, но проблему из поля зрения не выпустили. Защиту права на интеллектуальную собственность гарантировал Кодекс РБ «О СМИ».

Отметим также, что законы «О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных» и «О правовой охране топологий интегральных микросхем» касались выделенной в Федеративном договоре категории «информация и связь», но не в широком смысле, а в значении, которое подразумевали инициаторы правовой защиты компьютерной информации. Данная категория к полномочиям регионов не относилась.

В исследуемый период закладывалось правовое регулирование архивного дела, также имеющего прямую связь с защитой информации. Так, 19 июня 1992 г. Верховный Совет РФ (высший и одновременно законодательный орган власти) принял постановление «О временном порядке доступа к архивным документам и их использованию». Постановление устанавливало право граждан, учреждений, предприятий, организаций на доступ к архивным фондам, но вводило ряд ограничений. Ограничения касались секретных материалов (для рассекречивания определялся срок в 30 лет) и личных документов (для рассекречивания определялся срок в 75 лет). Допускалось использование личных документов в более ранние сроки, но только с согласия их владельцев или наследников. Правительство РФ (исполнительный орган власти) 24 июня 1992 г. приняло постановление «Об утверждении положения о Комитете по делам архивов при Правительстве Российской Федерации и сети федеральных государственных архивов и центре хранения документации» [17, с. 67–68]. Федеральный закон прямого действия в исследуемый период не принимался. Однако 7 июля 1993 г. был подписан стратегический документ – Основы законодательства Российской Федерации об Архивном фонде Российской Федерации и архивах. Это документ подтвердил ограничения при использовании архивных документов (ст. 20), описал си-

стему Государственной архивной службы (ст. 11) и распределил полномочия РФ и ее субъектов. Использование архивных документов, находящихся в региональных архивах и являющихся федеральной собственностью, отнесено к совместному ведению РФ и субъектов РФ; вопрос об использовании архивных документов, не являющихся федеральной собственностью, отнесен к полномочиям регионов (ст. 4). Соответственно, оговаривалась возможность введения в действие «архивных» законов и иных правовых актов на федеральном и региональном уровнях. И еще один важный момент – все федеральные и региональные нормативные правовые акты, имеющие отношение к Архивному фонду России, «должны соответствовать данным Основам» (ст. 3) [18]. Значит, развитие регионального законодательства в архивной сфере не исключалось, но в этом направлении исключалась законотворческая самостоятельность субъектов РФ. В 1991–1993 гг. в Республике Башкортостан закон, регулирующий деятельность архивов, не принимался.

В июле 1993 г. был принят закон «О государственной тайне», который, в частности, распределил полномочия органов государственной власти по данному вопросу. Законодательное регулирование отношений в области государственной тайны вверялось Верховному Совету РФ. Органы государственной власти субъектов РФ обязывались обеспечивать защиту сведений, составляющих государственную тайну, в пределах своих территорий. Кроме того, они получили право вносить «предложения по совершенствованию системы защиты государственной тайны». То есть о региональном законодательстве в данной области речь не шла. Важно и то, что в законе были определены средства защиты информации – технические, криптографические, программные и другие средства; а также средства контроля эффективности защиты информации (ст. 2) [19].

Итак, в 1991–1993 гг. законодательство РФ, еще не оперируя понятием «информационная безопасность»,

охватило ряд общественно-политических сфер, в рамках которых рассматривалась проблема защиты информации: СМИ, интеллектуальная собственность, в т. ч. в сфере информационных технологий, архивы, государственная тайна. Распределение в Федеративном договоре полномочий предполагало, что субъекты могут посредством региональных нормативно-правовых актов регулировать деятельность СМИ и архивов, а также некоторых вопросов интеллектуальной собственности. Законодатель Башкортостана активизировался только в регулировании СМИ.

Регулирование архивного дела в регионах формально должно было соответствовать Основам законодательства РФ об Архивном фонде РФ и архивах. Это значит, что у субъектов РФ острой необходимости в принятии соответствующих законов не было. В Башкортостане такой закон появился позднее. Интеллектуальная собственность в Федеративном договоре была отнесена к совместному ведению федеральных и региональных органов государственной власти. Однако в исследуемый период не сформировалось однозначное понимание правового соотношения интеллектуальной собственности и собственности материальной. Пока шли дискуссии, Башкортостан законотворческой активности не проявлял.

В целом законотворческие возможности, открывшиеся для регионов на волне «парада суверенитетов», в плане защиты информации широкими не были. На примере Башкортостана можно убедиться, что до подписания Федеративного договора творческий подход к вопросу проявлялся в РБ ярче, после же наметилась тенденция к правовой унификации. На данном этапе законодательство формировалось в отсутствие новой Конституции. Логично заключить, что очередной этап развития правовых основ информационной безопасности начался после принятия Основного закона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Овчинников В.А. Декларация о государственном суверенитете РСФСР и ее правовая оценка // Управленческое консультирование. 2013. № 5. С. 37–41.
2. Волк Е. Борис Ельцин: «Берите столько суверенитета, сколько сможете проглотить» // Жизнь. 2015. 26 ноября.
3. Соглашение от 08.12.1991 «О создании Содружества независимых государств» // Российская газета. 1991. 19 декабря.
4. Закон РСФСР от 25.12.1991 № 2094-I «Об изменении наименования государства Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика» // Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. № 2. Ст. 62.
5. Закон БССР от 25.02.1992 № ВС-10/12 «Об изменении наименования государства Башкирская Советская Социалистическая Республика» // Ведомости Верховного Совета и Правительства РБ. 1992. № 1. Ст. 1.
6. Федеративный договор (Москва, 31.03.1992) // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. URL: <https://constitution.garant.ru/act/federative/170280/> (дата обращения: 23.09.2019).
7. Клепиков С.Н. Административная ответственность в субъектах Российской Федерации: монография. Воронеж: Научная книга, 2006. 141 с.
8. Тиммербулатов Т.А. Информационная безопасность: об актуальности исторического исследования проблемы // Инновационная наука. 2019. № 9. С. 23–26.
9. Волков Ю.В. Информация – термин юридический. Екатеринбург: Альфа Принт. 2016. 150 с.

10. Постановление Верховного Совета РСФСР от 22.11.1991 «О Декларации прав и свобод человека и гражданина» // Ведомости Съезда народных депутатов РСФСР и Верховного Совета РСФСР. 1991. № 52. Ст. 1865.
11. Закон РФ от 27.12.1991 № 2124-1 «О средствах массовой информации» // Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. № 7. Ст. 300.
12. Кодекс РБ от 05.11.1992 № ВС-13/44 «О средствах массовой информации» // Ведомости Верховного Совета и Правительства РБ. 1993. № 5. Ст. 95.
13. Мамаев В.М. Интеллектуальная собственность: прошлое и настоящее // Общественные науки и современность. 1996. № 4. С. 38-44.
14. Закон СССР от 06.03.1990 № 1305-1 «О собственности в СССР» // Ведомости Верховного Совета СССР. 1990. № 11. Ст. 164.
15. Закон РСФСР от 24.12.1990 № 443-1 «О собственности в РСФСР» // Ведомости съезда народных депутатов РСФСР. 1990. № 30. Ст. 416.
16. Основы гражданского законодательства Союза ССР и республик от 31.05.1991 № 2211-1 // Ведомости Съезда народных депутатов СССР и Верховного Совета СССР. 1991. № 26. Ст. 733.
17. Кузина И.Л. Архивное право. Комсомольск-на-Амуре: КнАГТУ, 2011. 136 с.
18. Основы законодательства Российской Федерации об Архивном фонде Российской Федерации и архивах от 07.07.1993 № 5341-1 // Российская газета. 1993. 14 августа.
19. Закон РФ от 21.07.1993 № 5485-1 «О государственной тайне» // Российская газета. 1993. 21 сентября.

© Тимербулатов Тагир Алифович (ib.105@yandex.ru), Юсупов Рахимьян Галимьянович (yusupovr.g@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОБЩЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ ГОРОДА ХЭЙХЭ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ КИТАЙСКИМ И РОССИЙСКИМ НАРОДАМИ¹

HEIHE ALUMNI SOCIETY AS A TOOL FOR INTERACTION BETWEEN THE CHINESE AND RUSSIAN PEOPLE

*Zhang Wei,
Zhao Huiqing,
He Bin*

Summary: The Cultural traditions of the peoples of other countries, their historical past and national characteristics have always been of considerable scientific interest. The relevance of such studies does not decrease at the present time, since knowledge of the cultural characteristics of other peoples allows us to lay the Foundation for stable relations in all spheres of state activity. A striking example of good-neighborly interaction is the Russian branch of the society of graduates of higher educational institutions of the city of Heihe, which has become a link between the peoples of Russia and China.

Keywords: China, Heihe, Russian Chinese, environment, Blagoveshchensk, cultural traditions of China.

Чжан Вэй,

*М.н.с., Хэйхэский университет, Китай,
провинция Хэйлунцзян, г. Хэйхэ
hhxytzb@163.com*

Чжао Хуэйцин,

*Аспирант, Дальневосточный федеральный
университет, г. Владивосток; доцент, Хэйхэский
университет, Китай, провинция Хэйлунцзян, г. Хэйхэ
273004890@qq.com*

Хэ Бин,

*Доцент, Хэйхэский университет, Китай,
провинция Хэйлунцзян, г. Хэйхэ
2224941593@qq.com*

Аннотация: Культурные традиции народов других стран, их историческое прошлое, национальные особенности, всегда представляли собой значительный научный интерес. Не снижается актуальность подобных исследований и в настоящее время, поскольку знание культурных особенностей других народов позволяет заложить основу стабильных взаимоотношений во всех сферах деятельности государств. Ярким примером добрососедского взаимодействия является российское отделение Общества выпускников высших учебных заведений города Хэйхэ, ставшего связующим звеном между двумя народами России и Китая.

Ключевые слова: Китай, Хэйхэ, Российские китайцы, обстановка, Благовещенск, культурные традиции Китая.

В 2020 году исполняется более 70 лет с того дня, когда между Китаем и Россией были установлены дипломатические отношения. За этот период между государствами развились глубокие экономические, политические, культурные, социальные и другие связи. Не стало исключением укрепление связей в сфере образования. По последним данным сейчас в России обучается около 30000 китайских студентов [8]. Город Хэйхэ, китайской провинции Хэйлунцзян, размещаясь на противоположных берегах реки с российским городом Благовещенск, занимает уникальное место, среди других приграничных городов. Удобное географическое положение, активное взаимодействие в сфере образования, в последние десятилетия привели к тому, что количество жителей города Хэйхэ, получивших образование в России, постоянно растет. Именно здесь было

основано российское Отделение общества выпускников города Хэйхэ, получивших образование в Европе и Америке. Эта общественная организация стала важнейшим связующим звеном в китайско-российских отношениях. Объединяя молодых людей, получивших образование в России, и вернувшихся на Родину, организация создаёт условия для развития собственных направлений в области науки, экономики, бизнеса, а также, дальнейшего расширения межгосударственных отношений [2, с. 136].

Состав российского отделения выпускников города Хэйхэ. Особенности деятельности

В 2019 году Общество выпускников города Хэйхэ, получивших образование в странах Европы и Америки насчитывало 142 человека. Российское отделение, при

¹ Данная статья является плодом научной работы в сфере финансируемой «Исследование роли российских этнических китайцев в общем фронте строительства» (2018-KYYWF-1272)

该项目为中国黑龙江省科研业务费项目《旅俄华侨在统一战线建设中的作用研究》(2018-KYYWF-1272)成果

этом, состояло из 114 человек. Из них 30 человек получили средне-специальное образование, 25 человек высшее образование, 59 человек получили степень магистра, 35 человек закончили аспирантуру и получили научные степени. Большинство выпускников российских учебных заведений, после возвращения в Китай, продолжили свою деятельность в образовательных учреждениях и научно-исследовательских институтах. Возрастные категории выпускников распределились следующим образом: 60 человек моложе 40 лет, 40 человек в возрасте от 40 до 50 лет. Кадровый состав российского отделения выпускников, получивших образование в России, имеет устойчивую тенденцию к омоложению. В соответствии с возрастным делением, предложенным ВОЗ для «молодого возраста», на долю российского отделения приходится 75% выпускников. Многие, получившие высшее образование в России и практически поработав в Китае, возвращаются для получения степени магистра, кандидата или доктора наук. Стоит отметить, что, возвращаясь на Родину, выпускники российских вузов, трудоустраиваются, преимущественно в государственных учреждениях, а также, учебных заведениях и других важных организациях. Например, таких как местные государственные органы, организации культуры, научно-исследовательские институты [3, с.45]. В этих организациях выпускники, получившие образование в России, являются основными кадрами, играющими роль управляющего и организующего воздействия.

За последние три года, на фоне постоянного роста китайско-российских отношений, количество обучающихся в России студентов, увеличивается. С 2014 по 2016 год российское отделение Общества выпускников состояло из 40 человек. Сейчас, по сравнению с аналогичным временным периодом, их количество увеличилось на 64%. Россия так же стала приоритетным направлением для китайской молодежи желающей получить образование за рубежом. Сейчас Россия занимает второе место, по количеству обучающихся китайских студентов немного уступая лишь Казахстану [4, с. 95].

В последние годы, статистически увеличилось не только количество молодых студентов, но и уровень получаемого образования. Увеличение количества магистерского образования и рост научно-исследовательских работ связан с ростом популярности в Китае возможности получения образования в учебных заведениях России. Кроме того, приоритеты развития Китая определили основные направления развития российского отделения «Общества выпускников города Хэйхэ». Такими приоритетными направлениями стали: увеличение числа молодых кадров, повышения уровня образования, повышение уровня профессионализма, улучшения международного сотрудничества. Эффективная работа «Общества выпускников города Хэйхэ», привела к значительному росту высокообразованных, со

знанием иностранных языков специалистов, способных уверенно применять полученные знания во всех отраслях экономики и бизнеса Китая. Стоит отметить, что качественное образование, полученное в учебных заведениях России, опыт практической учебной деятельности за пределами Китая, полученные глубокие знания в области специальных и точных наук, позволяет вчерашним студентам быстро включиться в работу и соответствовать современным требованиям.

Обучение в России значительно расширяет политический кругозор студентов. Проводя сравнительные аналогии с демократическими преобразованиями в мировой политической практике, они принимают активное участие в процессах интеграции, в китайское общество, лучших вариантов демократических решений в различных социальных областях. Большинство членов российского отделения имеют высокие патриотические чувства и мечтают служить своей стране. Они обладают сильным чувством социальной ответственности и стремятся принимать участие в политической деятельности страны, посредством обсуждения государственных дел, тем самым заботясь о государственном развитии и возрождении нации.

Стоит отметить, что около 76% из них являются членами КПК и только 24% не состоят в партии и не являются членами других общественных организаций [5, с. 54].

Результаты практической деятельности российского отделения выпускников города Хэйхэ

В 2011 году было создано Российское отделение «Общества выпускников Китайского приграничного города Хэйхэ учившихся в Европе и Америке», целью которого является сплочение и оказание помощи выпускникам, вернувшимся на Родину, осуществление взаимодействия между ними. Был принят регламент отделения, утверждены правоустанавливающие документы, определен порядок агитационной работы, создана система, способствующая эффективному взаимодействию и информационному обмену. Одновременно была создана институциональная структура, были утверждены председатель общества, заместитель председателя, члены правления, определен кадровый состав. Организационная структура позволяет не только расширять сферы взаимодействия, но и создаёт основу для трудоустройства возвращающихся после окончания учёбы вчерашних студентов.

В Хэйхэ уделяется пристальное внимание специалистам, получившим образование за рубежом и вернувшимся на Родину. Большое внимание отдается укреплению патриотической идеологии, повышению саморазвития членов общества. В разное время было рекомендовано 37 членов общества для участия в про-

винциальном семинаре по философии и общественным наукам, в теоретическом тренинге «Общества выпускников получивших образование в Европе и Америке», в общегосударственном семинаре выпускников получивших образование за рубежом и вернувшихся на родину. Для еще большего сплочения специалистов, получивших образование за рубежом и вернувшихся на Родину, было проведено множество мероприятий. Например, таких как: форум теоретического развития, по пути революционной дороги, инструктаж в области национальной безопасности, посещение исторических выставочных залов и залов городского планирования и другие мероприятия. Подобные мероприятия не только усиливают, в специалистах получивших образование за рубежом и вернувшихся на Родину, стремление служить своей стране, но и мотивируют их на внесение вклада в развитие общества и повышения чувства долга. Кроме того, активная пропаганда посредством СМИ, мероприятий общества, поощрение стремления в служении Родине усиливает социальное воздействие, повышая решительность и веру в успех.

Российское отделение Общества выпускников Китайского приграничного города Хэйхэ учившихся в Европе и Америке всегда придерживается главных задач, очерченных правительством, выдвигая на первый план интеллектуальные преимущества талантливых кадров, всеми силами привлекая капитал и знания в работу, обслуживая местное социально-экономическое развитие. Хэйхэ стал ключевым пунктом для встреч и активной деятельности «заморских ученых вернувшихся в Хэйлуцзян», Российское отделение помогло встретиться 26 бизнесменам, специалистам и ученым китайцам, проживающим за рубежом в 6 странах. Многие члены общества, базируясь в этой, имеющей геополитические преимущества опорной точке, занимаются изучением китайских эмигрантов в России. В разное время ими были произведены следующие научные исследования: «Ранний период Китайской эмиграции в России и марксистская теория», «Изучение роли ранней Китайской эмиграции в Россию в адаптации классической теории марксизма-ленинизма к характерным национальным особенностям Китая» и другим темам. Были опубликованы следующие труды: «История китайской эмиграции в России», «Китайские эмигранты в России», «Сборник исторических материалов по китайским эмигрантам в России» и так далее. Всего было опубликовано 30 статей в научных периодических изданиях Китая и зарубежных стран, сделано 5 научных докладов на международных и Китайских научных конференциях [9, с. 416]. Сформировалось характерное направление исследований с региональными особенностями, вызвавшее широкое внимание научного общества. Расширение теоретических исследований в данной области, сыграло положительную роль в изучении местной культуры Хэйхэ и наследовании местной истории. В 2015 году Российское

отделение совместно с университетом Цзинань создало главный центр по изучению истории и культуры китайских эмигрантов в России, который стал первым в Китае центром, занимающимся изучением китайской эмиграции в России.

Обществом проводится серьезная работа в сфере развития, использования и привлечения талантов, на политическом и организационном уровне. Осуществляется забота о студентах, обучающихся за рубежом. По окончании обучения, они становятся основной силой развития общества. В Российском отделении Хэйхэ есть 25 человек, занимающих должности начальников отделов и выше. Каждый из них принимает активное участие в образовательной, научной, политической и других сферах управления, реформирования и созидания. Кроме того, они дают рекомендации, способствующие активному развитию учебных заведений. Организация коммуникативных рабочих контактов за рубежом, развитие международных контактов и общение, содействуют международному продвижению китайского языка, распространению китайской культуры, и усиливают процессы культурной интеграции между Китаем и Россией [12, с.105]. Кроме того, студенты, получившие образование за рубежом, для использования в полной мере своих интеллектуальных и профессиональных талантов, активно выполняют работу по добровольному обслуживанию пограничных пунктов по всей стране, обучая иностранным языкам сотрудников пограничных инспекций города Хэйхэ, провинций Хэйлуцзян, Ляонин, Цзилин и Внутренней Монголии. Специалисты общества принимают участие в собеседовании, при приеме на работу гидов, исполняют роль переводчиков, в университете города Хэйхэ, в полицейских участках на острове Хэйхэ, а также в течении последних шести лет исполняют обязанности переводчиков на Китайско-Российских культурных встречах в городе Хэйхэ [10, с.116]. Кроме того, специалисты общества, принимали добровольное участие в таких международных мероприятиях, как Китайско-Российские торгово-экономические симпозиумы, проводимых на острове Хэйхэ, Международная молодежная конференция «Сплоченная молодежь под общим солнцем». Члены Общества, также, проводят занятия по преподаванию иностранных языков в начальных школах, предоставляя кадры и интеллектуальную поддержку в целях социально-экономического развития Хэйхэ.

Стоит отметить, что идея создания подобного социального объединения не нова. Впервые, на территории страны, Общество китайских выпускников учившихся в Европе и Америке было основано в 1913 году, и на сегодняшний день имеет более чем 100 летнюю историю [6, с.72]. Общество выпускников передает следующим поколениям, обучающимся за рубежом идею служения Родине. После возвращения на родину эти китайцы спланиваются воедино для служения своему государ-

ству. Эта объединение единомышленников является новой элитой общества. Большинство обучающихся за рубежом – это представители высшей интеллигенции, они обладают широким кругозором в политике, экономике, культуре и других аспектах, поэтому они необходимы для нового Китая.

Так как город Хэйхэ расположен на китайско-российской границе, в нем сравнительно широко используется русский язык. Кроме того, он обладает удобными транспортными путями для выезда за границу, поэтому относительно много студентов уезжает учиться в Россию [11]. Поэтому создание Российского отделения Общества выпускников Китайского приграничного города Хэйхэ учившихся в Европе и Америке может стать центром аккумуляции талантов. Структурная организация общества, позволяет осуществить обширное привлечение высококлассных кадров, получивших образование в России. В последние годы, Китай, придает большое значение привлечению высококвалифицированных специалистов, энергично продвигает работу над проектом «1000 талантов», укрепляет широкие связи с иностранными кадрами, а также, поощряет возвращение высококвалифицированных сотрудников, активно при-

влекая, для этих целей, различные источники инвестиций [7, с. 202]. Кадровая политика, позволяет создавать эффективные рабочие механизмы интеграции, в сферы экономики, политики, бизнеса страны, подготовленных специалистов, способных решать задачи социально-экономического характера.

Стоит отметить, что, студенты, обучающиеся за рубежом, по нашему мнению, должны играть роль народного дипломатического посла. Поэтому, создание условий для поощрения связей студентов, обучающихся за рубежом с представителями других стран, позволяет не только укрепить взаимопонимание и доверие между студентами, но и между людьми, проживающими в этой стране. Широкое обсуждение результатов государственных реформ, политика открытости, знакомство с достижениями в экономической сфере, способно формировать привлекательный, во всех отношениях, образ современной мировой державы [1, с. 949]. Выполнению этой важной государственной задаче, посвящена деятельность Общества выпускников города Хэйхэ, ставшим настоящим народным связующим звеном между Китайским и Российским народом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев А.В. Сравнительный анализ «мягкой силы» во внешней политике России и Китая. // Политика и Общество. 2016. No 7.С. 948-959.33.
2. Ван Ли, Баранова И.И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. No 1. С. 134-141.
3. Гревцева Г.Я. Сотрудничество России и Китая в сфере образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9, No 2.С. 43-52.
4. Гурулева Т.Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. No 12. С. 93-103
5. Исаев А.С. XIX Съезд КПК и российско-китайское сотрудничество в гуманитарной сфере // Решения XIX Съезда КПК и перспективы российско-китайских отношений. М., 2018. –112 с.
6. Ли Хун Цзюнь. Международное сотрудничество в контексте глобализации науки и техники и просвещение Китая / Ли Хун Цзюнь и др. // Научный прогресс и ответы. – 2011. – No 6.
7. Современный Китай и его окружение [Текст] : [монография] / [О. А. Шеломихин и др.] ; отв. ред.: Д. В. Кузнецов, Д. В. Буяров ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Благовещенский гос. пед. ун-т» (БГПУ). - Москва : URSS, 2014. - 436 с.
8. Цзян Сяоянь. Современное положение и перспективы китайско-российского сотрудничества в сфере образования / Цзян Сяоянь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://en.gmw.cn/> (дата обращения: 18.02.2020).
9. Цвык Г.И. Российско-китайское гуманитарное сотрудничество в рамках ШОС // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2018. Т. 18. No 2.С. 415-428.
10. Цуй Чжэн. Международное научно-техническое сотрудничество: роль Китая // Перспективы науки. 2013. No 12.С. 115-118.
11. Шань Юй Ли. Международное сотрудничество в контексте глобализации и китайские ответы / Шань Юй Ли // Экономика АТР. – 2011. –No 6.
12. Цуй Чжэн. Научно-техническое сотрудничество РФ и КНР в контексте инновационного развития стран БРИКС [Текст] : монография / Цуй Чжэн ; Центр исследований экономики и политики стран с переходной экономикой Ляонинского университета. - М : МАКС-Пресс, 2016. - 214 с.

© Чжан Вэй (hxytzb@163.com), Чжао Хуэйцин (273004890@qq.com), Хэ Бин (2224941593@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ИНТЕРНЕТ-ПОСОБИЯ СРЕДСТВАМИ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

DESIGNING ONLINE INTERNET-AIDS BY MEANS OF CLOUD TECHNOLOGIES

**A. Aleksanyan ,
P. Chernyaeva,
E. Belchenko,
V. Bogdanova**

Summary: The article discusses the design of interactive online tutorials for the implementation of the educational process through cloud technology. A step-by-step algorithm for creating electronic educational resources for the formation of a training manual is described. The possibilities of introducing cloud technologies into the educational process are revealed, using the example of an educational online manual. Fixed assets for the implementation of this project are given.

Keywords: interactive Internet manual, information technology, digitalization of training, Internet services, electronic educational resources, cloud technologies, educational process.

Алексанян Георгий Ашотович,

*К.п.н., доцент, Армавирский механико-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Армавир
floop2010@mail.ru*

Черняева Элеанора Петровна,

*К.п.н., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
ellacher1982@bk.ru*

Бельченко Владимир Евгеньевич,

К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Богданова Ардема Владимировна,

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Аннотация: В статье рассматривается проектирование интерактивного интернет-пособия для реализации учебного процесса посредством облачных технологий. Описывается пошаговый алгоритм создания электронных образовательных ресурсов для формирования учебного пособия. Раскрываются возможности внедрения облачных технологий в образовательный процесс, на примере образовательного интернет-пособия. Приведены основные средства для реализации данного проекта.

Ключевые слова: интерактивное интернет-пособие, информационные технологии, цифровизация обучения, интернет-сервисы, электронные образовательные ресурсы, облачные технологии, образовательный процесс.

Качество учебно-воспитательного процесса по требованию новых федеральных государственных образовательных стандартов должно обеспечиваться системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы образовательного учреждения формирующую информационно-образовательную среду, являющейся важнейшим условием и одновременно средством формирования новой системы образования.

Для обеспечения студентов образовательными ресурсами эффективным решением является создание интерактивного пособия, доступного с любого устройства с доступом в интернет. Реализовать данный проект возможно с применением облачных сервисов.

Облачные сервисы – программные решения и сервисы, предоставляемые пользователям онлайн. Таким образом, облачные вычисления – это новая модель раз-

работки, развертывания и доставки облачных сервисов. Использование облачных технологий позволяет создавать учебные материалы и приложения, которые будут доступны учащимся на любом устройстве с доступом в интернет, вне зависимости от установленных программ.

Для интерактивного пособия будем использовать следующие сервисы:

- конструктор сайтов uCoz;
- облачный сервис OneDrive от Microsoft;
- облачный сервис GeoGebraTube.

Проектирование интерактивного интернет-пособия средствами облачных технологий включает следующие этапы.

Первый этап включает создание материалов для будущего пособия. Все материалы создаются посредством двух сервисов: Office 365 и GeoGebra.

При помощи облачного хранилища OneDrive – можно создать общее хранилище документов, презентаций и других материалов, и проектов, с которыми работают учащиеся. Использование облачного хранилища позволяет работать над одним проектом группе студентов одновременно, находясь за разными компьютерами (или иными устройствами с доступом в интернет), даже когда все члены группы находятся далеко друг от друга. Все файлы можно просматривать и редактировать непосредственно в облачном хранилище, не сохраняя документ на жесткий диск компьютера.

GeoGebraTube позволяет размещать и давать доступ к интерактивным апплетам через браузер, что позволяет просматривать ресурсы с любого устройства с доступом в интернет.

При помощи данных сервисов создается коллекция обучающих материалов:

- Презентации к парам (при помощи MS Powerpoint);
- Решения типовых заданий (при помощи MS Excel);
- Интерактивные апплеты (при помощи GeoGebra);
- Задания для самостоятельного решения (при помощи MS Excel, GeoGebra).

Материалы, созданные в MS Office, необходимо сохранить в облачное хранилище OneDrive в специальной папке (см. Рис. 1).

Материалы, созданные в GeoGebra, сохраняются в облачном сервисе GeoGebraTube (см. Рис. 2). В личном кабинете также имеется возможность создать электронную книгу, состоящую исключительно из апплетов, созданных в программе GeoGebra.

Второй этап включает создание интерактивного сайта для каталогизации материалов и обеспечения легкого доступа обучаемых к образовательным ресурсам. Сайт реализуется на базе онлайн конструктора uCoz, являющемся SaaS платформой, что позволяет собирать сайт с предлагаемых системой шаблонов, не вникая в кодирование и программирование.

Управление настройками сайта происходит через **панель управления**, доступ в которую имеет только администратор сайта.

Конструктор меню позволяет создать меню сайта любой сложности: горизонтальное или вертикальное, а также добавить неограниченное количество вложенностей подменю и установить индивидуальное оформление для пунктов меню.

Конструктора Блоков позволяет перетаскивать части сайта, добавлять элементы, а также менять надписи так, как вам нужно, не прибегая к языку HTML.

Добавлять материалы на сайт могут как администраторы, так и обычные пользователи. Администратору необходимо только дать пользователям соответствующие

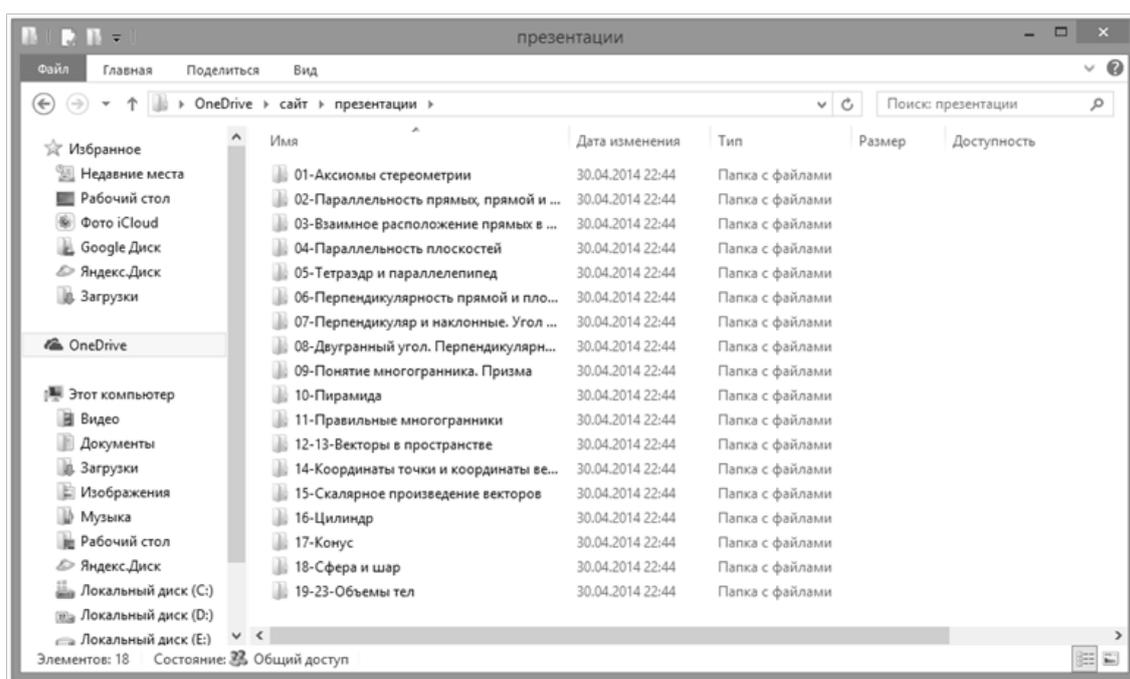


Рисунок 1. Материалы в папке облачного хранилища

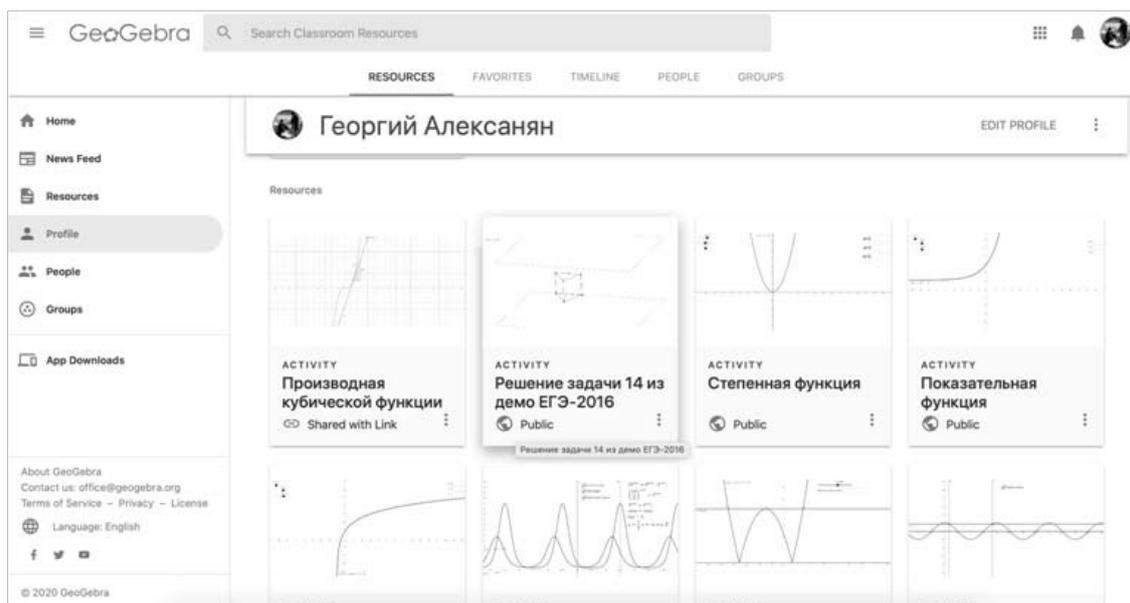


Рисунок 2. Личный кабинет сервиса GeoGebraTube

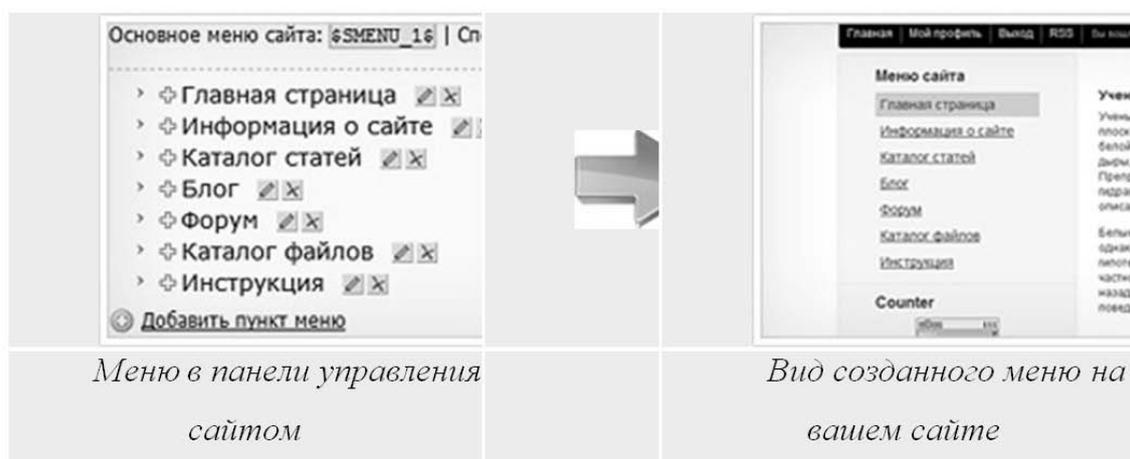


Рисунок 3. Конструктор меню

права для необходимых действий над материалами:

- Добавление, редактирование и удаление материалов
- Прикрепление файлов к добавленным материалам
- Осуществление поиска по материалам сайта
- Выполнение премодерации добавленных материалов
- Управление комментариями к материалам

Для управления сайтом следует пользоваться меню **админбар** (Рис. 5). После авторизации на сайте в верхнем углу высвечивается небольшая полоска со всем необходимым функционалом. Другие пользователи сайта смогут видеть его упрощенную версию – **юзербар**, со-

держание которого будет зависеть от установленных прав для данной группы пользователей.

uCoz – это высоконагрузочная система, спроектированная таким образом, что даже полный выход из строя одного сервера позволяет сохранить пользовательские данные в полной сохранности.

На следующем этапе происходит заполнение сайта созданными материалами. Рассмотрим этот этап подробнее.

Во-первых, необходимо открыть общий доступ к размещаемому ресурсу, программа предложит ссылку, ко-



Рисунок 4. Конструктора Блоков

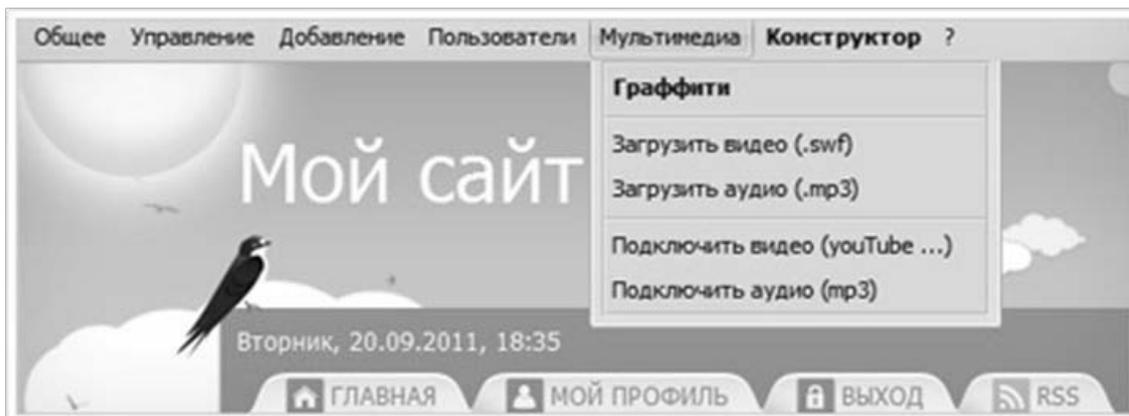


Рисунок 5. Админбар для администратора сайта

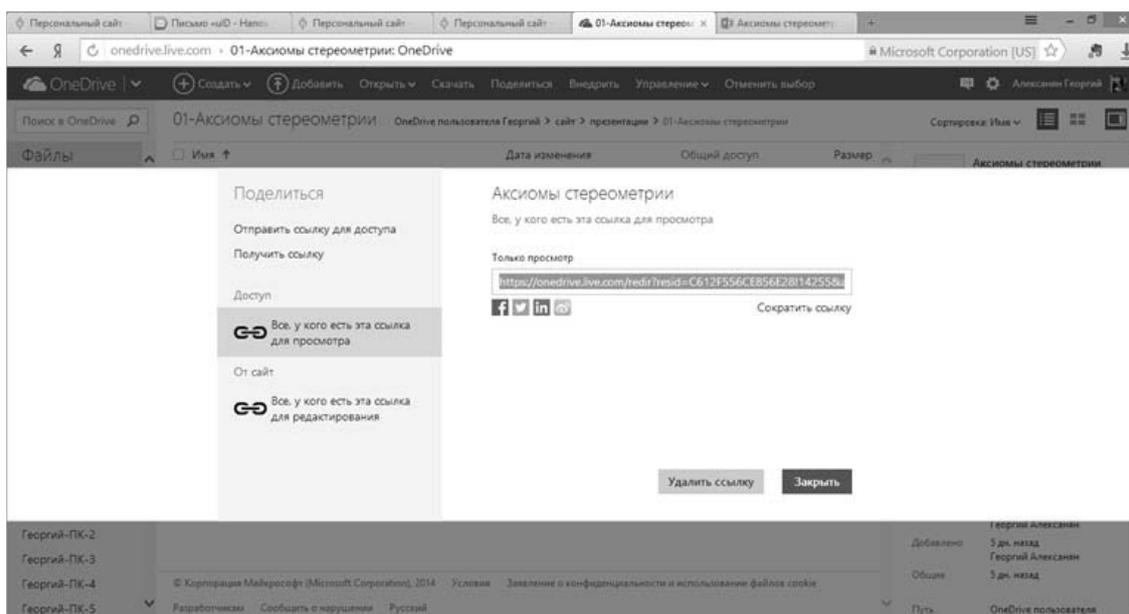


Рисунок 6. Предоставление общего доступа к файлу в OneDrive

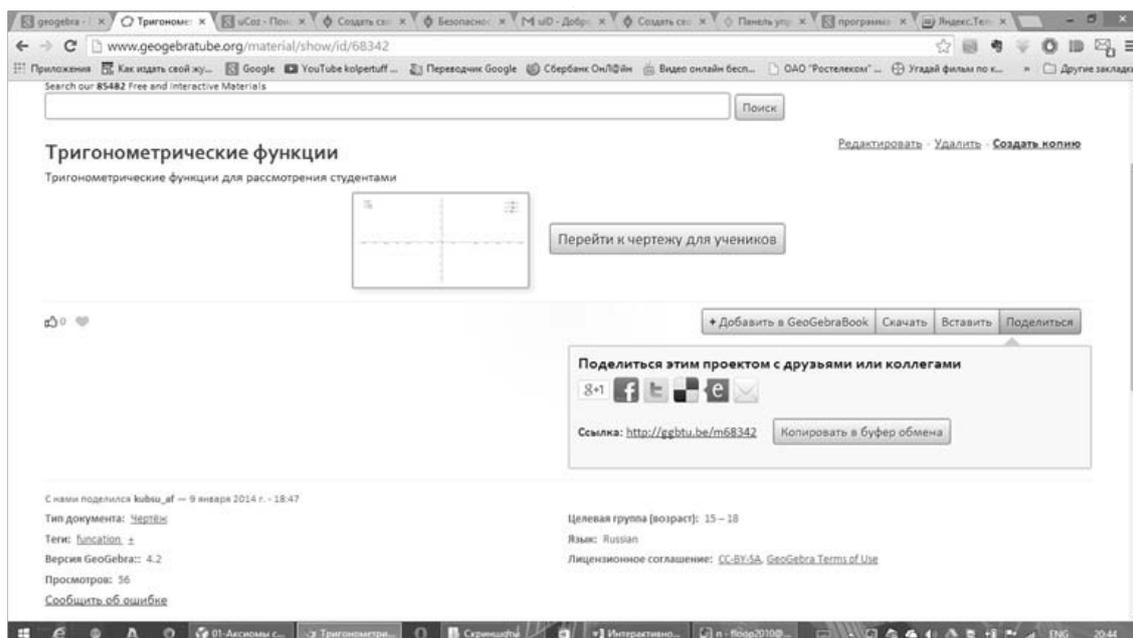


Рисунок 7. Предоставление доступа к апплетам с сервиса GeoGebraTube

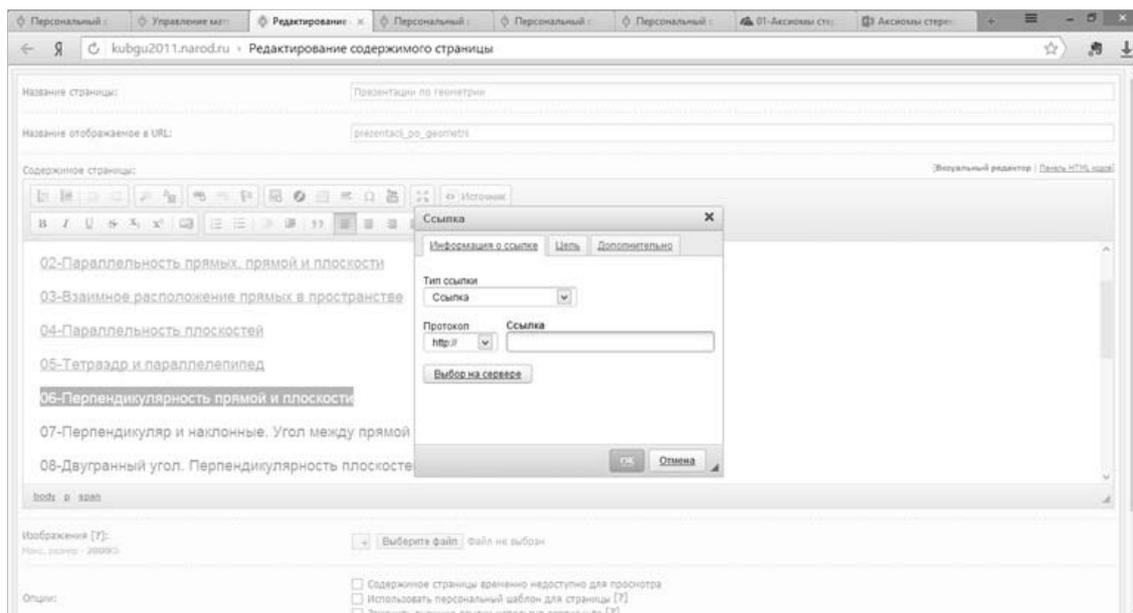


Рисунок 8. Публикация ссылки на ресурс

торое следует скопировать (см. Рис. 6, 7). Для этого необходимо перейти на сайт onedrive.live.com для файлов, размещенных в облачном хранилище OneDrive и на сайт geogebraTube.org для апплетов, размещенных на сервисе GeoGebraTube.

Затем данную ссылку следует опубликовать на созданном сайте (см. Рис. 8).

После того, как все материалы опубликуются, студен-

там дается ссылка для входа на сайт (Рис. 9). Используя гиперссылки обучаемые могут переходить на внешние страницы с интерактивными апплетами (Рис.10) или презентациями (Рис. 11). При этом презентацию можно запустить непосредственно в браузере, распечатать ее или сохранить на свой жесткий диск, а апплет имеет возможности интерактивного взаимодействия.

Таким образом, широкое внедрение облачных технологий позволит качественно изменить методы организа-

Электронное пособие
Алгебра и начала анализа
Геометрия
Формулы
Дополнительные материалы

Рисунок 9. Ссылки на некоторые страницы электронного пособия

Триг. уравнение с параметром
 Author: Георгий Алексанян
 Решение тригонометрического уравнения с параметром

Параметр: 0.7
 Аналитическое решение

$$f(x) = (1 - 0.7) \tan^2(x) - \frac{2}{\cos(x)} + 1 + 3 - 0.7$$

Решение: Обозначим $t = \cos x$, тогда $\frac{1}{\cos^2 x} = \frac{1 - \cos^2 x}{\cos^2 x} = \frac{1 - t^2}{t^2}$ (при $t \neq 0$)
 $(1-a)\frac{1-t^2}{t^2} - \frac{2}{t} + 1 + 3a = 0 \Rightarrow (1-a)\frac{1-t^2}{t^2} - 1 + a - \frac{2}{t} + 1 + 3a = 0 \Rightarrow (1-a)\frac{1-t^2}{t^2} - \frac{2}{t} + 4a = 0 \Rightarrow 4at^2 - 2t + 1 - a = 0 \Rightarrow t = \frac{1 \pm \sqrt{1 - 4a + 4a^2}}{4a} = \frac{1 \pm (1 - 2a)}{4a} \Rightarrow t = \frac{1-a}{2a} \text{ или } t = \frac{1}{2}$

Нам нужно, чтобы уравнение имело более одного корня на интервале $(0, 1)$, т.е.
 Ответ: $a \in \left(\frac{1}{3}, \frac{1}{2}\right) \cup \left(\frac{1}{2}, 1\right)$

Рисунок 10. Интерактивный апплет в среде GeoGebraTube

Призма
 Многогранник, составленный из двух равных многоугольников $A_1A_2...A_n$ и $B_1B_2...B_n$, расположенных в параллельных плоскостях, и n параллелограммов, называется призмой.

Рисунок 11. Презентация с облачного хранилища

ции процесса обучения. Информационные технологии не только облегчают доступ к информации и открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют

по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой обучаемый является активным и равноправным участником образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горovenko Л.А. Технологии использования QUICK RESPONSE в информационно-образовательной среде технического вуза // Технологии, экономика и управление: анализ мировых и отечественных тенденций и перспектив развития Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. отв. ред.: Н. А. Овчаренко, Т. В. Лохова.. 2018. С. 109-113.
2. Бондар М.Д., Паврозин А.В. 3D-Моделирование // ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ТОЧНЫХ НАУК Материалы I Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей. 2017. С. 242-244.
3. Иноземцев С.А., Дублинский Я.В., Часов К.В. Изображение графиков числовых множеств в интерактивном обучающем документе // СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ - 2017 IX Международная студенческая электронная научная конференция. 2017.

© Алексанян Георгий Ашотович (floor2010@mail.ru), Черняева Элеанора Петровна (ellacher1982@bk.ru),
 Бельченко Владимир Евгеньевич, Богданова Ардема Владимировна
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Армавирский государственный педагогический университет

РЕШЕНИЕ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРОМ В ПРОГРАММНОЙ СРЕДЕ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР»

SOLUTION OF ALGEBRAIC TASKS WITH A PARAMETER IN THE MATHEMATICAL DESIGNER SOFTWARE

**A. Aleksanyan ,
P. Chernyaeva,
K. Paladyan ,
M. Pshmakhova**

Summary: We consider a method of digitalization of the educational process using the software environment «Mathematical Designer». It describes a step-by-step algorithm for creating electronic educational resources for organizing tasks with parameters for undergraduate students in higher education. The technique of solving problems with parameters in the software environment «Mathematical Designer» is considered. Two main methods for solving problems and their design, as well as a detailed analysis of typical examples are given.

Keywords: tasks with parameters, information technology, mathematical constructor, digitalization of instruction, Internet services, electronic educational resources, Oxa method, section method.

Алексанян Георгий Ашотович,

К.п.н., доцент, Армавирский механико-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Армавир
floop2010@mail.ru

Черняева Элеанора Петровна,

К.п.н., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
ellacher1982@bk.ru

Паладян Карина Анатольевна,

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Пшмахова Мадина Исмаиловна,

К.э.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Аннотация: Рассматривается способ цифровизации образовательного процесса средствами программной среды «Математический конструктор». Описывается пошаговый алгоритм, создания электронных образовательных ресурсов, для организации решения задач с параметрами в системе высшего образования. Рассматривается методика решения задач с параметрами в программной среде «Математический конструктор». Приведены два основных метода решения задач и их оформление, а также подробный разбор типовых примеров.

Ключевые слова: задачи с параметрами, информационные технологии, Математический конструктор, цифровизация обучения, интернет-сервисы, электронные образовательные ресурсы, Метод Оха, Метод сечений.

Программная среда «Математический конструктор» предназначена для создания интерактивных математических моделей, сочетающих в себе конструирование, моделирование, динамическое варьирование, виртуальный эксперимент. Модели могут использоваться для сопровождения занятий в любом разделе школьной математики и других предметах школьного курса. Рассмотрим возможности программной среды при решении алгебраических задач с параметром.

Один из наиболее эффективных методов решения задач с параметром – метод координат или, как его еще называют, «Метод Оха». Графопостроителем позволяет не только объяснить суть этого метода, но может послужить удобным вспомогательным инструментом для решения задач.

Суть «метода Оха» состоит в том, что для исследования решений уравнения $f_a(x)=0$ (или неравенства $f_a(x)>0$ и т.п.) с неизвестной x и параметром a на координатной плоскости Oax строится множество точек $(x; a)$, удовлет-

воряющих данному уравнению (или неравенству). Решением данного уравнения при заданном значении $a=a_0$ является пересечение построенного множества с прямой $a=a_0$, точнее, проекция этого пересечения на ось x . В некоторых задачах удобнее рассматривать плоскость Oax и выражать x через a .

Пример 1. Модель «Метод Оха-1» иллюстрирует решение следующей задачи (Рис.1):

Дана система неравенств

$$\begin{cases} x^2 + 4x + 3 + a \leq 0, \\ 2x + a + 6 \leq 0. \end{cases}$$

При каких значениях параметра a

- она имеет решение?
- она имеет единственное решение?
- из нее следует, что $x < 0$?
- множество ее решений – отрезок длины 1?
- Решите эту систему.

Модель содержит графики функций $a = -x^2 - 4x - 3$ и $a = -2x - 6$ на плоскости Oxa , множества решений неравенств системы (т.е. подграфик первой функции и надграфик второй), которые можно увидеть, нажав кнопку «Показать/скрыть решения неравенств», и пересечение этих множеств, т.е. решение системы. На модели также построена подвижная прямая $a = \text{const}$.

Передвигая эту прямую, можно непосредственно найти ответы на вопросы а), б), в):

- а) $a \in [-8; 1]$;
- б) $a = -8, a = 1$;
- в) условие означает, что множество решений системы лежит на луче $(-\infty; 0)$, в частности, оно может быть пустым (!); ответ: $a \in (-\infty; -8) \cup (-3; \infty)$.
- г) Исследование модели показывает, что условие г) выполняется при двух значениях a , положительном и отрицательном, для отыскания которых нужно решить два уравнения. Если обозначить через $x_1(a)$ и $x_2(a)$ корни уравнения $-x^2 - 4x - 3 = a$ ($x_2 < x_1$) и через $x_0(a)$ – корень уравнения $-2x - 6 = a$, то искомые значения a находятся из уравнений:

$$x_1(a) - x_0(a) = 1 (a < 0) \text{ и } x_1(a) - x_2(a) = 1 (a > 0).$$

Они равны $-2\sqrt{2}$ и $3/4$.

д) Как видно из графика, решение системы имеет следующий вид:

- при $a < -8$ и $a > 1$ решений нет;
- при $a = -8, x = 1$;
- при $a \in (-8; 0], x \in [x_0(a); x_1(a)]$;
- при $a \in (0; 1), x \in [x_2(a); x_1(a)]$;
- при $a = 1, x = -2$,

где x_0, x_1, x_2 – корни указанных выше уравнений (которые следует в явном виде выразить через a).

При создании модели были использованы команды построения графиков функций ($y=f(x)$), подграфика и надграфика, пересечения множеств. Для построения прямой $a = \text{const}$ строится ось ординат (см. пояснение в конце этих рекомендаций) и через произвольную точку на ней проводится горизонтальная прямая.

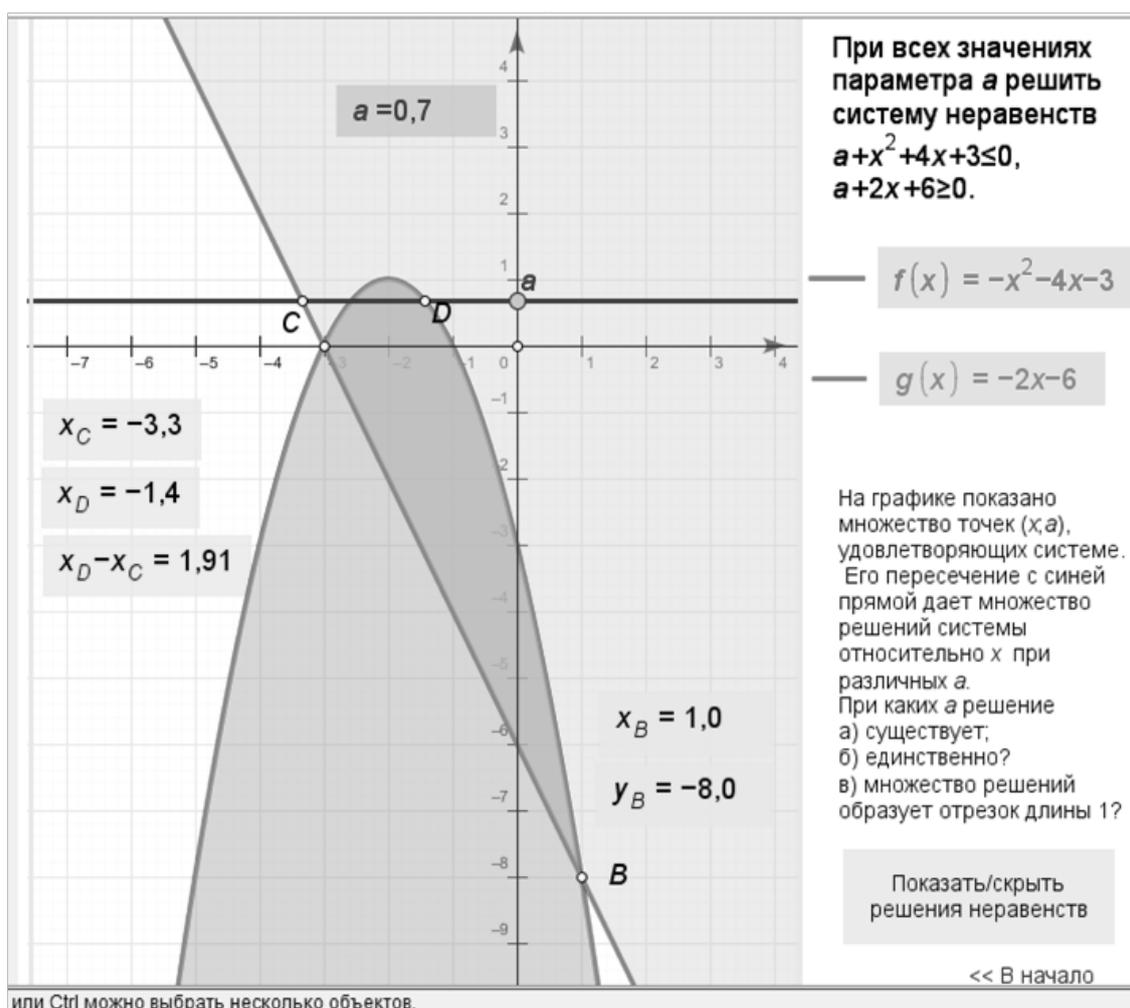


Рисунок 1. Метод Oxa -1

Пример 2. Модели «Метод Оха-2-1» и «Метод Оха-2-2» иллюстрируют решение задачи (рис. 2):

Решите неравенство $ax^2+2(a+1)x+2a \leq 0$.

В общем случае для построения множества решений неравенства вида $F(x; a) > 0$ (знак неравенства может быть и любым другим) используется «метод областей», аналогичный методу интервалов для неравенств с одной неизвестной. На плоскости Оха строится множество решений соответствующего уравнения $F(x; a) = 0$, а также множество точек, в которых функция $F(x; a)$ не определена. Эти множества, как правило, состоят из нескольких линий, разбивающих плоскость на области, причем в каждой области функция $F(x; a)$ имеет постоянный знак (последнее справедливо для всех функций, непрерывных в своей области определения, к которым относятся функции, встречающиеся в «школьных» задачах). После этого из полученных областей нужно выделить те, в которых F имеет нужный знак, для чего достаточно проверить знак F в какой-нибудь одной точке области.

В модели «Метод Оха-2-1» использована команда построения множества, задаваемого уравнением вида $F(x;$

$a) = 0$ (для $F(x; a) = ax^2 + 2(a+1)x + 2a$). Во второй модели «Метод Оха-2-2» мы выразили a из уравнения $F(x; a) = 0$:

$a = \frac{-2x}{x^2 + 2x + 2}$; в данном случае переход к этому уравнению от исходного является равносильным, т.к. знаменатель всюду положителен (рис. 3). Более того, по той же причине неравенство $F(x; a) \leq 0$ равносильно неравенству

$$a \leq \frac{-2x}{x^2 + 2x + 2}, (*)$$

и мы можем построить множество решений исходного неравенства как подграфик функции, стоящей в левой части неравенства (*). Благодаря этому на второй модели мы можем показать искомое множество. В этой модели для наглядности использованы разные масштабы по осям.

Исследование модели немедленно показывает, что ответ имеет следующий общий вид:

- при $a < a_1$ и $a > a_2$, где a_1 и a_2 – наименьшее и наибольшее значения функции $a = \frac{-2x}{x^2 + 2x + 2}$, решений нет;
- при $a = a_1$ и $a = a_2$ неравенство имеет единственное решение;

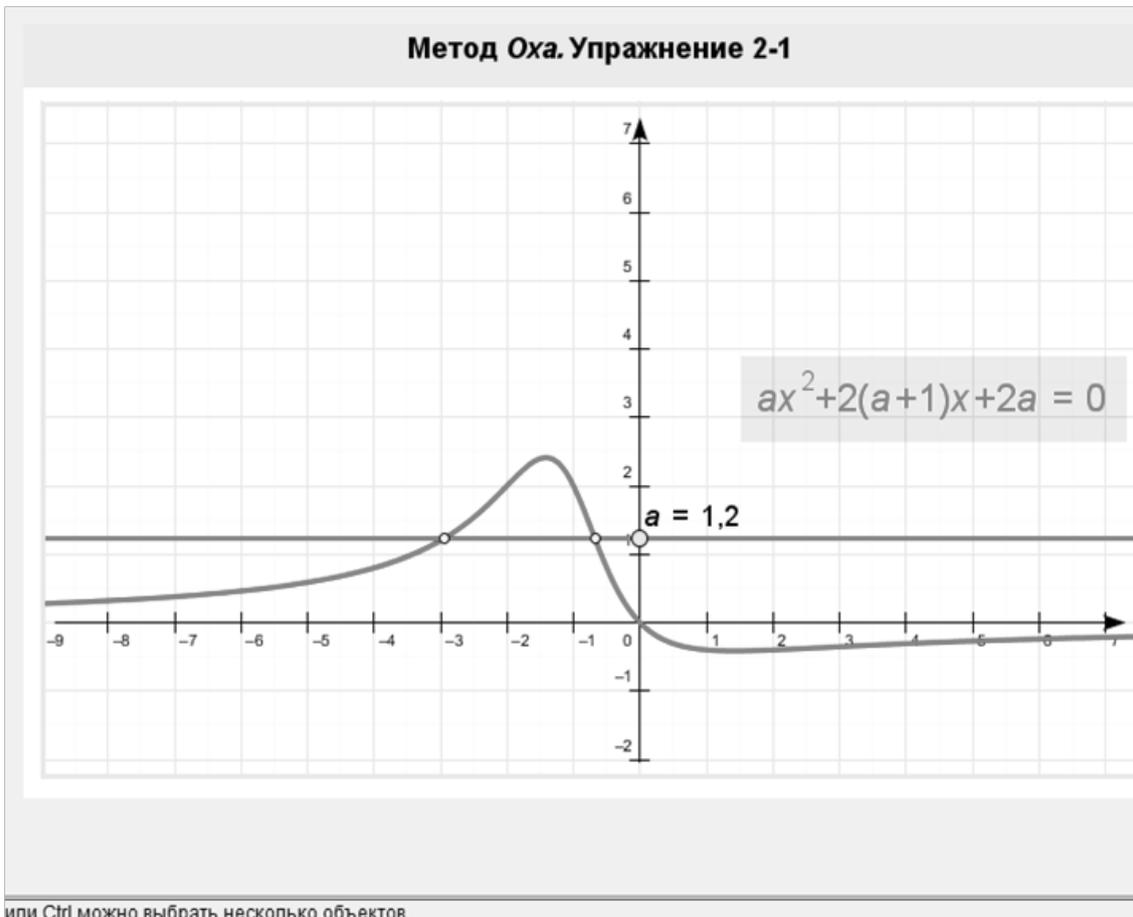


Рисунок 2. Метод Оха-2-1

- при $a_1 < a < 0$ множество решений является объединением двух лучей;
- при $a=0$ множество решений – луч $(-\infty; 0]$;
- при $a>0$ множество решений – отрезок.

Концы лучей и отрезка, составляющих решения при разных значениях a , находятся как корни квадратного уравнения $F(x; a)=0$ относительно x , а экстремальные значения a_1 и a_2 находятся из условия, что дискриминант этого квадратного уравнения обращается в 0.

Примеры задач, которые можно решать методом Оха.

1. Решить систему $\begin{cases} x^2 + 2x + a = 0, \\ x \geq a - 1. \end{cases}$
2. При каких a решение системы $\begin{cases} x^2 + 2x + a \leq 0, \\ x^2 - 4x - 6a \leq 0. \end{cases}$ единственно?
3. Решить уравнение $\frac{ax}{x-a+1} \leq 2$ (свести к построению графика функции вида $a=f(x)$ или $x=g(a)$).

Не меньшего внимания, чем «метод Оха» заслуживает и другой графический метод решения задач с параметрами – метод решений, на который также предлагается отвести не менее 4 часов: 2 часа на разбор и воспроизведение примеров и 2 часа на применение метода к предлагаемым задачам.

«Метод сечений» решения задач с параметром при-

меняется к уравнениям вида $f(x; a)=g(x)$ и аналогичным неравенствам, в которых на координатной плоскости Оху достаточно просто строится зависящее от параметра a семейство графиков $y=f(x; a)$. Для решения исследуется пересечение графиков из этого семейства с графиком функции $y=g(x)$.

Пример 1. Модель «Метод сечений 1» (рис. 4).

Решить уравнение: $|x^2-3x+2|=ax$.

На модели представлен график функции $f(x)=|x^2-3x+2|$, параметр a , который можно изменять с помощью кнопок или непосредственным вводом значения и зависящий от a график $y=ax$.

Из графика очевидно, что:

- при $a<0$ решений нет,
- при $a=0$ имеется два решения $x=1$ и $x=2$,
- при $0 < a < a_1$, где a_1 – значение, при котором прямая $y=ax$ касается графика $f(x)$ (а именно, дуги параболы $y=-(x^2-3x+2)$ на участке $1 \leq x \leq 2$), имеется 4 решения (корни квадратных уравнений $x^2-3x+2=-ax$ и $x^2-3x+2=ax$;
- при $a > a_1$ уравнение имеет 2 корня, а именно корни уравнения $x^2-3x+2=ax$.

Значение a_1 можно найти из того условия, что при $a=a_1$ дискриминант уравнения $x^2-3x+2+ax=0$ равен 0, причем $a>0$.

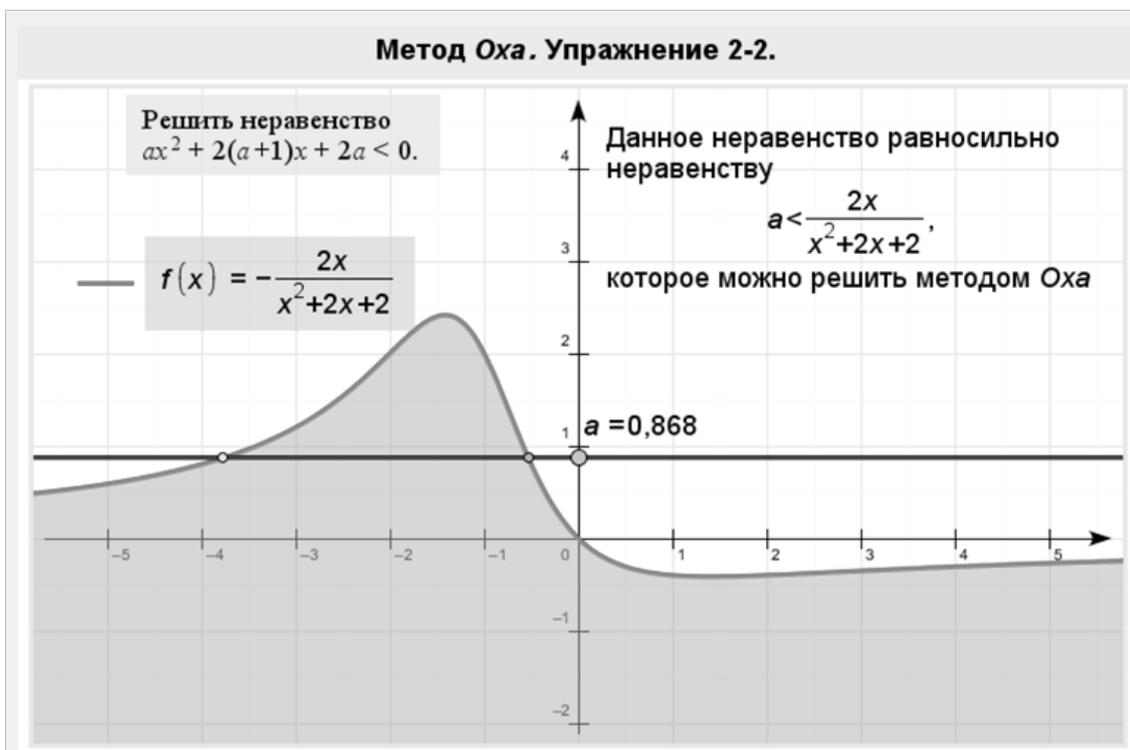


Рисунок 3. Метод Оха-2-2

Пример 2. Модель «Метод сечений 2» (рис. 5).

При каких значениях параметра наименьшее значение функции $f_a(x)=3|x-a|+|x^2+x-2|$ меньше 2?

Прежде, чем непосредственно приступить к решению, переформулируем задачу: искомые значения a – те, при которых функция $f_a(x)$ принимает хотя бы одно значение меньше 2, т.е. неравенство $3|x-a|+|x^2+x-2|<2$ или, что то же самое, $3|x-a|<2-|x^2+x-2|$ имеет решение. Графически это означает, что хотя бы одна точка графика левой части последнего неравенства должна лежать под графиком правой части. Оба графика и окно управления значением параметра представлены на модели.

График левой части, т.е. функции $g_a(x)=3|x-a|$ – это пара лучей (растянутый в 3 раза по вертикали и сдвинутый по горизонтали на a влево график модуля). График правой части, $h(x)=2-|x^2+x-2|$ – это «перегнутая» и сдвинутая парабола; он состоит из трех частей: на участках $(-\infty; -2)$ и $(1; \infty)$ он совпадает с графиком $y=-x^2-x+4$, а на участке $[-2; 1]$ – с графиком $y=x^2+x$.

При достаточно больших по модулю отрицательных a , например, при $a<-4$, решений нет (это видно из графика и будет подтверждено дальнейшим вычислением). Будем увеличивать a . Решения появятся тогда, когда график $g_a(x)$ впервые «заденет» график $h(x)$. Это может

произойти или в результате того, что вершина $(a; 0)$ первого графика попадет на второй график (т.е. когда a станет равно наименьшему корню a_2 функции $h(x)$), или когда правая ветвь графика $g_a(x)$ коснется левой ветви графика $h(x)$, или когда она пройдет через точку $(-2; 2)$ – левую точку сгиба параболы. Таким образом, нужно определить, какое из этих событий произойдет раньше. По модели кажется, что два последних события происходят одновременно (и раньше первого): график $g_a(x)$ впервые достигает графика $h(x)$ в точке сгиба $(-2; 2)$, т.е. при $a=a_1=-8/3$, причем в этой точке он и касается левой ветви $h(x)$. Однако в таком случае полностью доверять картинке нельзя, так как речь идет об абсолютно точном совпадении – с этой точки зрения мы имеем удачный пример, показывающий ограниченность возможностей компьютера. Вычисление показывает, что угловой коэффициент касательной к левой ветви графика $h(x)$ в точке сгиба равен 3 (его можно найти с помощью производной или исследования дискриминанта), а значит, график $g_a(x)$ действительно коснется ее при $a=-8/3$. Дальнейшее очевидно с учетом симметрии графика $h(x)$; по графикам можно сразу написать ответ. Искомые значения a образуют два интервала: $(-8/3; -1)$ и $(0; 5/3)$.

Указанные методы решения задач с параметром, реализованные в программной среде «Математический конструктор», позволяют наглядно показать учащимся влияние изменения параметра на поведения графиков

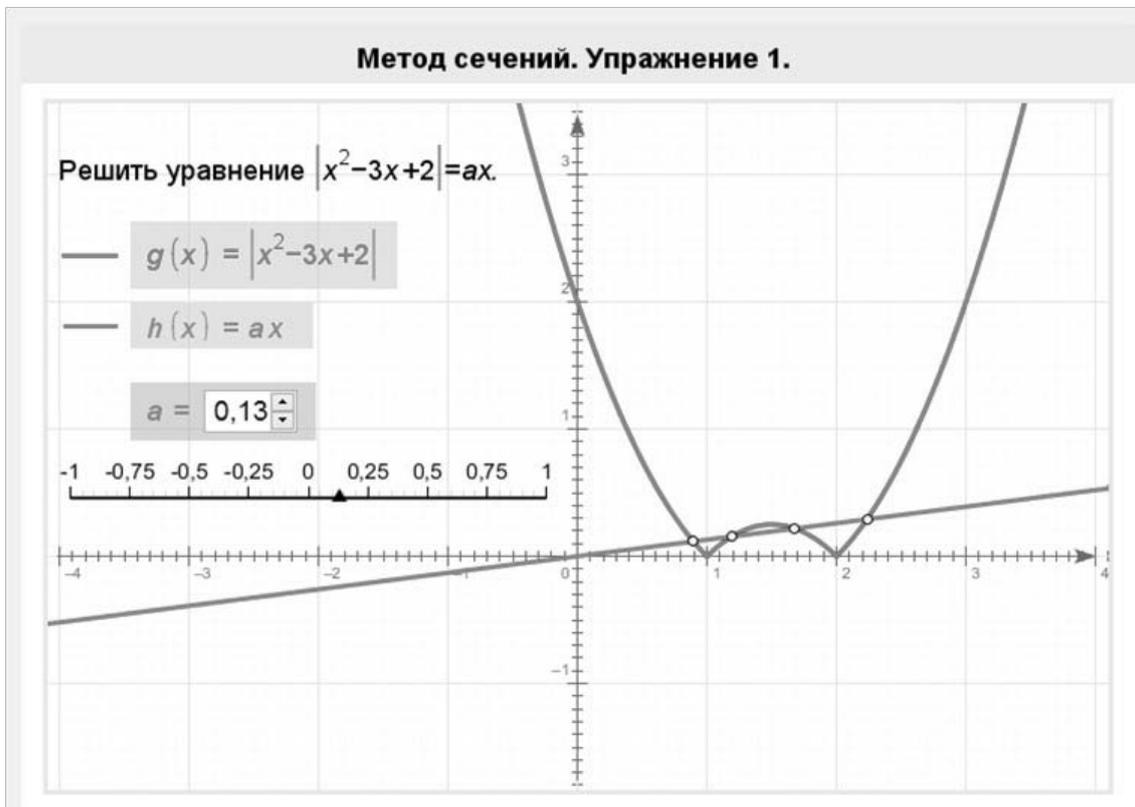


Рисунок 4. Метод сечений 1

функций и уравнения, что облегчает восприятие материала и понимания задач данного типа. Созданные в «Математическом конструкторе» апплеты можно экспортировать как веб-страницы в формате HTML5, что по-

зволяет использовать данные заготовки как на занятиях, так и для публикации на сайте или виртуальном учебном пособии.

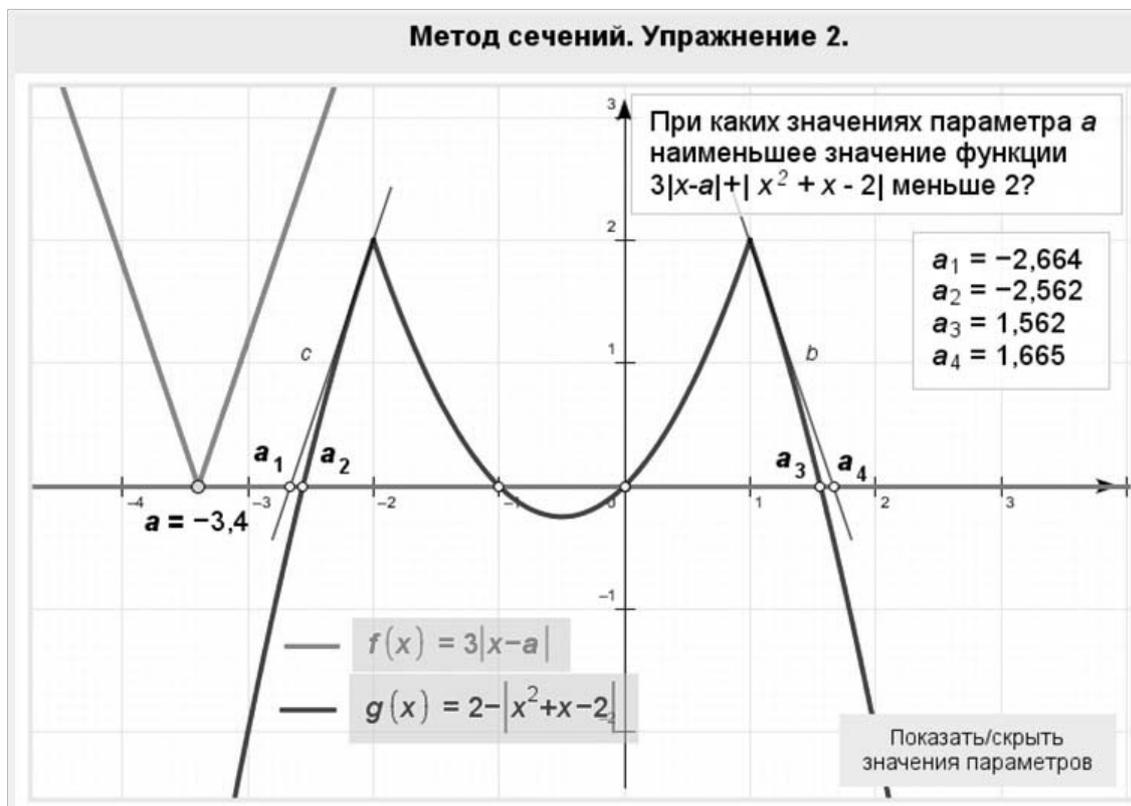


Рисунок 5. Метод сечений 2

ЛИТЕРАТУРА

1. Горovenko Л.А. Технологии использования QUICK RESPONSE в информационно-образовательной среде технического вуза // Технологии, экономика и управление: анализ мировых и отечественных тенденций и перспектив развития Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. отв. ред.: Н. А. Овчаренко, Т. В. Лохова.. 2018. С. 109-113.
2. Бондар М.Д., Паврозин А.В. 3D-Моделирование // ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ТОЧНЫХ НАУК Материалы I Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей. 2017. С. 242-244.
3. Иноземцев С.А., Дублинский Я.В., Часов К.В. Изображение графиков числовых множеств в интерактивном обучающем документе // СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ - 2017 IX Международная студенческая электронная научная конференция. 2017.

© Алексанян Георгий Ашотович (floor2010@mail.ru), Черняева Элеанора Петровна (ellacher1982@bk.ru), Паладян Карина Анатольевна, Пшмахова Мадина Исмаиловна
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

FORMATION OF LOCAL HISTORY LITERACY OF STUDENTS AS AN ACTUAL TASK OF SECONDARY SCHOOLS

N. Andreeva

Summary: This article discusses the relevance and features of the formation of local history literacy in the conditions of the school system, as well as its impact on the child. Local history literacy is presented as the basis of national and cultural self-identification. In addition, the authors justify the use of local lore texts in the educational space of schoolchildren in order to form local lore literacy.

Keywords: local history literacy, local history, education, students.

Андреева Наталья Владимировна
Аспирант, Томский государственный педагогический университет
anv66@vtomske.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальность и особенности формирования краеведческой грамотности в условиях системы школьного образования, а также её влияние на ребёнка. Краеведческая грамотность представляется как основа национально-культурной самоидентификации. Кроме того, авторами обосновывается использование краеведческих текстов в образовательном пространстве школьников с целью формирования краеведческой грамотности.

Ключевые слова: краеведческая грамотность, краеведение, образование, обучающиеся.

Россия многонациональная страна с богатой историей, культурой и традициями. Воспитание нравственности и патриотизма базируется на духовных ценностях народа. Изучение своего края, его территориально-бытовых, природно-географических и социально-культурных особенностей формируют национальные чувства и настроения, национальный характер. Основопологающей задачей в изучении родного края является ценностное отношение к историческому и культурному наследию земляков.

В связи с этим возникает потребность в формировании таких ценностей у ребенка. Любовь к Родине, гражданственность, патриотизм, синонимичные понятия, неразрывная связь которых представляется ключевой доминантой в воспитании подрастающего поколения. Всестороннее изучение учащимися территории своего края, природы, истории, географии, экономики, искусства, культуры - это задача краеведения. Краеведческая деятельность в школе представляется интегрированной связью региональных и национальных аспектов в изучении предметных дисциплин. В таком процессе у учащихся расширяются образовательные горизонты, формируются практические и интеллектуальные умения необходимые в жизни.

Именно поэтому формирование краеведческой грамотности обучающихся становится актуальной задачей общеобразовательной школы. Краеведческую грамотность школьников стоит рассматривать как системное

основание для формирования краеведческой культуры и краеведческого сознания.

Термин «грамотность» в педагогической практике ассоциируется с владением навыка чтения и письма. В международной педагогической практике существует термин «функциональная грамотность». В социологическом словаре функциональная грамотность определяется как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться [1]. Функциональная грамотность включает в себя и краеведческую грамотность. Таким образом, формирование данной грамотности необходимое условие реализации Федерального образовательного стандарта всех ступеней образования. Краеведческая грамотность нужна ребенку для формирования регионального самосознания, самоидентификации, установлению межэтнических связей, понимания общественных процессов.

Актуальность исследования подтверждается реализацией государственной программы, направленной на воспитание детей и молодёжи «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 20.11.2018), Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», а

также программами регионального значения.

Однако в современном педагогическом сообществе существуют определенные трудности в реализации данной программы на региональном уровне. Отсутствие методических и дидактических пособий и рекомендаций при изучении родного края становится основной задачей педагога по содержательному наполнению классно-урочных, внеклассных, внеурочных и внешкольных занятий.

Получение краеведческих знаний и формирование краеведческой грамотности обучающихся складывается из следующих краеведческих направлений:

- литературное краеведение;
- географическое краеведение;
- историческое краеведение.

О краеведческом воспитании школьников в своих трудах писали: М.В. Ломоносов, Я.А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Д.С. Лихачев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Н.К. Крупская, внесла большой вклад в развитие краеведческой работы в школе. Она представила методы обучения школьному краеведению (наблюдение, исследование, экскурсии и обследование). В статье «Вопросы методики учебной и воспитательной работы» А.В. Даринский говорит о необходимости проведения экскурсионных работ с учениками, с целью изучения местности, при этом используя межпредметные связи, много его работ обращено к вопросу изучения географического краеведения [2]. О литературном краеведении писал Т.М. Какурин, историческое краеведение широко представлено в трудах Ю.П. Кацубы, Н.И. Элиасберга, С.А. Ежовой, А.Е. Сейненского, В.Е. Туманова и др.

ФГОС ООО предусматривает внедрение регионального компонента в образовательное пространство школьников через организацию различных видов деятельности, в том числе туристско-краеведческую. Возможным вариантом изучения краеведения и формирование соответствующей грамотности школьников является организация внеурочной деятельности в различных ее формах: образовательные экскурсии, туристические поездки, краеведческий клуб, организация выставок работ учащихся, посвященные краеведческой тематике, организация школьного краеведческого музея.

Краеведческая деятельность в школе – это взаимосвязь отдельных предметных дисциплин. С целью получения результата из смежного, межпредметного пространства считаем необходимым актуализировать работу с текстом.

Использование краеведческого текста как дидакти-

ческой единицы обучения представляет возможность реализовать идею межпредметных связей, органично связывать уроки с внеурочной деятельностью, а так же проводить интегрированные уроки. Такой метапредметный подход в образовании разрабатывался А.Г. Асмоловым, Ю.В. Громыко, А.В. Хуторским [3,4,5].

Обращаясь к краеведческим текстам на уроках, учитель может сочетать краеведческий и программный материал, не отступая от цели урока.

Мотивационная составляющая текста – это его интерес для учащихся. Роль интереса в повышении эффективности обучения отмечалась методистами с давних пор (А.Ю. Алфёров, Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский и др.).

Краеведческие тексты как дидактические единицы включают в себя компоненты, ориентированные на экономическую и социальную составляющую региона, на природу, материальную и духовную культуру края. Также в краеведческих текстах содержится языковой материал, составляющий лингвистическую специфику региона. Такие тексты должны быть доступны и актуальны. Включение языкового материала края в систему образования урочной и внеурочной деятельности должно происходить последовательно и систематически. Краеведческие тексты в силу своей специфики способны формировать межпредметные связи. Считаем возможным, реализовать межпредметные связи на уроке русского языка и истории, русского языка и математики, русского языка и биологии, русского языка и географии, русского языка и литературы, русского языка и внеурочной деятельности.

Основополагающая роль в формировании краеведческой грамотности остаётся за гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами.

Формирование краеведческой грамотности школьников – сложный процесс, который находится в неразрывной связи с патриотическим воспитанием личности. Совокупность краеведческих компонентов является базисной надстройкой формирующей краеведческую грамотность школьников, которую следует рассматривать как фундаментальную основу успешной реализации программ краеведческой и патриотической направленности.

Рассмотрение формирования краеведческой грамотности школьников в контексте проектирования учебной и воспитательной работы школы представляется целесообразным и актуальным, т.к. содержательное наполнение программ, опираясь на региональную специфику, способствует осмыслению исторических и культурных процессов общества в тесной взаимосвязи с историей своей семьи, земли, края.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой социологический словарь (Collins). В 2-х т.: пер. с англ. - М.: Вече; АСТ, 2005. - 1т.-528 с.; 2т. -544 с.
2. Даринский А.В. Вопросы методики учебной и воспитательной работы. Т.24. [Сб. ст.]. Л., 1937. С. 3, 30.
3. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
4. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика / Ю.В. Громыко. – Минск: Техно-принт, 2000. – 376 с.
5. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2012. – 73 с.
6. Мурзина И.Я. Гражданско-патриотическое воспитание: к вопросу о формировании культурной идентичности на основе национальных традиций // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 140–147.
7. Косова Л.С., Лыготина Л.П. Краеведение: учебно-метод. пособие. Томск: Издательский дом ТГУ, 2014. 132 с.

© Андреева Наталья Владимировна (anv66@vtomske.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Томский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

FEATURES OF LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Y. Bogdanova

Summary: Substantial analysis of educational standards (undergraduate and graduate levels) implemented in educational institutions subordinate to the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation is presented. A pedagogical system of language education in a non-linguistic university is proposed. Invariant (competency-based and communicative approaches and their teaching principles supporting the verification of the goals and objectives of language learning) and variational (content, relevant methods of language teaching, monitoring of results in accordance with the implemented FSES HE) components of the pedagogical system focused on improving the level of non-native language are presented. Particular attention is paid to the problem of conceptualizing the content of language education.

Keywords: content of language education; pedagogical system; concept; methods of teaching a foreign language; monitoring learning outcomes.

Богданова Юлия Зуфаровна

К.филол.н., доцент, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, Тюмень
bogdanowa2907@mail.ru

Аннотация: Представлен содержательный анализ образовательных стандартов (уровни бакалавриата и магистратуры), реализуемых в образовательных организациях высшего образования. Рассматривается педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза. Представлены инвариантные (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обуславливающие верификацию цели и задач языкового обучения) и вариативные (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов в соответствии с реализуемым ФГОС ВО) компоненты педагогической системы, ориентированные на совершенствование уровня владения неродным языком. Особое внимание уделено проблеме концептуализации содержания языкового образования.

Ключевые слова: содержание языкового образования; педагогическая система; концепт; методы обучения иностранному языку; мониторинг результатов обучения.

Введение.

В конце XX - начале XXI в. Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Ю.К. Сокольников, В.А. Сластенин и другие ученые изучали общие вопросы конструирования педагогической системы в образовании без уточнения уровня самого образования и специфики образовательного учреждения.

Анализ развития отечественного языкового образования (на примере неязыковых институтов) требует ознакомления с последними изменениями и тенденциями в системе высшего образования, чему посвятили свои научные работы такие педагоги, как С.К. Гураль, Т.А. Костюкова, Т.В. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, И.А. Мазаева, А.Л. Морозова, В.В. Охотникова, Е.И. Пассов, М.Б. Рахманина и т.д. Ученые сходятся во мнении, что реализуемая реформа высшего образования обуславливает поиск инновационных (по содержанию) педагогических систем, в частности в практике преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах [7-9].

Заметим, что различные аспекты теории и практики языкового образования исследовались в научных трудах Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Б.С. Гершунского, И.А. Ма-

заевой, В.П. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой и пр. Однако данные ученые при изучении различных вопросов языкового образования не рассматривали с точки зрения целостной педагогической системы в условиях неязыкового вуза [6, 10].

Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев и другие ученые занимались разработкой современных методик и форм обучения иностранному языку, а также созданием самостоятельных систем тренировочных упражнений, направленных на совершенствование иноязычных коммуникативных умений, обучающихся [6]. При этом перечисленные авторы не уделяли должного внимания конструированию педагогической системы языкового образования студентов в целом, останавливаясь лишь на разработке различных методических рекомендаций.

Важно отметить, что разноструктурные педагогические условия организации образовательного процесса и процесса в системе высшего образования представлены в исследованиях Л.В. Байбородовой, Н.М. Борытко, Н.В. Журавской, А.В. Круглия, Е.И. Козыревой, А.О. Малыгина, М.И. Рожкова, С.Н. Павлова, А.В. Сверчкова и т.д. Авторы в основном интересовались вопросом создания педагогических условий организации образователь-

ного процесса в целом.

В процессе разработки педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза мы опираемся на теоретические положения профессиональной подготовки обучающихся вузов, предложенные С.К. Гураль, И.А. Зимней, В.Е. Клочко, В.В. Охотниковой, Е.И. Пассовым, которые предлагают разноструктурные актуальные траектории развития системы отечественного высшего образования. Нами был учтен и педагогический опыт зарубежных коллег - педагогов по указанному вопросу, например, Х. Барара, Х. Тимперли, А. Уилсона, И. Фанга и др.

Мы поддерживаем основополагающие положения актуальных в наши дни теорий компетентностного (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, В. А. Козырев, В.А. Хуторской и др.) и коммуникативного (И.А. Зимняя, С.И. Королев, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд и пр.) подходов [1, 2, 4, 5], ориентированных на получение конкретного результата обучения в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее - стандарт), в частности на овладение студентами иностранным языком на достаточном (профессиональном) уровне (уровень В2 - С1/С2).

Исследование и его результаты.

Логика исследования базируется на следующей последовательности действий:

- изучение рабочих понятий (педагогическая система и языковое образование) и анализ их содержания;
- проведение краткого обзора инвариантных (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обуславливающие конкретизацию цели и задач языкового обучения) и вариативных (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом) компонентов разрабатываемой педагогической системы с параллельным описанием практики ее применения.

Как отмечено выше, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Ю.К. Сокольников, В.А. Сластенин и другие ученые-педагоги посвятили свои научные труды изучению общих аспектов и вопросов конструирования педагогической системы. В целом авторы понимали педагогическую систему как некую систему, состоящую из взаимоопределяющих элементов, которые перманентно взаимодействуют в области заявленных ими принципов обучения. Однако указанные авторы рассуждали о педагогических системах в целом, без уточнения уровня образования и специфики образовательного учреждения, поэтому се-

годня возникла потребность в создании педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза (МГИМО, г. Одинцово, Московская область). Таким образом, целью предлагаемого исследования признается создание педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза.

Разрабатываемая нами педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза может быть представлена в виде совокупности компетентностного и коммуникативного подходов обучения и соответствующих им принципов, определяющих цель, задачи, методы и содержание языкового образования, а также мониторинг результатов обучения в соответствии со стандартом [1], что соответствует последним тенденциям лингвистического образования в целом.

Далее логичным представляется вкратце рассмотреть ключевые компоненты данной системы, которые были условно разделены нами [3]:

1) на инвариантные (компетентностный и коммуникативный подходы, опирающиеся на отобранные принципы обучения, конкретизирующие цели и задачи языкового обучения);

2) вариативные (содержание, методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом). Вариативные компоненты могут изменяться и подстраиваться под реальные условия обучения.

Бесспорным центром указанной педагогической системы выступает научный подход, который трактуется нами с позиции педагогической методологии как некой обобщенной системы организации и систематизации языкового образования в условиях неязыковых вузов.

Накопленный педагогический опыт преподавания неродного языка в вузе, а также анализ научной литературы по заявленной проблеме позволили нам зафиксировать неоспоримое технологическое преимущество применения компетентностного и коммуникативного подходов в практике реализации языкового образования. Указанные подходы не только нацелены на оптимизацию качества языковой подготовки студентов за счет их перманентного вовлечения в иноязычное практико-ориентированное общение, но и предполагают организацию преподавателем разнообразной самостоятельной работы студентов в области совершенствования уровня владения языком [4]. Напомним, что традиционная система обучения иностранному языку опирается на усвоение некоего объема языковых знаний. В то время как в компетентностном и коммуникативном подходах акцент делается на умения студентов применять на практике иностранный язык, то есть речь идет о фактическом вла-

дению языком в области говорения, слушания, письма и аудирования на бытовом и профессиональном уровнях.

Конкретизация подходов требует верификации актуальных принципов конструирования исследуемой педагогической системы, таких как [5]:

- гуманизация языкового образовательного процесса;
- не только профессионально, но и практико-ориентированная иноязычная коммуникативная направленность всего учебного процесса (контактная и неконтактная работа с педагогом) изучения неродного языка;
- увеличение роли познавательной деятельности студентов в ходе изучения данного учебного предмета;
- усиление мотивации и стимуляции процесса изучения неродного языка [2].

Все вышеизложенное определяет постановку цели разрабатываемой педагогической системы - совершенствование языкового образования в условиях неязыкового вуза, что коррелирует с требованиями не только современного социума, но и текущего стандарта.

Анализ специфики реализации языкового образования в неязыковых вузах позволяет нам выделить очевидное противоречие между наблюдаемой сегодня необходимостью повышения уровня языкового образования в целом и недостаточным уровнем владения иностранным языком (в том числе профессиональным) студентами в связи с фактической неразработанностью соответствующей педагогической системы языкового образования.

Особенности языкового образования в рамках педагогической системы включают весь спектр образовательных процессов в области исследуемой учебной дисциплины и определяются нижеуказанными факторами [6]:

- социально-экономические и политические определяют социальный заказ и находят свое отражение в ФГОС ВО;
- социально-педагогические направлены на реализацию данного заказа в рамках языкового образования и корректируют содержание образования по предмету и др. в рамках рабочей программы по учебной дисциплине;
- методические отражаются в результатах проведения научно-практических исследований по методике преподавания иностранного языка в вузе и реализуются на практике в виде учебников по языку, пособий и прочих методических рекомендаций;
- социокультурные нацелены на изучение межкультурной коммуникации;

— индивидуальные предполагают учет личностных особенностей, обучающихся в ходе построения образовательного процесса по предмету с целью его оптимизации [7].

Далее рассмотрим вариативные компоненты предлагаемой педагогической системы, включающие:

1. содержательный аспект;
2. уточнение методов обучения неродному языку;
3. мониторинг результатов обучения с учетом требований текущего стандарта в теории и практике реализации языкового образования.

1. Рассматривая содержательный аспект, важно указать, что вышеприведенные стандарты включают перечень требований заказчика (государства) как к уровню, так и к качеству языковой подготовки выпускников неязыковых вузов. Требования представлены в разделе «Результаты освоения учебных дисциплин» и сочетают в себе ряд универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК) компетенций. Содержание и структура заявленных в стандарте компетенций признаются основным ориентиром для преподавателей при конструировании конкретного содержания образования, разработке рабочих программ и фондов оценочных средств, при планировании занятий.

Изучение и анализ компетенций, развиваемых в рамках языкового образования (с учетом требований стандарта), убедительно показывают, что сегодня востребованным становится владение устной и письменной коммуникацией на неродном языке для эффективного разрешения различных профессионально и практико-ориентированных задач и функций.

Стандарт диктует необходимость владения современными студентами и выпускниками неродным языком на достаточно высоком уровне, когда в рамках общеевропейских компетенций заявленный в стандарте уровень владения неродным языком может быть приравнен к уровням B2-C1, что определяет, а также актуализирует пересмотр педагогической системы реализации языкового образования в целом и его содержания в частности [8].

Конструирование и параллельное обновление содержания языкового образования сегодня обуславливают переход от всестороннего (традиционного) изучения языка к более детальному, узкому взгляду на его содержание, в сторону его концептуализации и профессиональной ориентации. Другими словами, в настоящее время наблюдается очевидный сдвиг в отборе содержания языкового образования в сторону изучения концепта с учетом направления подготовки обучающихся.

Далее обратимся к краткому описанию основных характеристик концепта и способов его изучения в про-

цессе преподавания иностранного языка. Уточним, что в практике вуза изучается ряд концептов в соответствии с направлением подготовки, например, бизнес, закон, государство, международные отношения и пр. Концепт, изучаемый обучающимися МГИМО, первоначально нацелен на совершенствование языковой подготовки и признается ключевым источником профессионально и практико-ориентированного общения на языке (с учетом требований компетентностного и коммуникативного подходов). Изучаемые в институте концепты являются не только широкими с культурологической и филологической точки зрения, но и разноструктурными, поскольку они фактически обладают междисциплинарным характером и изучаются в рамках прочих дисциплин, в соответствии с основной профессиональной образовательной программой [9].

В данном ключе важно упомянуть, что материалами для актуализации содержания языкового образования по предмету выступают тексты:

- British national corpus (Национального корпуса английского языка);
- учебников The Business (Macmillan, уровень intermediate, upper-intermediate), Market leader (Pearson, уровень intermediate, upper-intermediate) и другие учебники с учетом направления подготовки;
- тексты сайтов <https://www.bbc.com>, <https://www.britishcoun-cil.org>, <https://www.law.com> и других, соответствующих направлению подготовки обучающихся вузов.

Обратимся к накопленному педагогическому опыту по совершенствованию языкового образования в области концептуализации его содержания. Сразу оговорим, что работа по концептуализации содержания языкового образования включает несколько этапов, которые будут описаны далее.

Первоначальный этап указанной работы изначально направлен на формирование и совершенствование у обучающихся представления об информационном поле изучаемого концепта (концепт варьируется с учетом направления подготовки: «закон», «бизнес», «политика» и т.д.) с последующим его пошаговым и логическим расширением. Возникает вопрос, за счет чего достигается подобное расширение. Перманентное вовлечение студентов в активную практико- и профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную деятельность на занятии способствует не только их погружению в языковую атмосферу, но и изучению культурно-ценностных компонентов современного делового общения на языке.

Более того, концептуализация содержания языкового образования позволяет разрешить актуальную про-

блему их самоидентификации не только в культурном и образовательном пространствах, но и в ожидаемой трудовой деятельности. Наконец, подобная организация языкового образования диктует активное вовлечение студентов в профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную деятельность на макро- и микроуровнях, что, в свою очередь, сопровождается естественным расширением и углублением информационного поля изучаемого ими концепта. Это нацелено:

- на анализ и принятие разнообразных черт, нюансов употребления характеристик конкретного концепта;
- знакомство с содержательной стороной концепта (с учетом культурологических особенностей изучаемого языка и в сравнении с родной культурой) способствует его последующему постепенному принятию;
- понимание места, актуальности и роли изучаемого студентами концепта в развитии отечественного и зарубежного общества и рынков труда, в том числе в процессе развития поликультурного социума и всеобщей глобализации;
- приобретение и совершенствование опыта в вопросе видения и прогнозирования тенденций текущего и последующего развития выбранной профессиональной сферы деятельности [10].

Заключительный этап работы с концептом диктует не только суммирование и анализ достигнутых результатов, но и обязательную организацию рефлексии с целью фиксации достигнутых степени и качества освоения студентами содержания языкового материала по предмету [11]. Практика убедительно показывает, что оптимальным способом работы по изучению концепта выступает перманентная и внимательная работа с ним на всех этапах изучения дисциплины «Иностранный язык». Подобная цикличность работы с концептом нацелена на качественный рост уровня владения языком обучающимися. Таким образом, у студентов формируется внутренняя потребность как культурологического, так и нравственного анализа повседневных и профессиональных реалий [12-16].

Выводы

Начало работы с концептом в рамках реализации языкового образования приходится на период адаптации первокурсников курса к учебе в вузе. Поэтому в данный период детальное изучение и описание концепта не предполагается, а происходит только первоначальное знакомство с ним. Это обусловлено еще и возрастными особенностями студентов первого курса, которые не обладают достаточным пониманием и видением изучаемого ими концепта, так как не имеют фактического опыта проведения культурологического и филологического анализа повседневных и трудовых реалий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект. М.: Владос, 2004. 357 с.
2. Воронин А.М., Симоненко В.Д. Педагогические теории, системы, технологии. Брянск, 2005. 189 с.
3. Гураль С.К. Язык как саморазвивающаяся система. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. 126 с.
4. Гураль С.К. Новый формат образования // Язык и культура: сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск, 2017. С. 3-5.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Феникс, 2005. 148 с.
7. Козырев В.А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 392.
8. Костюкова Т.А., Михайлова О. С. Непрерывное педагогическое образование: история, концепции, векторы развития // Образование в Сибири. 2005. № 13. С. 68-72.
9. Пасов Е.И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения. М.: Рус. яз., 2007. 276 с.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: МГУ, 2006. 216 с.
11. Сериков В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Перемена. 2003. №1 (02). С. 7-13.
12. Гусева Э.Ю. Языковая репрезентация концепта «бизнес» в Американской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011. 26 с.
13. Богданова Ю.З. Аудиовизуальные технологии в процессе обучения иностранным языкам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: «Гуманитарные науки». 2017. № 12. С. 120-122.
14. Богданова Ю.З. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в аграрном вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-2 (78). С. 194-196.
15. Богданова Ю.З., Пелевина Е.Е. О развитии учебно-познавательной компетенции студентов аграрного вуза // Современные научно-практические решения в АПК: сборник статей всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 375-378.
16. Осиновская Л.М. Компетенции специалиста в обучении межкультурной коммуникации // Язык. Коммуникация. Культура: сборник научных трудов факультета романо-германской филологии. Тюмень, 2008. С. 140-143.
17. Осиновская Л.М. Гуманистическая педагогика: проблемы формирования личности специалиста, поиск решений // Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманной педагогики: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 10-летию Тюменского научного центра Уральского отделения Российской академии образования. 2005. С. 158-162.

© Богданова Юлия Зуфаровна (bogdanowa2907@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный аграрный университет Северного Зауралья

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

CURRENT STATE OF EARLY DIAGNOSTICS OF CHILDREN WITH SIGNS OF DISORDERS OF THE AUTISTIC SPECTRUM

M. Bolgarova

Summary: Based on the analysis of scientific research, this article reflects the current state of identifying young children with signs of autism spectrum disorders as one of the priority areas for the development of correctional pedagogy and special psychology. A review of screening diagnostic methods widely implemented by specialists in psychological and pedagogical profile in practical activities is presented.

Keywords: autism spectrum disorders, signs of autism spectrum disorders, early age, screening diagnostics, screening diagnostic methods.

Болгарова Мария Андреевна

*к.п.н., доцент, Сургутский государственный педагогический университет
bolgarova79@mail.ru*

Аннотация: В данной статье на основе анализа научных исследований отражено современное состояние выявления детей раннего возраста с признаками расстройств аутистического спектра как одного из приоритетных направлений развития коррекционной педагогики и специальной психологии. Представлен обзор методов скрининговой диагностики широко реализуемых специалистами психолого-педагогического профиля в практической деятельности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, признаки расстройств аутистического спектра, ранний возраст, скрининговая диагностика, методы скрининговой диагностики.

В настоящее время активно освещается тема психолого-педагогической диагностики детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) различных возрастных групп. Особый интерес вызывает выявление детей раннего возраста, у которых официальный диагноз из спектра РАС еще не установлен, а признаки неблагополучия в развитии уже проявляются. Данный интерес обусловлен рядом причин. В детской популяции отмечается высокая частота распространенности расстройств аутистического спектра. По последним данным один ребенок из 160 детей имеет расстройство аутистического спектра. Более того, распространенность аутизма имеет устойчивую тенденцию к росту.

Диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья проводится в несколько этапов (скрининговая, дифференциальная, углубленная). В рамках данной статьи представим обзор методов диагностики, позволяющих выявить детей раннего возраста с признаками аутистического развития применяемых на этапе скрининг-диагностики.

Известно, что аутистические расстройства проявляются достаточно рано (до 2,5-3 лет) и при детском аутизме отсутствует предшествующий манифестации аутизма период нормального развития. В связи с этим очень важно своевременно выявить у ребенка признаки неблагополучия в развитии и определить его принадлежность к группе риска по аутистическим расстройствам. По мнению С.А. Морозова «до трехлетнего возраста считается правильным говорить не об аутизме, а о принадлежности к группе риска» [1, с. 146].

Выявление детей «от 0 до 3 лет, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей с генетическими нарушениями, а также детей группы риска» (куда и относят детей с повышенным риском формирования РАС) осуществляется «медицинскими органами и организациями осуществляющими образовательную деятельность (дошкольные образовательные организации, центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психолого-медико-педагогические комиссии ...» [2, с. 5, 18].

Выявить признаки неблагополучия в развитии ребенка раннего возраста можно с помощью различных методов. Рассмотрим лишь некоторые из них, наиболее активно используемые на этапе скрининг-диагностики. Одним из таких методов, позволяющих собрать первоначальный анамнез и получить данные о поведении ребенка раннего возраста является наблюдение. С помощью наблюдения можно выявить первыестораживающие признаки, которые могут указывать на вероятность формирования расстройств аутистического спектра. В психолого-педагогической литературе они подробно описаны в работах Е.Р. Баенской и А.В. Беркун [3, 4].

Еще одним примером метода, основанным на непосредственном наблюдении за ребенком (в возрасте от двух лет) является стандартизированный диагностический инструмент – «Рейтинговые шкалы детского аутизма» (The Childhood Autism Rating Scale - CARS). Шкала CARS (авторы Schopler, Reichler, Renner, 1988) широко

используется в США, а в последние годы и в России для определения выраженности аутистических проявлений у детей. В рамках применения данной шкалы результаты наблюдения за поведением ребенка оцениваются по пятнадцати отдельным позициям (субшкалам), которые описывают все значимые для обследования области проявлений ребенка. Поведение обследуемого сравнивается с нормативными возрастными показателями. Шкала CARS считается достаточно простой в использовании и во время ее применения можно пользоваться любой информацией (близкой к моменту обследования), поступающей от родителей, психолога, педагогов, врача, отражающей поведение ребенка [5].

Методом сбора первичной информации о ребенке является беседа с родителями. В ходе беседы у родителей выясняется, как давно они заметили необычное поведение у ребенка, как он ведет себя дома и вне дома, может ли ребенок занять себя чем-то самостоятельно, умеет ли делать что-то самостоятельно в быту, в каких ситуациях у ребенка наблюдается агрессивное (аутоагрессивное) поведение и т.д. При этом беседа с родителями лучше проводить до непосредственного наблюдения за ребенком.

Широко применяемой в нашей стране является диагностическая карта для детей до 2-х летнего возраста при предположении у них аутизма, разработанная К.С. Лебединской и О.С. Никольской. С помощью данной диагностической карты можно зафиксировать особенности развития ребенка в ряде сфер (вегетативно-инстинктивная, аффективная, влечения, общение, восприятие, моторика, интеллектуальное развитие, речь, игра, навыки социального поведения, психосоматические корреляции). Информация, выявленная по ответам на вопросы, задаваемым родителям по данным сферам, добавляется к традиционному психиатрическому либо патопсихологическому анамнезу в случае, если основные жалобы родителей либо данные сопутствующих документов вызывают предположение о возможности аутизма [6].

Достаточно широко применимы в практике скрининг-диагностики опросники и анкетирование. Это группа психодиагностических методов, в которых задания представлены в виде вопросов и утверждений. В России постепенно становятся популярными такие диагностические средства как CHAT (Checklist for Autism in Toddlers – вопросник по поводу аутизма у детей раннего возраста) и M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers – модифицированный вопросник по поводу аутизма у детей) [1]. Эти опросники используются для оценки риска наличия аутизма представителями медицинских (педиатров, неврологов) и немедицинских специальностей. Для этого родителям или близким ребенку людям необходимо ответить на ряд вопросов, касающихся поведенческих проявлений ребенка. Полученные данные в итоге

соотносятся с показателями нормативного развития, и делается вывод о необходимости проведения дальнейшего углубленного обследования ребенка специалистами различного профиля. Для проведения и обработки результатов, полученных от родителей (или других лиц), благодаря наблюдению за ребенком не требуется много времени. Примерно около 20 минут. В зарубежной практике диагностики расстройств развития CHAT и M-CHAT относят к первому уровню скрининга, т.е. базовым методам диагностики. К методам второго уровня, к которым специалисты прибегают в случае каких-либо подозрений или тревожных сигналов относят, например, CARS, ABC и др. В настоящее время имеется ряд публикаций ученых-исследователей, подтверждающих надежность и валидность применения данных методов на российской выборке детей [5, 7, 8].

В 2014 году российскими учеными Н.В. Симашковой, Г.В. Козловской, М.В. Ивановым была разработана анкета для родителей по выявлению нарушений психического (психологического) развития, риска возникновения расстройств аутистического спектра у детей раннего возраста (до 2 лет). Анкета включает 25 вопросов, на которые родителям необходимо дать ответ «да», «нет», «затрудняюсь». Подсчет результатов производится с помощью ключа. При совпадении четырех и более ответов с ключом, а также в случае затруднения родителей ответить на треть вопросов анкеты, им рекомендуется обратиться за консультацией к детскому врачу-психиатру [9].

Также примерами опросников для родителей являются Социально-коммуникативный опросник (Social Communication Questionnaire - SCQ) и Опросник расстройств аутистического спектра (Checklist for Autism Spectrum Disorder – CASD) [7]. Данные опросники ориентированы на выявление детей с расстройствами аутистического спектра начиная с раннего возраста. Они относятся к скрининговым и не занимают много времени при их проведении. Позволяют собрать данные об особенностях развития ребенка, поведении и общения, используя информацию, полученную от родителей или других взрослых хорошо знакомых с ребенком.

Вопрос, касающийся выявления детей с различными нарушениями психического и физического развития (в том числе и с РАС) особенно в условиях организаций осуществляющих образовательную деятельность является актуальным и требующим дальнейшего изучения. От качественно проведенной скрининговой диагностики в образовательной организации будет зависеть своевременное выявление детей с особенностями развития и последующая реализация этапов диагностики (дифференциальной и углубленной) для точной квалификации дефекта, его характера, глубины, определения индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной программы. Рано выявленные у

ребенка признаки аутистического развития и отнесение его к группе риска по РАС является основанием для оказания ранней помощи. Вовремя начатым (сразу же после отнесения ребенка к группе риска) комплексным воздействием на ребенка можно сгладить, а в некоторых случаях и нивелировать проявления аутизма. Именно в раннем возрасте дети особо чувствительны к коррекционным воздействиям. В случае с детьми проявляющими признаки РАС по сути речь идет о необходимости начала целенаправленных коррекционно-педагогических воздействий до установления официального диагноза. В нашей стране до сих пор отсутствует общепринятый стандартизированный диагностический инструментарий, позволяющий именно в раннем возрасте выявить детей с признаками расстройств аутистического спектра. Существует необходимость в научных исследованиях в данном направлении, подтверждающих надежность некоторых скрининговых инструментов на российском материале. Также требуется разработка новых скрининговых диагностических инструментов возможных для применения в условиях образовательных организаций и их внедрение в практику. Значимым является и обучение педагогов образовательных организаций в данном направлении работы, что позволит педагогам быть компетентными в области научных разработок. Обзор методов скрининговой диагностики реализуемых специалистами психолого-педагогического профиля в практической деятельности позволил нам сформулировать следующие выводы.

Выявление детей с признаками расстройств аутистического спектра в раннем возрасте – проблема комплексная.

Основными методами скрининговой диагностики являются неинструментальные (динамическое наблюдение за поведением осуществляемое либо непосредственно, либо опосредованно, например, с помощью опроса близких ребенку людей, беседа), экспериментальные (анкеты, игра и др.), инструментальные (CHAT, M-CHAT, CARS и т.д.).

Ученые отмечают эффективность скрининговых методов диагностики в отношении выявления признаков РАС у детей раннего возраста.

Существует острая необходимость создания общепринятого стандартизированного диагностического инструментария, выявляющего признаки РАС у детей раннего возраста.

Отнесение ребенка раннего возраста к группе риска по аутистическим расстройствам является одним из оснований к направлению его на обследование к детскому врачу-психиатру, который осуществляет постановку диагноза «детский аутизм» или иные расстройства аутистического спектра.

От своевременного выявления детей с признаками РАС будет зависеть своевременность раннего включения ребенка в образовательно-коррекционный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования. М., 2014. 448 с.
2. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года : Распоряжение правительства РФ №1839-р от 31 августа 2016 г. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/180> (дата обращения: 27.01.2020). - Текст : электронный.
3. Баенская Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2008. 46 с.
4. Беркун А.В. Ранние признаки детского аутизма в период младенчества / А.В. Беркун // Дефектология. – 2018. – № 4. – С. 67-75.
5. Марунова Л.А. Использование шкалы CARS (шкала количественной оценки детского аутизма) с целью диагностики детей группы РАС в процессе коррекционно-реабилитационной работы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: материалы IV Международной научно-практической конференции, г. Новосибирск 14 марта-12 апреля 2017. / С.С. Чернов (гл. редактор) Новосибирск: «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – С. 88-95.
6. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего аутизма: Начальные проявления. – М.: Просвещение. 1991. 53 с.
7. Сорокин А.Б. Скрининговые методы для выявления целевой группы «спектр аутизма» педагогами и психологами / А.Б. Сорокин, М.А. Зотова, М.Ю. Коровина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 3. – С. 7-15.
8. Шапошникова А.Ф. Скрининговая диагностика и динамический контроль детей с заболеваниями аутистического спектра с использованием рейтинговой шкалы для оценки детского аутизма / А.Ф. Шапошникова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 2. – С. 63-68.
9. Иванов М.В. Клинико-психологические подходы к профилактике психических расстройств раннего детского возраста / М.В. Иванов, Н.В. Симашкова Г.В. Козловская, Н.А. Тяпкина // Психиатрия. – 2015. – № 3 (67). – С. 22-28.

© Болгарова Мария Андреевна (bolgarova79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS AN INSTRUMENT OF DIVERSIFICATION OF LIFELONG LANGUAGE LEARNING PROCESS

A. Bugreeva

Summary: The article discusses the relevance and effectiveness of the application of information and communication technologies in the environment of lifelong professional language learning. Applying extensive multimedia capabilities, computer-based training programs have become a didactic tool in the process of diversification of professional education and have created the environment for the realization of the concept of lifelong education. The article emphasizes that modern digital technologies allow students to acquire and improve language competencies and practical communication skills in the professional sphere.

Keywords: lifelong learning, professional language competencies, self-education, virtual online platforms.flows.

Бугреева Анастасия Сергеевна

Старший преподаватель, Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации
as.bugreeva@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются актуальность и эффективность применения информационно-коммуникационных технологий в среде непрерывного профессионального языкового образования. Компьютерные обучающие программы, использующие широкие мультимедийные возможности, являются дидактическим инструментом диверсификации процесса образования, позволяющим реализовывать концепцию непрерывного образовательного процесса. В статье подчеркивается, что современные цифровые технологии позволяют студентам приобретать и совершенствовать языковые компетенции и практические навыки коммуникации в профессиональной среде.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональные языковые компетенции, самообразование, виртуальные онлайн платформы.

Целью любого обучения является возможность воспроизведения в сознании обучающегося такой информационной системы, которая отвечает за решение определенных задач. Целью системы непрерывного языкового образования является формирование такого уровня владения иностранным языком, который позволит отражать окружающую действительность и достигать определенных целей в процессе общения, воспроизводя информацию на иностранном языке. Стратегия создания системы непрерывного образования, разработанная Комиссией Европейского союза, нацелена на всестороннюю постоянную учебную деятельность по улучшению знаний, навыков и профессиональных компетенций и ориентируется на опережающее отражение в образовании тенденций в развитии производства, науки, культуры и общества в целом.

Процесс образования, который ранее был нацелен на получение диплома, аттестата или степени, в настоящее время ориентируется на непрерывный процесс, требуя новых методических приемов и технологий. Новые методические подходы в системе непрерывного обучения иностранным языком должны быть личностно-ориентированными, ставящими ученика в центр образовательного процесса, а также обеспечивающими проблемно-практический характер образования, развивая само-

стоятельную и творческую деятельность учащихся. Важнейшим компонентом непрерывного образовательного процесса является не только опыт практического применения полученных знаний, но и навык самообразования, как процесс самостоятельного обучения, добывания и приобретения знаний.

Широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения иностранным языкам способствует созданию виртуальной системы непрерывного иноязычного образования, функционирующей параллельно традиционной системе. Виртуальная система непрерывного обучения иностранным языкам предполагает возможность широкого доступа обучающихся всех возрастных групп к различным образовательным ресурсам, способствуя диверсификации и индивидуализации языкового образования. Инновационно-технологические образовательные программы дают возможность применения разнообразных методических приемов и технологий обучения с учетом возрастных и образовательных особенностей личности, целей и мотиваций. Диверсификация языкового образования позволяет обучающемуся независимо от уровня имеющихся знаний и возраста освоить базовые языковые компетенции, а также повысить уровень владения языком, тренируя те навыки, которые требуют

дополнительного внимания. Заранее подготовленная, оттестированная и сжатая информационная система, отображающая изучаемую дисциплину, является важнейшим элементом в процессе оптимизации обучения. В связи с тем, что иностранный язык относится к категории дисциплин, аналитический аппарат которых сложно систематизировать и контролировать при помощи психических механизмов распознавания информации, курс обучения иностранным языкам должен быть составлен таким образом, чтобы выработать в сознании учащегося четкую теоретическую и практическую систему, более компактно представлять изучаемый материал, меньше оказывать нагрузку на память и быстрее приобретать необходимые навыки. Исходя из вышесказанного, в системе непрерывного иноязычного образования должны доминировать творческие методы обучения, предлагающие проблемно-практические задачи, позволяющие учащимся осваивать компетенции и приобретать навыки в соответствии с их личностными качествами и возможностями обучения [1-3,6]. Непрерывное индивидуализированное иноязычное образование становится широкодоступным благодаря разнообразным обучающим ресурсам, главным образом виртуальным онлайн платформам и инструментам.

Диверсификация и виртуализация образования являются теми тенденциями, которые позволят достичь успеха в процессе непрерывного обучения иностранным языкам. Диверсификация образовательного процесса подразумевает индивидуализацию иноязычного образования, что, со стороны преподавателя, заключается в использовании разнообразных педагогических технологий и инструментов в зависимости от уровня владения учащимся иноязычными навыками и компетенциями. Со стороны учащегося диверсификация образования позволяет получать необходимые знания вне зависимости от возрастных, временных и образовательных факторов. Являясь инструментом индивидуализации образования, диверсификация позволяет обучать и изучать иностранные языки персонализированно, учитывая индивидуальные особенности и цели учащихся.

Являясь важным инструментом диверсификации языкового образования, информационно-коммуникационные технологии используются для создания виртуальных пространств (виртуальных миров), посвященных изучению иностранных языков. Разнообразные компьютерные платформы обучения иностранным языкам функционируют как в синхронных, так и в асинхронных информационно-коммуникативных системах. Виртуальное обучение иностранным языкам может осуществляться в приложениях синхронного общения, таких как Skype, Lingoda, Vim box, Italkie. Асинхронная коммуникация осуществляется с помощью блогов, подкастов, видеохостинговых приложений (YouTube). Изучение языка происходит в процессе вовлечения учащегося в среду

изучаемого языка. Однако, несмотря на то, что синхронные технологии дают больше возможностей для погружения в аутентичную языковую среду, асинхронные приложения, имея функцию повторного или отложенного просмотра и прослушивания, позволяют лучше изучить и усвоить материал.

Первые компьютерные платформы для обучения иностранным языкам (computer assisted language learning - CALL) появились в середине 1960х годов и применялись главным образом для отработки навыков чтения и грамматики. Компьютеры использовались как источник получения и потребления информации. Значительно позже, с развитием Интернета, увеличением скорости и объема передаваемой информации, удешевлением стоимости техники и программных продуктов, расширением возможностей мультимедийных технологий, появилась возможность использования компьютеров и других цифровых устройств для коммуникативного и интерактивного обучения иностранным языкам. Компьютерные технологии, открывающие огромные перспективы для обучения, являются инструментами, благодаря которым учащиеся имеют возможность использовать разнообразные методы, подходы и технологии для овладения иностранным языком. В среде Web2.0 учащиеся активно участвуют в создании и распространении информационного контента, например, блогов, форумов или wiki. Возможность общения с широкой международной аудиторией требует от студентов более тщательного и ответственного отношения к информации, размещаемой в информационной среде. Благодаря ИКТ, учащиеся становятся более независимыми от преподавателя, имеют больше возможностей для самостоятельной работы и общения.

Согласно мнения многих исследователей, изучение иностранного языка особенно эффективно в среде проектного обучения, когда иноязычные компетенции усваиваются в процессе решения междисциплинарных задач [4]. Сценарий проектного обучения может включать ряд взаимосвязанных иноязычных контекстных исследовательских заданий, результатом работы над которыми может быть выступление с презентацией или написание доклада. В зависимости от уровня подготовленности учащихся в качестве примеров заданий для проектной исследовательской работы можно рассматривать просмотр и последующий анализ видео материала, реферативная работа над научной-публицистической статьей, ролевая игра, решение кейса по специальности и другие.

Коммуникативный подход в обучении иноязычным компетенциям предполагает взаимосвязь между изучением языка, практическими занятиями и использованием информационно-коммуникационных технологий. Современные цифровые технологии предоставляют

учащимся широкие возможности для практики восприятия иноязычной речи на слух, отработки навыков устной речи и произношения, работы с новыми лексическими единицами, работы над ошибками. Воспроизведение аутентичных аудио и видеоматериалов с опциями субтитров, выбора скорости воспроизведения файла, многократного повторения, записи собственного высказывания с последующим воспроизведением представляются высокоэффективными инструментами, которыми располагают учащиеся в современной цифровой среде обучения для практики иностранного языка [5].

Цифровые технологии помогают решить важнейшую проблему практики иноязычной речи, так как предлагают различные возможности коммуникации как с другими учащимися, так и с носителями языка. Такие виртуальные миры, как Second Life, Active Worlds, Open Sim дают возможность виртуального «погружения» в трехмерное иноязычное пространство, в котором необходимо общаться, взаимодействовать и совместно работать над проектами. Асинхронные инструменты цифровой коммуникации такие как электронная почта, блоги, wiki, форумы, посвященные вопросам изучения иностранных языков, и социальные сети также становятся эффективными средствами освоения и практического применения языковых компетенций. Обсуждение информации, выражение собственного мнения, критическое отношение к позиции собеседника являются стимулом для углубленного изучения лексики, грамматики и навыков письма в иноязычной культуре.

Использование технологии проектного обучения в процессе изучения иностранного языка дает возможность студентам целенаправленно проводить исследовательскую работу в рамках профессиональной тематики, изучая материалы, представленные сайтами иностранных компаний, организаций и университетов, и одновременно активно практиковать иноязычные компетенции, участвуя в обсуждениях информации, размещая результаты собственных исследований в виде блогов, заметок на профессиональных и тематических форумах. Также, по результатам работы над проектом могут быть проведены онлайн видеоконференции с представителями иноязычных учебных организаций. Необходимость участвовать в подобных мероприятиях является серьезным мотивирующим фактором для получения не только теоретических профессиональных знаний и компетенций, но и практических навыков общения на иностранном языке в различных профессиональных и повседневных ситуациях. Необходимость быть понятым и правильно воспринятым собеседником ставит задачу овладения основными видами монологического высказывания, соблюдения правил речевого этикета и культуры общения, четкого, грамотного и логичного формулирования и выражения собственного мнения и постановки вопросов. Учащимся необходимо обращать

особое внимание на функциональность и оформление устных и письменных высказываний в соответствии с грамматическими, лексическими, синтаксическими и социокультурными языковыми нормами.

Устройства электронной коммуникации являются платформой для практики профессиональных и языковых навыков и компетенций благодаря возможности быстрого обмена информацией различного формата, включая аудиофайлы, видео и фотоматериалы, текстовые файлы, презентации. Проведение онлайн видеоконференций с учащимися или преподавателями из стран изучаемого языка является методом синхронной коммуникации, дающим возможность погружения в среду непосредственного языкового общения. Интернет предлагает разнообразные бесплатные программы для онлайн видео общения, такие как Skype, Google+ Hangouts, iChat, FaceTime или Java FlashMeeting. К недорогим решениям вопроса проведения онлайн видеоконференций можно отнести WebEx, GoToMeeting или VideoMost, которые характеризуются высоким качеством аудио и видеосвязи, отсутствием рекламы, несложной настройкой, обладают расширенной функциональностью, предоставляя возможность учащимся в прямом эфире совместно работать над документами, просматривать видео, презентации и фотографии, вносить поправки, сохранять и скачивать материалы, имея удаленный доступ к рабочему столу, клавиатуре и мыши, обмениваться сообщениями в чате.

Использование диверсифицированных технических инструментов в процессе изучения иностранного языка дает возможность одновременной тренировки важнейших иноязычных компетенций: устной речи, навыков чтения и письма [7]. Цифровые компьютерные обучающие технологии имеют огромное преимущество по сравнению с традиционным обучением в том, что они позволяют учащимся изучать иностранный язык в удобном для них темпе, создавать адаптивные словари и записные книжки, прослушивать и повторять материал столько раз, сколько необходимо, получать немедленную обратную связь и отслеживать прогресс в обучении в виде графического представления результатов работы. Среди большого многообразия электронных образовательных программ можно выделить такие многофункциональные платформы, как Rosetta Stone Advantage и Eurotalk, которые дают учащимся с разным уровнем владения языком возможность комфортного погружения и вовлечения в иноязычную среду. Обе платформы позиционируются разработчиками как программы для полноценного изучения иностранных языков, адаптирующиеся к уровню знаний, обучаемости, целям обучения, охватывающие все потребности учащихся и исключая необходимость дополнительного проведения и посещения традиционных занятий. Все ресурсы программ нацелены на практику иноязычной речи в различных

жизненных ситуациях, с помощью симуляции диалогов, тренировки произношения и восприятия речи на слух, общения с другими учащимися. Обучающие сессии с носителями языка предлагаются как дополнительная опция. EuroTalk предлагает обучение языкам без усилий через игры и развлечения, с возможностью установки на различные цифровые устройства и платформы, для использования программы в классе, индивидуально или по сети. Для учащихся по программам высшего профессионального образования EuroTalk предлагает ресурсы по бизнес-программам (Talk Business), для путешествий и обучения в стране изучаемого языка (World Talk, Movie Talk) [9]. Обучение на платформе акцентируется на предоставлении разнообразных упражнений и заданий по отработке навыков устной речи и восприятия иноязычной речи на слух.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации на протяжении нескольких лет использует электронную обучающую программу Rosetta Stone Advantage для студентов, обучающихся по очно-заочной и дистанционной формам обучения по программам высшего профессионального образования [8]. Целью работы с платформой является закрепление и совершенствование лексико-грамматической основы делового общения и профессионально-ориентированного иностранного языка. Программа позволяет получать, воспроизводить, обрабатывать и хранить информацию в различных форматах, обмениваться данными и сообщениями с преподавателем, адаптировать и контролировать процесс обучения. Цикл обучения включает входное тестирование, по результатам которого программа формирует и предлагает учащимся траекторию обучения с набором практических уроков, промежуточное тестирование достижений и заключительный тест. Учащиеся имеют

возможность корректировать траекторию обучения, включая в программу уроки на различные профессиональные темы или по заданию преподавателя.

Приведенные в качестве примера электронные обучающие платформы определяют роль преподавателя как тьютора, проводящего мониторинг процесса обучения, анализ статистических данных, касающихся результатов тестирования, количества выполненных заданий и времени работы студентов на платформе. Вместе с этим, преподаватель имеет возможность консультировать учащихся в онлайн-чатах и посредством системы электронных сообщений, предоставлять дополнительные индивидуальные рекомендации и задания, задавать собственные критерии оценивания.

Недостатками многих компьютерных обучающих программ являются необходимость приобретения лицензии на использование, плата за дополнительные возможности и ресурсы, отсутствие живого общения, сложность самоорганизации и эффективного управления временем.

Концепция диверсификации образования обоснована адаптацией многоуровневой системы образования, нацеленной на осуществление непрерывного профессионального образования, необходимость которого является требованием современного этапа общественного и экономического развития. Компьютеризованные образовательные программы обеспечивают мультивариантность, гибкость и функциональность обучения, позволяют человеку формировать собственную траекторию обучения с учетом когнитивных особенностей и профессиональных потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

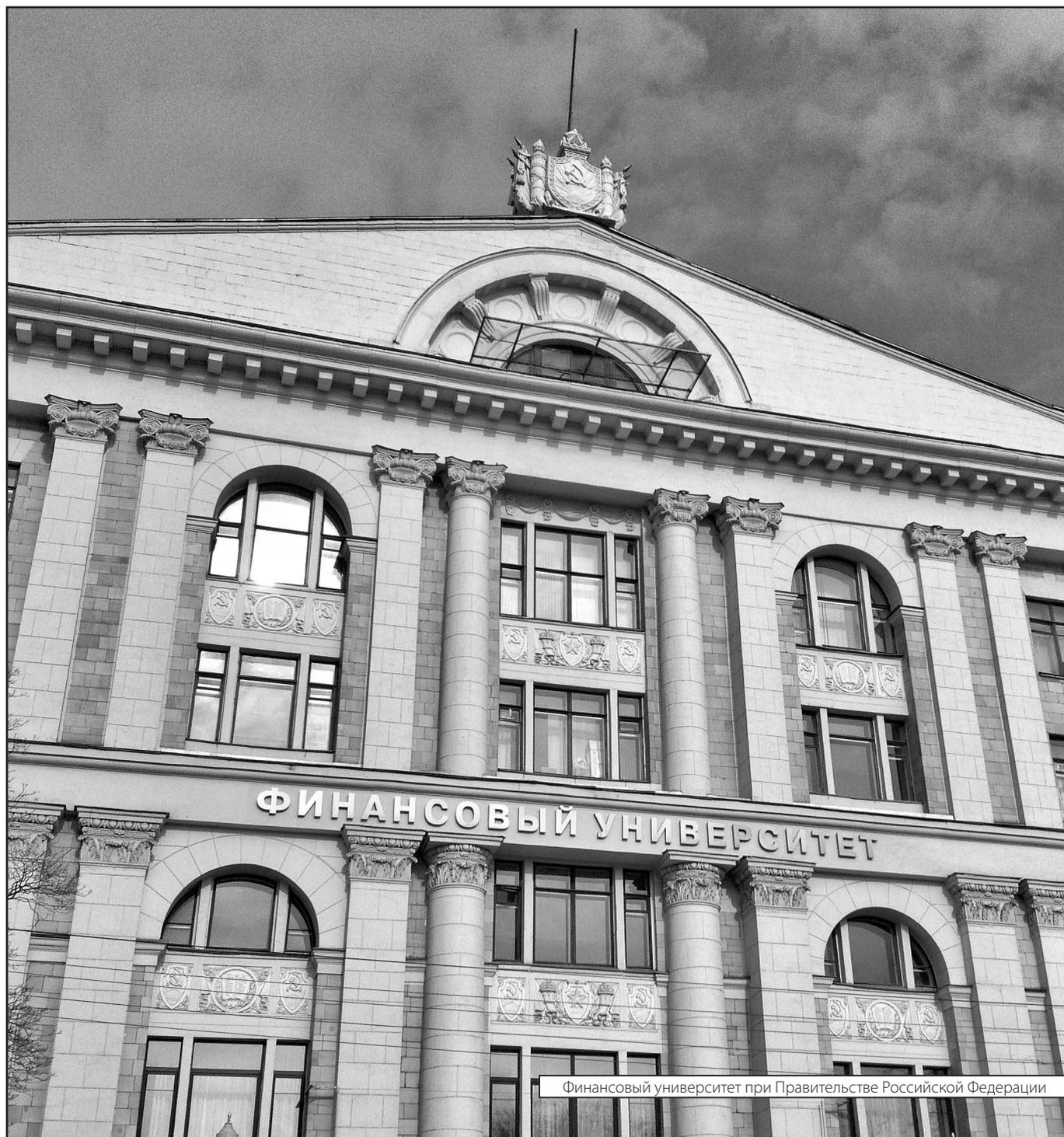
1. Банина Н.В., Мельничук М.В., Осипова В.М. Реализация концепции непрерывного иноязычного образования на основе информационно-коммуникационных технологий // В сборнике: Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе. Книга 2 аксиология иноязычного образования. Том 2. Книга 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе. Сер. «Профессиональная лингводидактика». 2015. С. 251-254.
2. Климова И.И., Мельничук М.В., Ростовцева П.П. Интеграция онлайн-платформы в процесс обучения иностранному языку в высшей школе в формате самостоятельной работы студента // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 262-265.
3. Корнеева Н.А. Снятие барьеров коммуникации при подготовке студентов - будущих переводчиков к профессиональной деятельности. В сборнике: Современная наука: теоретический и практический взгляд. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23848423> (дата обращения: 20.11.18).
4. Корнеева Н.А. Фонетическая подготовка студентов к переводческой деятельности. Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2015. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25482876> (дата обращения: 22.11.18).
5. Ложечкина А.Д., Христыч Е.А. Анализ реализации практик инклюзивного образования в процессе профессионализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе. Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Выпуск № 12 (54). Часть 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://research-journal.org/psychology/analiz-realizacii-praktik-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-processe-professionalizacii-lic-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu-v-vuze/> (дата обращения: 22.11.18).
6. Мельничук М.В. Формирование иноязычных умений и навыков у студентов экономических специальностей на основе использования информационных

технологий // В сборнике: Многоуровневая языковая подготовка специалистов в высшей школе: проблемы и перспективы развития. Труды IV Международной научно-практической интернет-конференции. 2014. С. 231-238.

7. Пилат Л.П., Никулина Е.В. Применение медийных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе. Этносоциум и межнациональная культура. 2014. № 2 (68) [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22491180> (дата обращения: 22.11.18).
8. Rosetta Stone [Электронный ресурс]. URL: www.rosettastone.eu (дата обращения: 01.10.18).
9. The language learning specialists [Электронный ресурс]. URL: www.eurotalk.com (дата обращения: 29.10.18).

© Бугреева Анастасия Сергеевна (as.bugreeva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

SCHOOL ANXIETY AS A FORM OF MANIFESTATION OF EMOTIONAL DISTRESS

E. Volobueva

Summary: Anxiety is one of the most common manifestations of a child's mental development in school practices. For the teacher, the main task is to establish the causes of anxiety in the younger student. Recently, much attention has been paid to the problem of anxiety, as it affects the success of a student's learning, relationships with peers, and especially adaptation to new living conditions.

The article discusses the concept of anxiety, its causes, general signs of anxiety, a portrait of an anxious child, the habits of the neurotic nature of anxious children. Several practical exercises that can be used in lessons to relieve anxiety have been analyzed.

Keywords: school anxiety, signs of anxiety, portrait of an anxious child

Волобуева Елена Васильевна

Аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
vlkn@rambler.ru

Аннотация: Тревожность является одним из самых часто встречающихся проявлений психического развития ребенка в школьные практики. Для педагога главной задачей является установление причин возникновения тревожности у младшего школьника. В последнее время проблеме тревожности уделяется большое внимание, так как от этого зависит успешность обучения учащегося, взаимоотношения со сверстниками и особенно адаптация к новым условиям жизни.

В статье рассматривается понятие тревожности ее причины, общие признаки тревожности, портрет тревожного ребенка, привычки невротического характера тревожных детей. Разобрано несколько практических упражнений, которые можно применять на уроках для снятия тревожности.

Ключевые слова: школьная тревожность, признаки тревожности, портрет тревожного ребенка.

В психолого-педагогической литературе единого понятия тревожности не существует. А.М. Прихожан говорит о том, что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта которое связано с ожиданием неблагополучия. Тревожность имеет побудительную силу и константные формы в поведении с защитными механизмами. Возникновение тревожности связано с возрастными потребностями ребенка [1].

Школьная тревожность более мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия. Тревожность чаще всего проявляется в волнении, повышенном чувстве беспокойства, в учебе, в ожидании плохого отношения к себе, в получении плохой оценки, конфликты со сверстниками [2].

А.М. Прихожан выделяет виды тревожности на основе различных ситуаций:

- с процессом обучения – учебная тревожность;
- с представлениями о себе – самооценочная тревожность;
- с общением – межличностная тревожность [3].

Тревожные дети имеют привычки невротического характера они могут грызть ногти, сосать палец, выдергивать волосы и т.д. Такие манипуляции с собственным телом снижают у тревожных детей эмоциональное на-

пряжение, они таким образом успокаиваются [4].

Юлия Борисовна Гиппенрейтер, описывает тревожного ребенка, у него повышенная чувствительность и нервно – психическая слабость, плохая переносимость жизненной нагрузки. Такие дети истощаются раньше и больше, у них слабая нервная система и пониженная энергия они быстро устают. Внешность такого ребенка худощавая, тонкокостная они плохо спят, у них нарушен аппетит, повышенная возбудимость к вечеру. Тревожные дети не могут долго удерживать внимание, но они очень ответственны, чувствительны к оценке со стороны, на замечание реагируют остро.

Тревожный ученик тихий, застенчивый, послушный – про таких детей говорят, это домашний ребенок, который боится темноты, чужой обстановки, незнакомых людей. Он привязывается к близким, беспокоится о здоровье и своей жизни и иногда доводя себя до панического страха, и как результат часто болеют. Тревожные дети учатся старательно, не нарушая правил, школа с самого начала для них испытание. Смена обстановки создает новые требования с повышением нагрузки на их слабую нервную систему. У тревожных детей повышенное чувство ответственности, поэтому он остро переживает отметки, все возможные проверки, контрольные работы и экзамены. Такие дети в классе обычно отмалчивают-

ся, сами руки не поднимают, ответ у доски у них бывает хуже, чем их знания. Бывают ситуации, что у тревожных детей, которые тянутся из последних сил быть на высоте чтоб их заметили нарушается сон и аппетит. Таким детям рекомендовано раз в неделю прогуливать школу и получать «2» и «3», только от одного разрешения у ребенка может наладиться сон и аппетит.

Увидеть признаки тревожности у ученика учитель может самостоятельно если будет внимательно наблюдать за классом. Если ученик постоянно вял, пассивен, не уверен в себе, то, скорее всего, он тревожен.

Существуют общие признаки тревожности [5]:

- повышенная возбудимость;
- страх перед чем – то новым;
- не уверен в себе, заниженная самооценка;
- ожидание неприятностей и неудач;
- развитое чувство ответственности, стремление выполнить работу как можно лучше, чтобы не ругали;
- пассивность, ожидание приказаний от старших;
- склонность помнить плохое больше чем хорошее;
- боязнь общения с новыми людьми;
- не умение владеть чувствами, плаксивость.

Для любого возраста признаки тревожности могут быть разными, так же стоит отметить ухудшения соматического здоровья школьника. Тревожные дети часто болеют, могут возникнуть беспричинные головные боли или боль в животе, также может резко повыситься температура. Такие соматические нарушения могут возникнуть перед контрольной работой или экзаменом.

Как может учитель помочь тревожному ребенку? Каковы его действия:

- подбадривать ребенка, поощрять, выражать уверенность в успехе, мы уже знаем, что таких детей невозможно перехвалить;
- защищать от неприятностей, переживаний, лишних волнений;
- расслаблять, снимать мышечное напряжение с помощью игр, музыкальных и спортивных упражнений;
- повышать самооценку и находить такие места где он лучший и хвалить его, придавать уверенность в себе;
- сопереживать вместе с детьми их успехи, выражать постоянную готовность помочь.

Для того чтобы помочь тревожному ребенку снять мышечное напряжение много времени не надо, достаточно уделить всего три минуты. Например, в начале учебного дня или в середине дня учитель может выполнить самые простые, но при этом эффективные упражнения для снятия мышечного напряжения. Упражнения

направлены на мышечную релаксацию, их можно использовать как физкультуру минутку в течении дня.

Рассмотрим несколько простых и не сложных упражнений [6]:

1. «Сорви яблоко»

Цель упражнения: расслабление и снятие мышечных зажимов.

Время: 3 минуты.

Оборудование: не нужно.

Инструкция: Представьте себе, что перед вами растет большая яблоня с чудесными большими яблоками. Яблоки висят прямо над головой, но без труда достать их не удастся. Потянитесь как можно выше, поднимитесь на цыпочки и сделайте резкий вдох. Теперь можешь сорвать яблоко. Нагнись и положи яблоки в корзину, медленно выдохни и расслабься, встряхни руками, потряси ладошками.

Ошибки, допускаемые учениками во время упражнения:

- Поднятие левой руки, вместо правой.
- Быстрый наклон и резкий выдох.
- Рекомендации учителю по устранению ошибок:
- Наблюдать за учениками и на личном примере помогать устранению допущенных ошибок.

Завершение занятия: в конце упражнения обратная связь. Что вы сейчас чувствуете? Какое у вас сейчас настроение?

2. Еще одно простое и эффективное упражнение «Воздушный шарик»

Цель: снятие напряжения, успокоить ребенка.

Время 3 минуты.

Оборудование: не нужно.

Инструкция: Представьте себе, что сейчас мы с тобой будем надувать шарик. Вдохни воздух, поднеси воображаемый шарик к губам и раздувая щеки, медленно через приоткрытые губы надувай его. Следи глазами за тем как твой шарик становится все больше и больше, как увеличивается размер узора на нем, представили? Я тоже представила твой огромный шар. Дуй осторожно чтобы шарик не лопнул.

Упражнение можно повторить 3 раза.

Ошибки, допускаемые учениками во время упражне-

ния:

— Ученики делают не глубокие вдохи и выдохи.

Рекомендации учителю по устранению ошибок:

— Наблюдать за учениками и на личном примере помогать устранению допущенных ошибок.

Завершение занятия: в конце упражнения обязательно обратная связь. Какого размера у вас получился шарик? Что вы сейчас чувствуете? Какое у вас сейчас настроение?

3. Упражнение «Сосулька» или «Мороженое»

Цель: управление состоянием мышечного напряжения и расслабления.

Время: 3 минуты.

Оборудование: не нужно.

Инструкция: встаньте, закройте глаза, поднимите руки вверх, наберите воздух. Представьте, что вы большой воздушный шар, наполненный воздухом. Пойдите в такой позе 1-2 минуты, напрягая все мышцы тела. Затем представьте себе, что в шаре появилось небольшое отверстие. Медленно начинайте выпускать воздух, одновременно расслабляя мышцы тела: кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпус, ноги и т.д. Запомните ощущения в состоянии расслабления.

Выполнять упражнения до достижения оптимального психоэмоционального состояния.

Ошибки, допускаемые учениками во время упражнения:

- Ученики делают не глубокие вдохи и выдохи.
- Рекомендации учителю по устранению ошибок:
- Наблюдать за учениками и на личном примере помогать устранению допущенных ошибок.
- Не допускать падения учащихся.

Обратная связь: Как вы сейчас себя чувствуете? Какое у вас сейчас настроение?

При сильном нервно-психическом напряжении можно выполнить 20–30 приседаний или 15–20 прыжков на месте. Данный метод снятия психоэмоционального напряжения используют спортсменами, и артисты перед ответственными выступлениями.

Используя техники арт-терапии такие как манипуляции с пластичными материалами (пластилин, глина), рисование по сырому листу и т.п. которые в первую очередь направлены на то, чтобы снять у ребенка психическое напряжение, уменьшить тревожность помочь вынести во вне переживания, которые являются источником

психоэмоционального напряжения, развитие способностей адекватно выражать свои эмоции, формирование свободы в выборе реагирования. На уроке труда можно использовать техники арт-терапии они помогут расслабиться ребенку также эти упражнения помогают развитию мелкой моторики, коммуникативных навыков, образного мышления и способностей к различным видам творческой деятельности.

1. Упражнение «Прекрасный ужасный рисунок» [7]

Цель: Показать возможность исправления какой-либо ситуации, как в лучшую сторону, так и в худшую.

Инструкция: Участники делятся на две группы. Каждой группе дается по листу бумаге и фломастеру. Первый участник создает «прекрасный рисунок» и передает соседу справа. Тот в течении 30 секунд превращает прекрасный рисунок в ужасный и передает следующему, который должен снова сделать рисунок прекрасный и т.д.

Лист проходит весь круг. Рисунок возвращается к первому автору.

Обратная связь: Ребенок должен высказать те чувства, которые он испытывал во время рисования. Как вы чувствовали себя в роли прекрасного и ужасного художника? Что вы почувствовали к тем, кто выполнял противоположное задание?

Ошибки, допускаемые учениками во время упражнения:

- Ученики не выдерживают 30 секунд, для исправления рисунка.
- Не допускать разговоров или обсуждений во время упражнения.

Рекомендации учителю по устранению ошибок:

- Наблюдать за учениками и контролировать время.

2. Еще одно эффективное упражнение «Рисунок на мятой бумаге»

Цель: развивать воображение, мелкую моторику, снимать эмоциональное напряжение.

Инструкция: Используйте в качестве основы для рисунка мятую бумагу. Предварительно настройтесь на работу. Рисовать можно красками, карандашами (мелом), можно оборвать края рисунка, оформив его в виде овала, круга и т.д.

Ошибки, допускаемые учениками во время упражнения:

- Разговоры и обсуждения рисунка соседа во время

упражнения.

Рекомендации учителю по устранению ошибок:

— Не допускать разговоров или обсуждений во время упражнения.

3. Упражнение «Нарисуем страх»

Цель: Это упражнение поможет ребенку изменить свое отношение к тревожащим его ситуациям.

Инструкция: Учитель предлагает ученику нарисовать его «Страх». Важно, чтобы на бумаге получилось изображение чудовища, в котором отражается «Все самое-самое страшное», затем в рисунок добавляются смешные, забавные детали (можно совместно учителем и учеником или только учеником). Рисуя их, ребенок сможет посмеяться над своим собственным страхом. Нужно, чтобы изображение перестало вызывать негативные эмоции, а стало смешным, нелепым.

На втором этапе упражнения чудовище нужно уничтожить. Лучше всего закрасить весь рисунок сплошным цветом (но предпочтительнее не темными, а светлыми

красками). Затем учитель предлагает ученику порвать и выбросить получившуюся картинку, попрощавшись со своим Страхом.

Ошибки, допускаемые учениками во время упражнения:

— Разговоры и обсуждения рисунка соседа во время упражнения.

Рекомендации учителю по устранению ошибок:

— Не допускать разговоров или обсуждений во время упражнения.

Обратная связь обязательна: Как вы себя чувствуете? Какое у вас настроение?

Для того чтобы ребенок чувствовал себя эмоционально благополучно он должен хорошо адаптироваться в школе в этом ему должен помочь его учитель. Неправильное поведение педагога по отношению к ученикам, грубость, бестактность, жестокость, невнимательное отношение к индивидуальным особенностям и проблемам детей могут вызвать серьезные нарушения в поведении ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 304 с.
2. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцова – СПб., Речь, 2008. – 248 с.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
4. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // «Психологическая наука и образование». – 1998, № 2.
5. Подласый И.П. Курс Коррекционная педагогика. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 100 с.
6. Рузина М.С. Пальчиковые и телесные игры для малышей. – СПб.: Речь, 2003. – 16 с.
7. Копытин А.И. Практикум по арт-терапии. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.

© Волобуева Елена Васильевна (vlkn@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РУССКАЯ ДРАМАТУРГИЯ XVIII ВЕКА КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ (А.П. СУМАРКОВ, П.А. ПЛАВИЛЬЩИКОВ, Я.Б. КНЯЖНИН)

**RUSSIAN DRAMATURGY OF THE XVIII
CENTURY AS A SOCIAL PHENOMENON
(A.P. SUMAROKOV, P.A. PLAVIL'SHCHIKOV,
Y.B. KNYAZHNIN)**

L. Geroyeva

Summary: The article analyzes the 18th-century Russian dramaturgy as a social phenomenon using a detailed analysis of selected examples of plays. A detailed description of the theater as a social institution is given, and its significance is analyzed in pedagogical, educational, artistic, aesthetic and humanistic aspects. The article analyzes the position of theatrical art in the political system of the state. The article draws an analogy between the problems of Russian classical drama and modernity.

Keywords: 18th-century Russian dramaturgy, theater sociology, comic opera, theater philosophy.

Героева Людмила Михайловна,

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный
институт культуры
geroevalyuda@mail.ru*

Аннотация: В статье проводится анализ русской драматургии XVIII века как социального явления на подробном разборе выборочных примеров пьес. Дается подробная характеристика театра как социального института, проводится разбор его значения в педагогическом, воспитательном, художественно-эстетическом и гуманистическом аспектах. Анализируется позиция театрального искусства в политической системе государственности. Проводится аналогия проблематики русской классической драматургии и современности.

Ключевые слова: русская драматургия XVIII века, социология театра, комическая опера, философия театра.

Театр всегда являлся одним из высоких и представительных социальных общественных институтов, радикальным способом воздействующий на личность человека. Будучи социальным институтом, театр всегда влиял на общественно-организационные процессы.

Современный театр представляет собой достаточно сложную коммуникативную систему. Процесс театрального творчества свершается на виду у зрителя. Вот почему деятельность театра невозможна без наблюдателей. Театр очень специфичен, ведь его творческую атмосферу нельзя создать, например, как в кино или на видео. Так как в кино может сниматься много дублей одного и того же эпизода, а театр он разный каждую секунду. Именно поэтому, по отношению к аудитории, на театр чаще всего возлагается роль духовного наставника и множество аспектов его деятельности подчинены этой конкретной цели. Широкий обзор и качество репертуара влияет на зрительский спрос.

Театр оснащают публику житейским опытом, общественно-значимыми ориентирами, системой ценностей, моделируют социальное поведение, способствует принятию или непринятию определенных норм, идеалов. И тем самым, выполняет важную регулятивную роль в жизни общества, укрепляет его целостность, формирует в общественном сознании картину мира.

Одна из самых важных функций театра - познавательная. С первых лет жизни ребенок попадает в волшебный мир театра. Здесь он узнает новых сказочных героев, учится понимать, где добро и зло, как нужно относиться к окружающим людям, животным. Театр дает основы познания о мире и гармоничным существовании в нем. Маленький зритель стремится быть похожим на одного из сказочных героев, впитывает его лучшие качества: отвагу, ловкость, доброту, терпение, верность. Взрослые же и юные зрители узнают в театре о глубине чувств и умении любить. Благодаря тому, что на сцене осуществляются постановки зарубежных пьес, происходит обмен социальным опытом между странами и народами.

Формирование общественного сознания – это еще одна важная социальная функция театра. Театр неотделим от истории страны, национальной культуры, жизни и интересов народа. Особого подъема театральное искусство достигает тогда, когда оно отстаивает гуманистические идеи, глубоко и правдиво раскрывает духовные проблемы современного общества, помогает найти ответы на трудные жизненные вопросы. Художественное отражение бытия, утверждение определенных мировоззренческих идей, общественных норм происходит в театре посредством представления, в которое вовлечены и зрители, и актеры, где их сближает наличие общих проблем и интересов. Театр имеет большое влияние на

формирование эстетического вкуса, нравственности и политической зрелости народа. Для миллионов зрителей театр существует как волшебное искусство сцены. Театр — это культурный институт, создающий художественные ценности для удовлетворения эстетических потребностей населения.

Аудиторию театра формируют, естественно, его зрители. Понятие «зритель» еще не имеет своего четкого определения в социологии искусства. Но можно дать такое определение, что зрители — это совокупность людей, посетивших театр за какой-то определенный период времени, например, год или сезон. Возраст и образование — факторы, наиболее существенно влияющие на зрительские предпочтения и установки. Чем человек моложе, тем сильнее он ориентирован на относительно простые для восприятия формы досуга: на эстраду, цирк, танцы, кино и другие. Чем человек образованнее, тем отчетливее его интересы, направленные на сложные формы культуры. Привлечение зрителя — это очень важный аспект социологии театра.

Н.И. Акимов считал, что театр как вид искусства, надо реанимировать и реабилитировать в глазах публики. Возродить интерес к социальному и художественному взаимодействию, показать, что диалог публики и сцены не только неопровержимый признак театрального представления, но и условие его жизнеспособности [4].

Выбор репертуара происходит по разным критериям той или иной театральной труппы. Критериями могут быть: особенности и традиции театра, состав и опыт театральной труппы, жанровый или творческий профиль, его плановые или эстетические задачи. Размышляя о сущности театра, Вл. И. Немирович-Данченко нашел выразительные слова: «Вы можете построить замечательное здание, посадить великолепную администрацию, пригласить музыкантов, и, все-таки, театра еще нет; а вот, выйдут на площадь три актера, постелят коврик и начнут играть пьесу, даже без грима и обстановки, и, театр уже есть» [8].

Естественно, что на первое место, в данном вопросе, становится драматургия. Насущные социальные проблемы, человеческие пороки часто становятся причиной создания многих драматургических произведений, в которых важную роль играет воспитательный аспект. Недаром в XVIII веке русская драматургия пополняется великими комедиями. Ведь именно в комедии, как нельзя лучше можно высмеять людские пороки, глупость, тупость, корыстолюбие. Проблема, поставленная автором, должна не только найти отклик в сердцах зрителей, но и заставить их задуматься над вопросами морали и человечности.

Если с современной отечественной драматургией по

теме злободневности, казалось бы, все ясно, то необходимо разобраться: может ли драматургия XVIII века соперничать с ней на данном этапе. Попробуем выяснить некоторые социальные ее аспекты.

Русскому менталитету характерна абсолютизация «воли» как «своеволия». В пьесе А.П. Сумарокова «Приданное обманом», своеволие и жадность главного героя Салидара, настолько проявляют свои черты, что обусловили основную проблему всего произведения. Разрушающая человеческую душу сила денег, воспринимается в пьесе не просто как сюжетная канва, это, своего рода, протест автора против скупости, скрытности и слепого поклонения «золотому тельцу». Салидар болен, но мысль о своей болезни он опровергает более важной для него мыслью о том, кому достанутся его деньги в случае смерти. Духовное обнищание главного героя ярко проявляется в его отношении к дочери, которую он лишил права выбора на семейное счастье и наследство. Скупость и алчность Салидара выступают в пьесе не как черты характера одного человека, эти пороки поднимаются автором до значения социального явления в обществе, потому что деньги для него — это кровное детище, которое он взращивал всю жизнь. В своей пьесе Сумароков преподает своеобразный урок нравственности, благодаря коллизиям и разноплановости сюжета, когда близкие Салидару люди вынуждены идти на обман, даже не ради собственного благополучия, а ради самого главного героя, чтобы проучить и просветить старика.

Драматургии свойственно оказывать влияние на изменение человеческого сознания, формирование характера, привычек и поведение человека. Такое качество драматургии характеризует этот аспект, пожалуй, как один из основных.

В комедии А.П. Сумарокова «Лихоимец» таким пороками для обличения являются скупость и циничность главного антагониста. В названии пьесы сразу можно почувствовать негативный оттенок, так как лихоимцами называли людей, берущих слишком большой процент. Этот факт дает читателю понимание о человеческих качествах героя, не зря названным А.П. Сумароковым — Кашеем. Ведь он, «чахнув над золотом», теряет всякую человечность. Ради собственной выгоды Кашей готов лгать, поэтому при встрече с Дорантом, пытаясь строить честного и добродушного человека, обвиняет его в корыстолюбии. В диалоге с Леандром он ругает Колчулая, который также имеет бесславную репутацию и зовется плутом и вором. Кашей с негодованием говорит о его проделках, при этом, не видя греха за собой. Подобный факт открывает еще одну отрицательную черту героя, присущую многим людям, — лицемерие.

Однако Кашей не только сам готов менять маски, но и использует свою племянницу, которая вызывает нежные

чувства у его должника, при этом он не верит, что можно ставить любовь выше заботы о денежном благосостоянии. Сама Исабелла видит корыстолюбивую натуру дяди, поэтому вскользь говорит, что правда ему не свойственна и его фраза - «коли правду сказать» - еще больше выдает его фальшивые речи. Кашей умудряется нажиться даже тогда, когда его дочь собирается вступить в брак: берет проценты с приданого, обосновывая это тем, что не собиравшись выдавать ее замуж в этом году. И в наше время существует много людей, готовых поступиться не только честью, но и родными.

Приоритет человеческих отношений заменяет маниакальное желание выудить прибыль любыми средствами, но разве это то, к чему стоит стремиться? Может ли материальное быть важнее духовного? Сам автор однозначно дает ответ на этот вопрос, высмеивая пороки главного героя. Однако, к сожалению, для таких людей как Кашей материальные ценности все же одерживают верх. Что может ожидать от общества человек, строящий отношения только на рыночной основе? Одиночество. Кашей умудряется отвернуть от себя всех, начиная со слуг и заканчивая собственной племянницей, которая достаточно вольно ведет себя с дядей. Лихоимец видит красоту только в деньгах и закладах, любит серебро, но уже не может полноценно увидеть все краски жизни, так как духовный мир его ограничен. Жажда наживы сделала его черствым, поэтому он относится к окружающим крайне потребительски.

Однако, Кашей не единственный герой в пьесе, чье поведение и образ жизни может служить отрицательным примером. В сердцах читателей должники и слуги лихоимца вызывают сострадание и сопереживание. Но так ли безвыходно положение окружающих его людей? Этот вопрос стоит рассмотреть с двух сторон. Конечно, со стороны слуг нельзя было ожидать решительных действий, ведь их жизненное понимание с детства было построено на том, что господина надо слушаться, иначе следовало наказание. Со стороны должников могла быть создана жалоба на беззаконие лихоимца. Ведь многие из должников были господа, так почему же они безропотно соглашались на все условия Кашея? Понятна лишь мотивация Доранта, которая заключалась в желании молодого человека заполучить сердце племянницы лихоимца, но почему бездействовали остальные? И в наше время происходит такая же ситуация: людям легче закрыть глаза на несправедливость, чем пытаться ее разрешить, может от нежелания ввязываться в коалицию, а может страх столкнуться с еще большей несправедливостью.

В пьесах А.П. Сумарокова поднимаются важные социальные и моральные проблемы человека и общества. Вопросы, вытекающие из этих проблем, составляют воспитательный аспект произведения, потому что они заставляют читателя задуматься о собственной жизни и об

окружающей действительности.

Подобные проблемы не обошел стороной еще один русский драматург XVIII века – П.А. Плавильщиков. В созданной им пьесе «Бобыль», Главный герой Матвей понимает, что он особенный. Он привлекает к себе разных людей. Бобыль умеет развивать свою мысль, все организовать. К деньгам он относится просто: «Проклятое, глупое счастье на свете». В произведении много высказываний, которые мы можем отнести к главной теме: «Через золото слезы текут». В наше время, имея богатство, некоторые не обладают настоящим счастьем. Пьеса дает нам подтверждение понимания смысла жизни Матвея: не в деньгах счастье. Но, когда жизнь неожиданно вознаградила его: наш герой стал обладателем денежной суммы, то он их не тратил на «ветер», а пускает в нужное дело. С таким успехом Матвей проворачивает дела. Добивается того, чего он хочет. Если продолжить эту пьесу, то наш Бобыль станет крупным человеком в селе. Таким же образом, появляются бизнесмены, которые «гребут» только под себя. Из Матвея получился бы хороший бизнесмен.

В каждое литературное произведение автор вкладывает особый смысл. Раскрывает ту тему, которую считает наиболее важной. П.А. Плавильщиков пишет комическую пьесу «Мельник и сбитенщик – соперники». Он показывает типичные жизненные ситуации, в которых преувеличивает бессмысленность соперничества, позволяя обострить такие моменты, которые могут произойти с нами в повседневной жизни.

Матвей, переживая, что Аня в раздумьях, и, может его не выбрать, решает обратиться к ее отцу. Аня прячется и подслушивает их разговор. Матвей выражает Филиппу свое недовольство и просит, что бы тот повлиял на дочь. Филипп уговаривает Аню. Аня соглашается выйти за Матвея. Свадьбу решают сыграть в тот же день. Размышляя о свадьбе, Филипп встречает Сбитенщика. Тот ему рассказывает, что видел он одну девочку, а она так хороша, что тот вздумал на ней жениться. Этой девочкой и оказывается Аня. Не только Сбитенщику приглянулась Аня, но и Мельнику, который присоединяется к их разговору. Филиппу ничего не остается делать, как отложить разговор и пригласить их к себе в гости. Начинается спор между Мельником и Сбитенщиком, где разворачивается основной сюжетный конфликт пьесы. Оба претендуют на Аню и выясняют за кого же она выйдет. Наговорив друг другу много неприятных вещей, можно затеяв бессмысленный спор, они пытаются доказать кто из них лучшая партия, нежели действительно добиться самой Анюты. Они уже собрались решать его силой, но вовремя опомнились. Когда приходит Аня, оказывается, что она уже выбрала того, кто станет ее мужем. Ни один из спорщиков не расстроился, ведь для них был интерес в самом споре и доказательствах, а женитьба

отошла на второй план. Тем самым, необдуманный спор не привел ни к каким результатам и был «холостым выстрелом», лишь только зря сотрясавшим воздух.

Не каждому современному читателю придётся по душе полная архаизмов, непонятных терминов и инверсии комедия Петра Алексеевича Плавильщикова «Сговор Кутейкина». Здесь и неравный брак, и непростые отношения между мужем и женой, слегка затронута тема отцов и детей. Всё это – вечные темы, затрагиваемые во многих произведениях. Преслеп выдавал дочь за дьячка Кутейкина, чтобы якобы хорошо её устроить, Кутейкин хотел жениться на приданом, а после него и Скотинин тоже. Эта проблема была, есть и будет актуальна всегда. В драматургии тема брака по расчету затрагивается постоянно. Современная жизнь также изобилует стереотипными примерами олигархов и дешевого пиара шоу-бизнеса.

В комедии П.А. Плавильщикова «Сиделец» затрагивается проблема жадности и стяжательства класса торговцев. По сюжету купец Харитон Авдулович делает Андрея, сына своего покойного товарища, «сидельцем» в своей лавке, а после, без зазрения совести, воспользовавшись отсутствием опыта у мальчишки, обдурил его, желая получить дом, который оставил ему отец. Несмотря на корысть и купеческое злонравие, Андрей находит в себе силы простить Харитона Авдуловича и остаться «чистым» в своих помыслах.

Я.Б. Княжнин в своем творчестве подражал Вольтеру и, некоторые из наиболее интересных его трагедий, например, «Вадим Новгородский», дышат почти революционным свободомыслием». Поскольку, русская драматургия в XVIII веке не была подготовлена к восприятию и освоению целостной эстетической программы, то именно этой неподготовленностью можно объяснить влияние французских пьес на творчество Княжнина. Пьеса Я. Б. Княжнина «Притворно сумасшедшая» это комическая опера в двух действиях и представляет собой переделку комедии Ж.-Ф. Реньяра «Любовное безумие». Заимствований Княжнин не скрывал, отмечая, что его комические оперы 1780-х годов, являются переходной формой к водевилю начала XIX века [2].

Опекун Альберт, решивший жениться на питомице Лизе, стал её слишком ревновать, а чтобы она не сбежала, держать ее в доме и окна ставнями заколотить. Главная героиня решила сойти за безумную, притвориться больной: нелепости нести, о стену биться головой, а то и взять в руки оружие, на войну собираться, с жизнью готовясь во имя края родного расстаться, притворится старухой и обманом взять деньги, чтобы с любимым Эрастом сбежать. Альберт решает найти врача и болезнь излечить. Слуга Эраста Криспин разыграл, что он доктор и сможет помочь. Альберт ему верит и слушает все, что го-

ворит ему Криспин. В итоге обманом Лиза и Эраст сбегают, а старик Альберт остается один. Жизнь преподносит каждому персональный урок. Стоило ли опекуну любить питомицу столь рьяно? Питомице такого внимания от опекуна не надо. Пусть заботится и позволит счастье обрести, не навязывая ей страсти любовные свои. Потому пришлось ему стать жертвою обстоятельств: насильно мил не будешь [2].

В пьесе Я. Б. Княжнина «Сбитенщик» впервые в русской драматургии возникает образ человека, который, с некоторой условностью, может быть назван «русским Фигаро». Деятельный, активный, эмоционально подвижный персонаж возник как «симптом» того, что традиционное, «феодалное» общество стало обреченным. Общество развивалось, возникали принципиально новые отношения, коллизии. Возникал новый «тип человека»: дельца, ловкача, который, однако, он не был оторван от народа.

Бывший военный Степан, который волею судеб стал уличным продавцом сбитня, устраивает счастье добродетельного офицера Изведа и купеческой дочери Паши за материальное вознаграждение. Степан - делец, но делец с определенным морально-нравственным «стержнем», с весьма стройной системой «координат». Степан всегда поступает «по совести», пусть и с известной хитростью, смекалкой. Он человек «легкий», яркий, смекалостный, но в сути своей, видя слабые стороны людей, он использует их в своих целях, несмотря на то, что в целях добрых. Человек - творец себя, своей жизни, своего пути, на котором за спадом следует подъем, а за подъемом - спад. Степан - яркий тому пример, доказательство и образец. Степан действует из корысти, но человек он добрый, не способный на подлости, но способный к тому, что можно назвать «здоровый цинизм».

Со временем комические оперы в России стали приобретать более серьезное содержание, бытовой и народный характер. В целом русская драматургия, в том числе, в своем педагогическом аспекте, постепенно приближались к художественному изображению русской действительности.

Трудно остаться равнодушными к проблеме комедии Я.Б. Княжнина «Хвастун». «Фаворитство», одержимость чинами свидетельствует о нравственном падении общества. Любовь к деньгам, тяга к хорошей, богатой светской жизни возрастают при одном только упоминании высокого чина или материального состояния человека. Комедия высмеивает общественные пороки, помещичий произвол и хвастовство.

Один из главных героев Верхолетов предстаёт перед нами дворянином, он так мастерски говорит о своих положительных качествах, поступках, что никто и не успел

заметить, как он становится графом. Герой так правдиво верит в свою ложь, что никто не замечает в нём простого мошенника. Верховлетов всех убеждает, что близок к влиятельным людям, переписывается с королями, обещает всем направо и налево сенаторские места. Слуга Полист, верный и преданный помощник хвастуна, и госпожа Чванкина настолько преувеличивают «знатные» качества Верховлетова, что даже в их представлении, это становится выдумкой. Стремление Верховлетова нужно для того, чтобы жениться на дочери богатой госпожи Чванкиной. Герой стремится овладеть богатствами Чванкиной, а та, в свою очередь, богатствами графа. Но Милене не нужны деньги и власть. Она слушает своё сердце и доверяет своей любви. Только советник Честон смог разглядеть в Верховлетове хвастуна и мошенника.

В своей комедии Княжнин наказал хвастовство, ложь, лицемерие и финал пьесы получился для кого-то счастливым, а кому-то испортил все планы. Наверняка, в жизни такая история закончила бы совсем по-другому: хвастливые люди и мошенники так и остались бы у власти. «Фаворитство» многое значит, и вряд ли кто-то упустил бы свой шанс без каких-либо способностей занимать «чужое» место, недостойное его.

Жанр комедии в России XVIII века являлся быстро развивающимся и популярным, а одним из самых ярких представителей сатирической комедии является Я.Б. Княжнин. В его пьесе «Чудаки» едкая сатира направлена на обличение человеческих и общественных пороков. Центральной темой пьесы является проблема чиновничества. Госпожа Лентягина желает выдать Улиньку за Ветромаха, только ради повышения социального статуса. За высоким чином героиня не может увидеть низких намерений героя, который готов на свадьбу, только ради богатого приданного. Безусловно, такой брак сделал бы девушку несчастной, принес бы много горя и переживаний. Лентягина подвержена чиновничеству, но этот порок не поглотил ее полностью. У нее есть шанс избавиться от него, а ситуация, которая произошла в семье, послужила героине хорошим уроком. Однако Я.Б. Княжнин в «Чудаках» показывает читателям, к чему может привести крайняя степень этого порока. Писатель создает невероятно яркий образ «всемирного брата» Трусима, жизненной целью которого является угождение и прислужничество окружающим. Создавая этот карикатурный образ, Я.Б. Княжнин показывает, насколько жалок и смешон человек, который погряз в чиновничестве. Трусим потерял свою индивидуальность, «растворился», стараясь угодить всем. Кроме того, в своей комедии драматург поднимает проблему отношения дворянства к русскому языку. Дело в том, что, вследствие реформ Петра Великого, в обществе широкое развитие получила европейская культура. Французский язык стал очень популярным среди дворянства, а владение им стало признаком благородства и достойного уровня воспитания.

В комедии «Чудаки» Ветромах в своей речи постоянно использует иностранные слова. Он убежден, что русский язык - это язык грубый, предназначенный для низших слоев общества. К сожалению, герой не понимает, что «смешивание» языков в разговоре выглядит неуместно, глупо. В XVIII веке популяризация западных традиций была очень серьезной проблемой, которая могла привести к печальным последствиям. Во-первых, к снижению уровня патриотизма. Во-вторых, увлечение модными веяниями того времени, могло привести к обнищанию и частичной потере исконно русской культуры, поскольку именно дворянство являлось основой образованной частью населения. В комедии Я.Б. Княжнин озвучивает и проблему отношений между дворянами и крепостным. Для Лентягиной недопустимо общение с прислугой на равных. Героиня убеждена, что дворянский класс гораздо выше, чем простые люди. Она не в силах понять своего мужа, который всячески пытается сопротивляться сложившимся классовым границам. Лентягин любит философствовать, безусловно, он является чудаком, его образ тоже содержит комические черты (он ленив, вспыльчив), но он вызывает симпатию автора.

Поскольку драматургия XVIII века являет собой классицизм в чистом виде, а важнейшими чертами классицизма было обращение к образцам и формам античности, к идеологии абсолютной монархии и веры в разум человека, то многие писатели стремились создать национально-самобытный репертуар и обозначить отечественные нравы.

Княжнин заимствовал у европейских писателей материал, подражал им во многом в начале своего творческого пути, но именно это помогло ему обрести свой собственный стиль. Сцены в пьесе «Чудаки» насыщены абсурдом и комизмом. Герои скорее являются крайностями. Высокомерие, лицемерие, корысть, хвастовство – все это гиперболочно и очень открыто. Например, Ветромах говорит о себе и о своем языке: «Считаю наш язык за подлинный jargon. И экспримировать на нем всего не можно. Чтоб мысль свою сыскать, замучишься безбожно. По нужде говорю я этим языком. С лакеем, с кучером, со всем простым народом, Где думать нужды нет. А с нашим знатным родом, не зная французского, я был бы дураком.», автор прямо высмеивает тенденции об обязательном знании высшим светом французского языка [7, С. 220-221]. Хитрый слуга Пролаз добывается расположения Лентягина, благодаря своей лести и «честности», которую так ценит барин: «Давно вертелось то, сударь, в уме моем. Я рад, что разум ваш с моим сошелся близко. Чтобы слуга сидел, почто для бар то низко? И так, коль честному даете право сесть, Без угрызения моя садится честь» [7, С.195-196]. Пьеса «Чудаки» - это некое зеркало, в которое можно смотреться во все времена. Княжнин, хоть и был прост, в своем стиле, но очень точно смог изобразить человеческие пороки.

Все пьесы русских драматургов XVIII века объединяет общая их проблематика, выраженная в социально-педагогических аспектах, где основой всегда выступало воспитание и образование. Русские просветители конца XVIII века были едины в убеждении: воспитание, будь оно семейным или государственным, должно являться «залогом благосостояния отечества», и сформировать «людей просвещенных и годных к гражданской службе во всех частях России». Такой постулат был важным и представлял собой стержень, позволяющий характери-

зовать драматургию XVIII века как явление социальное.

Века прошли с момента написания пьес, однако, сейчас они особо актуальны в нашем обществе, когда сменились ценностные ориентиры, и произошло философское переосмысление в сознании русского человека. В этом смысле у театрального искусства есть еще большой воспитательный потенциал, необходимый для возрождения национальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев Б.Н. Русский драматический театр XVII-XVIII веков. - М., 1958.
2. Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. М., Мысль, 2013.
3. Дадамян Г.Г. Социально-экономические проблемы театрального искусства. - М., 1982. - 150с.
4. Дмитриевский В.Н. Основы социологии театра: История, теория, практика. Учебное пособие-2-е изд., доп.-СПб.: Издательство «Лань»; 2015. - 224с.
5. Дмитриевский В.Н. Театр и зрители. Отечественный театр в системе отношений сцены и публики. Ч.2, Советский театр 1917-1991. - 695с. :ил.,портр.-М.-2013.
6. Завадский Ю. Рождение спектакля М.-1975. -144 с.
7. Княжнин Я. Б. «Комедии и комические оперы» СПб.: Гиперион, 2003.
8. Немирович-Данченко Вл. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма -М.: Искусство 1952. - 134с.
9. Юрский С.Ю. Игра в жизнь М.,2005., С. 193-194.

© Героева Людмила Михайловна (geroevalyuda@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный институт культуры

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В СВЕТЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (ESP)

Голубева Надежда Борисовна

*К.п.н., доцент, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации
dove.golubeva@yandex.ru*

PEDAGOGIC NEEDS ANALYSIS IN TEACHING CENTENNIALS (STUDENTS OF Z GENERATION) ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES (ESP)

N. Golubeva

Summary: Analysis of pedagogic needs, preparatory and ongoing, is the foundation of any business English course. English for Special Purposes (ESP) is task-based course, aimed at language and business skills development of students. The article studies requirements of centennials to ESP, to teachers of ESP, to teaching materials selection, to lessons management.

Keywords: pedagogic needs analysis, English for Special Purposes, task-based teaching, centennials, multiple intelligence, communicative language teaching, neuro-linguistic programming, course logistics, collaboration, interdisciplinary type.

Аннотация: Анализ педагогических потребностей, на подготовительном этапе и в процессе реализации курса преподавания английского языка для специальных целей, является основой бизнес программы по иностранному языку. Английский язык для специальных целей (ESP) - это профессионально ориентированный предмет, направленный на развитие не только лингвистических, но и профильно-центрированных бизнес навыков. Статья рассматривает требования, предъявляемые центениалами, студентами поколения Z, к курсу ESP, к преподавателям, к учебным материалам и к организации занятий.

Ключевые слова: анализ педагогических потребностей; английский язык для профессиональных целей, профессионально-ориентированное образование; центениалы; сложный интеллект; коммуникативное языковое обучение; нейро-лингвистическое программирование; курсовая логистика; коллаборация; междисциплинарный характер.

Использование иностранного языка для специальных целей становится всё более распространённым. Обучение бизнес английскому языку – это не только о том, что происходит в учебной аудитории, но охватывает целый спектр видов деятельности, как то: общение со спонсорами, сбор информации для разработки обучающего курса и выбора материала, работа в разных профессионально тематических дискурсах. Цель данной статьи – поделиться практическими знаниями со всеми, кто так или иначе вовлечен в преподавание английского языка для специальных целей (ESP). Актуальность данной работы, на наш взгляд, заключается в том, что мы рассматриваем особенности работы над учебными материалами и программой ESP с точки зрения центениалов, представителей поколения слушателей, родившихся после 2000 года.

Педагогические потребности относятся к потребностям, которые существуют в результате обучающего контекста. Есть три основных аспекта для рассмотрения: потребности преподавателя, потребности обучаемого и средства реализации курса обучения.

Если десятерым компетентным преподавателям бизнес английского языка придётся обучать десять сравнительно одинаковых групп студентов, маловероятно, что они использовали бы одинаковые методические под-

ходы. Преподаватели, может быть, использовали бы подобные методики в течение некоторого времени, но то, что происходило бы в аудитории в большей степени повлияло бы на стиль обучения, опыт и потребности всех участников процесса [10, p.12]. Для преподавателя важнейшими составляющими анализа потребностей студентов стали бы: как обучающие усваивают материал наилучшим образом; каковы мои (преподавателя) сильные и слабые стороны обучения; каков мой (преподавателя) опыт; что я (преподаватель) знаю о моём стиле обучения; как многое из того, что происходит в аудитории, является результатом моей (преподавателя) личности.

Педагоги давно признают, что успех образовательного процесса зависит от ряда факторов, один из которых стиль обучения самого студента. Существуют несколько подходов к рассмотрению стилей. Самым базовым является тот, что основан на результатах исследований функций мозга, а именно то, что правое и левое полушария играют разную роль в том, как мы воспринимаем информацию. Таким образом, два основных типа слушателей можно идентифицировать в зависимости от того, какое полушарие является доминантным. Данный акцент на обучающие технологии относится к категории НЛП (нейро-лингвистического программирования), что является набором техник, моделей и теорий о том, как работает сознание, как люди ведут себя и коммуницируют между

собой. «Нейро» относится к тому, как мы воспринимаем мир через нервную систему, как мы используем наши чувства, таким образом, это позволяет нам говорить об обучаемых как о зрительно воспринимающих информацию (они думают картинками – образами и реагируют на визуальный стимул) [10, p.16]. Студенты воспринимают на слух, так как они воспринимают и реагируют на звуки. Обучающие – кинестетичны, то есть они выражают себя языком мимики и жестов, реагируют на прикосновения и запах, как правило, воспринимают информацию лучше, если подобные виды деятельности присутствуют на занятиях.

«Лингвистическая» составляющая заключается в понимании того, как язык позволяет нам воспринимать мир вокруг нас, и как мы влияем на этот мир при помощи языка. «Программирование» относится к идее того, как мы учимся вести себя в определённых ситуациях и, соответственно, становимся более точными в использовании языка для достижения цели. НЛП является полезным для преподавателей бизнес иностранного языка (или ESP), так как оно даёт возможность более глубоко вникнуть в суть различных коммуникативных навыков, а именно: построение согласия между участниками коммуникации; достижение невербальной коммуникации и активного слушания и т.д. НЛП также помогает студентам понять, как они воспринимают мир, и что влияет на их восприятие. Теория «Сложного Интеллекта» Говарда Гарднера предлагает иной подход к сравнению потребности обучаемых. Она предполагает, что существуют восемь разных типов интеллекта, и, что каждый из нас обладает всеми в той или иной степени выраженности [10, p.21].

В зависимости от исходной установки профессиональное обучение на практике осуществляется на разных уровнях проникновения в глубины освоения той или иной специальности. Это может быть: приобретение конкретных умений и навыков, позволяющих выполнять локальные операции и действия, решая тем самым отдельные практические задачи; освоение методик организации деятельности, технологий осуществления тех или иных процессов; накопление теоретических сведений, осуществляемое фрагментарно либо системно; формирование профессионально-личностных установок, системы ценностей, связанных с пребыванием в профессии, нахождение смыслов профессиональной деятельности, т.е. выработка собственной философии профессии [6, 7].

Итак, преподаватели могут строить свои занятия, основываясь на этих типах интеллекта, а также делать выводы о том, какие стили преподавания и обучающие стратегии - наиболее подходящие для данной группы на определенном этапе. Очевидно, что по мере продвижения курса видение обучающихся задач и стратегий могут

меняться. Например, если студент проявляет внутриличностный тип интеллекта, то наиболее эффективная методическая технология должна ориентироваться на индивидуальном самообразовании; а студент, проявляющий логико-математический тип интеллекта, будет более восприимчив к анализу языковых структур. Не имеет практического смысла проводить серьёзные психологические тестирования в группах, но преподаватель должен обращать внимание на то, что по типу интеллекта обучаемые могут отличаться, соответственно могут отличаться их потребности и эффективность восприятия учебного материала. Более того, необходимо отметить, что в группе могут быть представители разных типов интеллекта, а типы, как мы отмечали выше, могут развиваться, следовательно, меняться в процессе преподавания курса.

На стиль обучения огромное влияние оказывает культура самих студентов. Во многих азиатских странах учитель воспринимается как непререкаемый эксперт, задача которого постоянно говорить ученикам, что делать, какой есть правильный ответ. Это может вызывать проблемы, если преподаватель прошёл подготовку в условиях западной культуры и видит свою роль в качестве координатора образовательного процесса, который направляет и поощряет самостоятельную деятельность студентов. В этой ситуации студенты будут ожидать от преподавателя совершенно иного, не понимая, что именно он от них хочет [9, p.28]. Важно помнить, что анализ потребностей делается с перспективой на развитие, с учетом изменения самих потребностей в процессе курса и их совершенствования.

Анализ средств – это описание среды обучения: чем именно пользуются участники процесса обучения с точки зрения оборудования, инструментария, времени. Анализ имеющихся средств необходим для приблизительной оценки стоимости курса. Наличие времени определяется тем, сколько времени необходимо для разработки курса для обучения [1, с.27]. Надо принять во внимание наличие и доступность учебных материалов, а также когда именно в течение дня слушатели смогут присутствовать на занятии.

Осознание бизнес потребностей в свете преподавания ESP имеет критическое значение. Учебное заведение, обеспечивающее языковым обучением, должно учитывать интересы спонсора курса, непосредственного потребителя образовательной услуги, которым может быть компания, глава отдела, начальник отдела кадров и т.д. Непосредственные интересы слушателей должны иметь отражение в разработке курса. Важно объяснить спонсорам, что их потребности будут максимально учтены, при этом курс должен оставаться реалистично выполнимым.

Педагогам необходимо помнить, что бизнес заинтересован в получении реально ощутимой выгоды за свои деньги. Компания платит за обучение потому, что считает, что их инвестиции в реальный срок принесут некоторую прибыль. Она может быть в форме более мотивированных работников, или более успешных переговорщиков, или более эффективных менеджеров и т.д. Из будущей профессиональной ситуации для студента в системе вузовских отношений присутствует пока лишь один компонент – он сам. Отсюда напрашивается вывод о возможности построения активной позиции на основе теоретического осмысления себя [2, с.7].

В этой связи интересны последние исследования, проведенные психологами при поддержке представителей бизнеса в области особенностей восприятия слушателей в возрасте от 12 до 24 лет. Условно эта возрастная категория молодых людей называется центениалы или поколение Z. В сентябре 2018 года эксперты аналитического агентства BrandScience провели опрос респондентов и выяснили, какие темы актуальны для нынешней молодежи, каким образом строить с ними коммуникацию, в каких категориях какие источники для них авторитетны и многое другое. Исследование тем более интересно, что оно выявило не только существенные различия между поколением 90-х и центениалами, но и опровергло много мифов о них [11].

Так, например, поколение Z отличается повышенной сознательностью, но нуждается в постоянном поощрении. Взросление в эпоху доступа к любой информации в раннем возрасте сформировало понимание, что жизнь – вещь непростая. Представители центениалов начинают рано зарабатывать собственные деньги, а также задумываться о личных финансах, понимая при этом, что карьера не единственная цель разносторонне развитой личности, то есть они планируют придерживаться принципов *work-life balance*. Сравнивая их с предыдущим поколением, можно сказать, что идея зарабатывания денег ради зарабатывания денег, свойственная трудолюбивым 90-х, более не актуальна. Этот вывод подтверждается данными о том, что, оценивая трудозатраты, центениалы самым важным считают в будущей карьере стабильно высокий заработок, интересный образ жизни и постоянное саморазвитие, а не постоянный карьерный рост, высокое положение в обществе, зависимость от высокой оценки в социальных сетях, боязнь депрессии и выгорания. Новое поколение ищет пути интеллектуального развития, это самоуверенные, но открытые к чужим мнениям люди [11].

Возможность всегда высказать своё мнение, быть услышанным вне зависимости от того, к кому обращаешься (от одноклассника до главы компании), основа убеждения в собственной уникальности. Это поколение привыкло задавать вопросы и получать на них ответы. При этом

важнейшим отличием от поколения 90-х является то, что центениалы готовы слушать и слышать ответы, признавать авторитеты, быть открытыми к разным мнениям, точкам зрения, темам. Это подтверждается и тем фактом, что процесс взросления и отрыва от семьи происходит значительно позже. С другой стороны, авторитет родителей и преподавателей значит для них больше, чем для представителей старшего поколения. Следовательно, возрастает не только роль гуманитарных предметов, как интеллектуально развивающих, но и роль учебных предметов, предполагающих интерактивное, межличностное взаимодействие, непосредственную коммуникацию между педагогом – авторитетом и учеником – слушателем. Именно этим критериям отвечает предмет иностранного языка для специальных целей.

Следующий интересный вывод о центениалах – это то, что они не одержимы интернетом и гаджетами, для них технологии не цель, а средство общения, получения информации, самовыражения. В отличие от старшего поколения они не подменяют реальную жизнь виртуальной. Молодые люди поколения Z ценят живое общение и предпочитают его всем прочим видам коммуникации (62%), они активно посещают различные культурные мероприятия, занимаются спортом. С другой стороны, это очень рациональные и прагматичные люди, у них вызывает интерес общение на «скучные» темы: финансы, юриспруденция, потребление и т.д., так как многие из них уже зарабатывают, хотя и остаются защищенными в правовом поле, тратят самостоятельно [11].

Однако, по мнению руководителей ведущих компаний, центениалы хуже справляются с многозадачностью, чем старшие сотрудники, предпочитают высшее образование работе. Хотя готовность к риску и карьерному росту также высоки среди представителей поколения Z. Участники исследования младше 23 лет стремятся к мгновенному успеху и гибкому графику. Однако молодые специалисты также готовы брать на себя ответственность, регулярно самообразовываться и участвовать в волонтерских движениях, как и их старшие коллеги. Было отмечено, что уровень креативности не превышает соответствующего уровня, продемонстрированного старшими сотрудниками. В варианте контекстного обучения, широко применяющегося в системе профессиональной подготовки, происходит последовательное переформлирование содержания профессиональной деятельности. Фактически сама логика профессионального обучения отражает последовательность освоения будущими специалистами переходных моделей в направлении от учения к профессиональной деятельности. В начале речь идёт об учебной деятельности в её традиционных формах (лекции, семинар, самостоятельная работа с литературой). Далее студенты включаются в квази профессиональную деятельность, осуществляемую в имитационно-моделирующей, игровой или проектной

форме. Завершающим этапом подготовки становится освоение различных видов учебно-профессиональной деятельности, итогом чего является определённый учебный результат (отметка, зачёт, экзаменационная отметка, диплом). В ходе учебно-профессиональной деятельности осваиваются также различные типы производственных и социальных отношений, характерных для носителей конкретной профессии или специализации [3, с.13].

Исследование опровергло миф о том, что центениалы не готовы открыто выражать своё мнение, позицию. Однако нестандартный подход к работе, готовность рискнуть и взять на себя ответственность являются показателями, которые не отличают представителей нового поколения, что говорит о некотором консерватизме, приверженности к стабильности.

Таким образом, центениалы, избегая многозадачности, умеют долго концентрироваться на одной проблеме. У них нет трудностей с удержанием внимания, при этом информационное поле для них должно носить контекстный характер, то есть они предпочитают быть в теме, непонятные термины и понятия не производят на них впечатления, какими бы яркими и образными они не казались. Всё, что не понятно, вызывает вопросы и требует ясного пояснения [11]. Они стремятся сделать мир лучше: чаще участвуют в благотворительных акциях и волонтерских проектах. Они больше нацелены на горизонтальный рост, например, стать хорошим экспертом, чем на вертикальный, например, стать руководителем. Однако они стремятся к мгновенному успеху, при этом не готовы работать в выходные и нерабочие часы. Деньги, высокое социальное положение не являются главным мотиваторами, а призвание, признание и похвала являются значимыми. В последнем случае профессия приобретает для человека экзистенциальный смысл, становясь для него способом бытия, а не просто функционирования. В зависимости от исходной установки профессиональное обучение на практике осуществляется на разных уровнях проникновения в глубины освоения той или иной специальной деятельности, т.е. происходит выработка собственной философии профессии [5, с.49]. Восприятие информации вживую, отношение к технологиям, как к вспомогательному средству, делает значение преподавателя как личности более важным для центениалов. Преподаватель – специалист, эксперт в своей области, преподаватель – как уважаемая и уважаемая личность – вот авторитет в глазах представителей нового поколения.

Итак, мы рассмотрели анализ образовательных потребностей с точки зрения психологов и дали краткую характеристику центенеалам, представителям поколения от 12 до 23 лет и можем сделать вывод о том, что потребности центенеалов соответствуют теории Г. Гарднера об обучающих потребностях, а именно: фи-

зико-кинестетическому, внутриличностному, межличностному, вербально-лингвистическому, логико-математическому и т.д. [10, p.19].

Для преподавателей иностранного языка для специальных целей (ESP), с нашей точки зрения, интересно пересечение межличностной, вербально-лингвистической составляющих с натуралистической компонентой. Другими словами, студенту в возрасте до 20 лет очень важно быть в теме, понимать значение каждого термина и понятия, появляющихся в процессе преподавания предмета. Для личностного роста им важна суть, глубокое понимание того, о чем им говорят. Следовательно, для преподавателей ESP важно в планировании обучающего курса учитывать постоянно меняющиеся потребности работодателей [4, с.60].

Один из способов понять бизнес потребности лучше – это знать как можно больше о потенциальном работодателе. В идеальной ситуации подобное исследование делается до разработки курса, что, в условиях академического обучения сделать сложно. Однако механизмы предоставления краткосрочных платных образовательных услуг делают возможным для организаторов проводить подобные исследования до начала занятий. Рассматривая бизнес потребности, необходимо учитывать и функциональные особенности студентов. Потребности сотрудников технологического отдела, скорее всего, будут отличаться от потребностей сотрудников финансового отдела [5, с.51]. Таким образом, планируя курс, необходимо иметь в виду либо общую тематику интересную для всех потенциальных слушателей, либо учесть индивидуальные потребности и включить специальные темы в обобщенной форме, так, чтобы они могли быть понятны и интересны для всех. Организаторы курса на разных этапах встречаются с разными представителями спонсоров, это могут быть сами потенциальные слушатели, сотрудники отдела кадров, главы отделов и т.д.

Главным лицом в этом списке станет сотрудник, непосредственно отвечающий за проведение курса от спонсора и, от которого зависит финансирование процесса. Вопросы, требующие обсуждения, будут включать, например, те, что касаются причин курса и ожидаемых результатов. Встречи и переговоры на указанные темы с ответственными лицами от компании заполняют также вероятные пробелы в знаниях о бизнесе спонсора и со-ориентируют организаторов курса в дальнейшем планировании занятий. Преподавателям, участвующим в переговорах, будет понятно, что ожидают студенты от учебных материалов. Собранная информация затем используется учителями ESP для разработки оценочного теста (task-based assessment) на начальном этапе обучения, данный тест называют также диагностическим, так как его основная коммуникативная цель – выявить слабые стороны знаний студентов [8, с.23]. Подобные

тестирования могут проводиться несколько раз в течение курса, в зависимости от многих причин, таких как: продолжительность программы, задачи, поставленные спонсором, психо-физические особенности слушателей и т.д.

Разработка курса ESP касается вопроса принятия решений, основанных на собранной информации в течение выше указанных встреч, переговоров, достигнутых договорённостей. Самое разумное начало – постановка цели или определение целей программы. Цели определяют в частности причины, по которым данный курс имеет место быть. Например, цель курса может быть «улучшить навыки написания электронных писем, участники образовательной программы научатся писать электронные письма в контексте потребностей маркетингового отдела». Более специфические, другими словами, более конкретные и узко направленные цели могут быть поставлены для того, чтобы легче оценить достигнутые результаты и скорректировать программу в соответствии с промежуточным оценочным тестированием. Зачастую представители спонсоров участвуют в разработке и корректировке целей. Коротко определяя учебные стратегии, педагоги употребляют акроним “SMART” (specific, measurable, achievable, relevant, time-bound), то есть «определённые, измеряемые, достижимые, релевантные и ограниченные временным промежутком» [10, p.34].

После определения цели курса следующим важным этапом является разработка компонентов программы обучения. По сути это перечень того, что именно изучается и в каком порядке. Ключевой принцип при разработке – это то, что программа должна фокусироваться на языковых явлениях для выполнения определённой бизнес задачи, а не для того, чтобы просто поговорить о ней. Большинство студентов, изучающих ESP, коммуницируют в рамках определённого контекста, поэтому программа должна отражать дискурс, в котором обучающиеся находятся на рабочем месте. Разработка программы, выбор лексики основан на нахождении самых распространённых языковых форм, которые помогут студенту общаться в профессиональных условиях. Преподаватели ESP подчеркивают, что выбранные языковые явления должны соответствовать уровню студента, в противном случае, он не сможет освоить их, то есть уровень подготовки и выделенное время должны быть достаточны для усвоения материала [8, с.23]. Например, нельзя научить студента, находящегося на начальном уровне обучения, навыкам проведения переговоров на иностранном языке за одну неделю. Логика структуры программы позволяет расположить учебный материал таким образом, чтобы содержание и порядок соответствовали индивидуальным потребностям студентов и конкретной учебной ситуации. Логика организации также позволяет подобрать соответствующий материал.

Полезным инструментом для программы является учебная сетка, которая не только определяет цели каждого учебного этапа, но и компоненты, необходимые для удовлетворения этих целей. Основные компоненты данной сетки базируются на лингвистических, дискурсивных, межкультурных компетенциях, а также сочетаются с направлениями коммуникативного языкового обучения и пониманием преподавателя того, что именно необходимо студентам [10, p.36]. Таким образом, программа учитывает не только то, что надо выучить, но и то, как это надо выучить. Она состоит из комбинации следующих компонентов, которые переплетаясь как нити, составляют в итоге целостное полотно: грамматика (система времен, порядок слов, глагольные модели и т.д.); лексика (идиомы, устойчивые словосочетания, идиомы, термины и т.д.); произношение (интонация, ритмика, ударение и т.д.); функциональные модели (согласие, выражение жалобы, убеждения, средства объяснения и т.д.); бизнес навыки (презентация, переговоры, общение по телефону, социализация и т.д.); темы (финансы, маркетинг, производство, управление и т.д.); обучающие стратегии (запись новой лексики, подготовка к тесту и т.д.); поведенческие навыки в разных ситуациях (организация визитов, поселение в гостиницу, проведение встречи и т.д.); тексты (примеры разговорного и письменного дискурса); языковые навыки (чтение, письмо, аудирование, говорение и т.д.); межкультурные навыки (определение типа межкультурного общения, сравнение культурных типов и т.д.); событийный подход (подача материала осуществляется через знакомых персонажей, которые переходят от темы к теме, из урока в урок, и с которыми происходят основные профессиональные события); задания (разные виды учебной и профессиональной деятельности на иностранном языке с целью получения определённого результата) [10, p.18].

Организация компонентов программы может быть разным. Самый простой и понятный с дидактической точки зрения это от простого к сложному. Например, простые временные формы изучаются до знакомства с модальными глаголами. Стандартные фразы, используемые при разговоре по телефону, изучаются и активизируются прежде, чем вы переходите к более сложным ролевым играм, например, деловым переговорам. Навыки делового общения, например знакомства, отрабатываются до того, как вы переходите к презентациям.

Следующий подход к организации программы – это, насколько студенты знакомы с изучаемой темой. Например, студенту проще подготовить презентацию по маркетингу, если он работает в соответствующем отделе, чем на тему финансов. Иногда организация программы основывается на приоритете потребностей. Если, например, курс продлится всего несколько месяцев, то важнее всего сосредоточиться на наиболее значимых для спонсора потребностях. Например, для администраторов на

приёме важнее навыки устного общения, связанные с приёмом гостей, а не написание деловых писем. Именно данный навык будет рассматриваться приоритетным. Следующей причиной почему, структура курса должна иметь дидактическую организацию, является, например, то, что некоторые языковые явления логически хорошо сочетаются с определёнными темами и функциями. Так, например, сослагательное наклонение и условные предложения прекрасно сочетаются с темой переговоров, средства выражения будущего времени согласуются с темой достижения договорённостей [9, р.41]. Потребность в разнообразии, с одной стороны, и в балансе, с другой, должна неизменно и последовательно удовлетворяться организаторами.

Правильная разработка курса – не единственное требование к эффективному преподаванию ESP для центениалов. Также важна и курсовая логистика. Под курсовой логистикой мы понимаем практические размышления, влияющие на оптимизацию результатов обучения. Не всегда административное вмешательство может разрешить проблему со сломанным монитором и недостатком учебников. Хотя именно подобные элементарные недостатки могут негативно отразиться на полученных результатах, не зависимо от того, насколько талантливо была продумана структура программы. Одно из решений, которое необходимо принять в отношении логистики, – это будет ли курс интенсивный или экстенсивный. Интенсивное обучение может быть от нескольких часов в день до 10 дней в гостинице, при условии работы в течение 8-10 часов в день. Интенсивное обучение используется там и тогда, когда сроки ограничены, а поставленные цели носят специфический характер. Самообучение – более целенаправленно и использование времени максимально оптимизировано [11, с.62]. Однако для центениалов интенсивное обучение – более комфортно и ведёт к значительно более заметным успехам. Мы помним, что центениалы стараются дойти до сути вещей, стремятся к самосовершенствованию через качественный, глубокий, рост знаний. Часто интенсивное обучение строится в форме семинаров, у каждого из которых свои цели. Другим преимуществом интенсивной логистики является отсутствие проблем с посещаемостью. Если центениалы мотивированы посещать занятия, они их не пропускают.

Многие курсы сочетают обе логистики, например, слушатели могут посещать 90 – минутные экстенсивные занятия один раз в неделю в течение года, а также иметь трех-дневные семинары каждые три месяца. Следующий тип логистики – дистанционный. Сочетание традиционных занятий с преподавателем с дистанционным обучением называется «смешанным» (blended learning), оно возможно, если имеется в наличии необходимый технологический инструментарий. Смешанное обучение привносит свои сложности в разработку курса и

в его логистику [10, р.29]. Не зависимо от того, кто отвечает за практическую сторону вопроса реализации логистики, необходимо помнить, что центениалы – требовательные потребители, а, следовательно, большая часть ответственности за конечный результат лежит на преподавателе, как на непосредственном контакторе со студентами.

Следующим фактором логистики, влияющим на обучения центениалов, является аудитория, в которой проходят занятия. В зависимости от поставленных целей организаторам курса необходимо продумать, как расположить учебные столы и стулья: классическими рядами или в U-форме или небольшими группами вокруг одного стола. Заранее необходимо проверить качество работы высоко технологического оборудования, которое планируется использовать на занятиях (видео камеры, мультимедийные средства, проектор, интерактивную доску и т.д.). Если в программе есть групповые формы деятельности, то необходимо предусмотреть и обеспечить необходимые дополнительные помещения, например, чтобы подгруппа смогла подготовиться к проведению переговоров, хотя в некоторых ситуациях можно использовать коридоры, фойе и т.д. Организаторы должны обратить внимание на условия освещённости, отопления и вентиляции, на наличие шума [10, р.34].

Центениалы – требовательны, хорошо организованы, следовательно, того же они ожидают от преподавателей, которые вынуждены постоянно задавать себе такие вопросы, как: «Что будет, если ...?». Поэтому организаторы и все, кто отвечает за успех учебных мероприятий, должны быть готовы разрешить непредвиденные ситуации, которые обычно включают: неожиданные прерывания, невозможность обеспечить необходимым материалам, разные проблемы с местом проведения занятий (грязная аудитория, аудитория занята другой группой, отсутствие кого-либо из ответственных за курс по болезни). Итак, гибкость, терпение, находчивость, творческий подход – это и многое другое важно для того, чтобы преподаватели постоянно были готовы к плану Б [11].

Таким образом, мы рассмотрели значение постановки целей и задач курса; отметили, что программы включают в себя процесс принятия решений, о том, что должно быть в данном курсе, и в каком порядке материал должен преподаваться; рассмотрели некоторые из компонентов, которые составляют программу. Курсовая логистика влияет на процесс оптимизации конечных результатов, так как слушатели – центениалы, как никто другой, требовательны к организации любого проекта или процесса. Для них важно не только иметь своевременный доступ ко всем учебным ресурсам, но и точно знать, где и когда они должны быть, какие задачи они должны выполнить, сроки выполнения и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева. – Тамбов: ТГТУ, 2005. – 159с.
2. Голубева Н.Б. Исследование исторической сущности и роли педагогической технологии кейсов в профильно-ориентированном обучении. // Материалы научно-практической конференции аспирантов и соискателей, Московский гуманитарный университет (май 2009) // тезисы доклада, М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2009. – 8с.
3. Голубева Н.Б. Взаимобусловленность познавательности и интерактивности в инновационных педагогических технологиях. // Высшее образование для XXI века. // Материалы VI международной конференции, секция 7, «Педагогика и образование» (19-21 ноября 2009) М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2009. – Вып. 2. – 16с.
4. Ермолина М.А. Особенности формирования готовности к профессиональному образованию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика., 2008. - №6. – С.58-61
5. Колесникова И.А. Основы Андрагогики. М., 2003. - С.32-59
6. Мельничук М.В., Алисевич М.В., Варламова А.И. Управление качеством образования как вектор развития теории и практики педагогики / В книге: Фундаментальные и прикладные аспекты современных психолого-педагогических и социологических исследований. Коллективная монография в 3-х томах. Ришон ле-Цион, Израиль, 2014. С. 93-117.
7. Мельничук М.В. Современные проблемы контроля качества высшего образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. 2016.- № 7. – С. 40-43.
8. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей. М., 2003.- С.4-45
9. Candlin C., Bruton C. Doctor Patient Communication Skills, Chelmsford. 1998. - P.21-34
10. Frenco Evan. How to Teach Business English. Pearson Education Limited, 2012. – P.16-59
11. <https://adindex.ru/news/researches/2019/09/9/275328/phtml>

© Голубева Надежда Борисовна (dove.golubeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

ОСОБЕННОСТИ ТРЕБОВАНИЙ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ ЦЕНТЕНИАЛАМИ, К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES, ESP)

PECULIARITIES OF CLAIMS RAISED BY CENTENNIALS TO ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES (ESP) TEACHING

N. Golubeva

Summary: The study of pedagogic claims of centennials to ESP is the foundation of modern business English course. English for Special Purposes (ESP) is task-based course, aimed at language and business skills development of students. The article studies requirements of centennials to ESP, to teachers of ESP, to teaching materials selection, to lessons management.

Keywords: pedagogic needs analysis, English for Special Purposes, centennials, communicative language teaching, collaboration, interdisciplinary type, authenticity, simulation, suspension of disbelief.

Голубева Надежда Борисовна

*К.п.н., доцент, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации
dove.golubeva@yandex.ru*

Аннотация: Изучение педагогических потребностей в процессе реализации курса преподавания английского языка для специальных целей, является основой бизнес программы по иностранному языку. Английский язык для специальных целей (ESP) - это профессионально ориентированный предмет, направленный на развитие не только лингвистических, но и профильно-центрированных бизнес навыков. Статья рассматривает требования, предъявляемые центениалами к курсу ESP, к преподавателям, к учебным материалам и к организации занятий.

Ключевые слова: анализ педагогических потребностей; английский язык для профессиональных целей, профессионально-ориентированное образование; центениалы; коммуникативное языковое обучение; коллаборация; междисциплинарный характер; симуляция; аутентичность; «приостановка неверия».

Сбор информации о потребностях потенциальных слушателей и разработка курса – важные элементы в преподавании английского языка для специальных целей (ESP). При этом роль студентов, представителей поколения, родившегося после 2000 года, центениалов, заметно изменилась. Как показывают исследования, центениалы готовы слушать и слышать ответы, признавать авторитеты, быть открытыми к разным мнениям, точкам зрения, темам [9]. Это подтверждается и тем фактом, что процесс взросления и отрыва от семьи происходит значительно позже. С другой стороны, авторитет родителей и преподавателей значит для них больше, чем для представителей старшего поколения. Следовательно, возрастает не только роль гуманитарных предметов, как интеллектуально развивающих, но и роль учебных предметов, предполагающих интерактивное, межличностное взаимодействие, непосредственную коммуникацию между педагогом – авторитетом и учеником – слушателем [2, 8]. Именно этим критериям отвечает предмет иностранного языка для специальных целей.

Восприятие информации вживую, отношение к технологиям, как к вспомогательному средству, делает значение преподавателя как личности более важным для центениалов. Преподаватель – специалист, эксперт в своей области, преподаватель – как уважаемая и уважаемая личность – вот авторитет в глазах представите-

лей нового поколения [9].

Однако, как только все участники процесса собрались в аудитории, именно учебные материалы обеспечивают преподавателей обучающей базой для проведения эффективного курса [4, с.18]. Материалы могут выбираться из того огромного числа предложений, которые имеются в наличии от разных издательств, в том числе и зарубежных. Преподаватели используют их в готовой форме, но почти всегда адаптируют с учётом потребностей и особенностей слушателей в группе. Сам студент является источником ресурса, в особенности, если мы преподаём иностранный язык для специальных целей, так как слушатель погружён в свою профессиональную тему значительно глубже, чем преподаватель, который может вести к тому же и разно направленные профессионально ориентированные курсы (финансовый английский и английский язык для медицинских целей, например). Вспомогательная информация такая как, карты, схемы, графики и т.д., также считается обучающим материалом в рамках ESP. Аутентичные материалы, «книги для учителя», ролевые игры, симуляции и кейсовые задания – это только некоторые из имеющихся в арсенале учителя средства, составляющие тот самый учебный материал, который ляжет в основу разработки уникального курса, отвечающего потребностям профессионально ориентированной группы студентов.

Курсовые учебники по ESP, написанные педагогами лингвистами для крупнейших академических издательств, пользуются огромной популярностью во всём мире, для этого есть веские причины. Самая очевидная – это то, что они экономят преподавателям много ценного времени. Курсовой учебник представляет дидактически структурированный академический материал, отвечающий определённой цели, контент которого уже выдержан в рамках педагогических решений, и именно материал организован в определённом методическом порядке. Большинство курсовых учебников – профессиональны, что особенно важно для центениалов, которые хотят работать только с надёжными источниками [9]. Известные академические издательства (Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson и др.) сотрудничают только с выдающимися учёными в области лингвистики, имеющими практический и научный опыт в выбранной ими профессиональной области, приглашают опытных экспертов для редактирования и оценки подготовленных учебников. Кроме того, пилотные варианты проходят апробацию, которая предполагает участие студентов в подготовке окончательной версии, прежде чем учебник выходит массовым тиражом. К тому же многие курсовые учебники являются частью учебного комплекта, который включает профессионально дидактически разработанную «книгу для учителя», в которой даётся не только методическая структура курса, не только поясняются сложные лингвистические явления, но и профессионально терминологические, относящиеся к определенной сфере деятельности специалистов (информатика, финансы, юриспруденция, медицина и др.). В добавление многие «книги для учителя» снабжаются дополнительными комментариями и ресурсами, вспомогательной информацией для самостоятельной работы студентов, аудио и видео ресурсами и т.д. Подобные «книги для учителя» стали серьёзным подспорьем не только для начинающих, неопытных, но и для опытных преподавателей, которые начинают работать в новой для них профессиональной сфере, например, подготовка авиадиспетчеров, врачей МЧС, полицейских Интерпола и т.д. [6, p.25].

Однако используя учебники или учебные комплекты, мы не должны забывать о потребностях слушателей и их спонсоров, которые диктуют свои требования в отношении временных ограничений курса и профессиональных навыков, которые не совпадают с дидактическими и методическими основами курсового учебника. Следовательно, в редких случаях преподаватели имеют счастливую возможность, ничего не меняя, использовать аутентичные материалы учебника. На практике преподаватель вынужден адаптировать, выбирать и использовать материал, согласуясь с многочисленными требованиями, в том числе и с образовательными стандартами РФ, высшего учебного заведения, департамента и т.д., а также в конечном варианте и с ожиданиями сту-

дентов группы, которые разнятся даже в рамках одного и того же учебного потока. Поэтому, используя самый современный и популярный учебный блок, преподаватель выбирает материал, работает с ним, анализируя его с точки зрения всех потребностей и всех особенностей группы [4, с.56]. Иногда учебники быстро устаревают. Этой особенностью отличаются учебники по иностранному языку для специальных целей, написанные для технологических специальностей, для экономических направлений и т.д.

В зависимости от культурных, традиционных особенностей восприятия материала обучаемые могут предъявлять свои требования к организационной структуре учебного материала. Например, важными факторами для некоторых студентов являются наличие поурочной карты, чёткая методическая структура учебника, релевантность профессиональных тем, промежуточные и итоговые тестовые задания, наличие заданий развлекательного характера, задания на повторение, материал для ссылок, задания для самостоятельной работы слушателей, современность контента и аутентичность. Цена также имеет значение, так как выше упомянутые обучающие комплексы обычно дорогие, поэтому, кто именно будет оплачивать закупку материала, имеет значение и для студентов и для преподавателей.

Преподаватели, как правило, имеют свои приоритеты в отношении методической структуры учебных пособий. Например, для нас важно наличие «книги для учителя», которая осуществляет общее руководство направлением обучения, дополнительных упражнений. Обучающий блок должен позволять нам, преподавателям, быть свободными, гибкими в подаче материала, не должен ограничивать индивидуальный профессиональный творческий потенциал, быть простым в использовании, с одной стороны, и не требовать много времени для подготовки к занятиям, с другой стороны. Преподаватели подсознательно ожидают, что учебник совпадёт с их ожиданиями в отношении их понимания того, как студенты наилучшим способом изучают языки; они также не любят пособия, которые требуют наличия знания специальных профессиональных тонкостей, даже в области бизнеса [6, p.29]. Например, для учителей бизнес иностранного языка одним из приоритетов является требование к наличию достаточно распространённого и современного глоссария.

Очевидно, что издательства следуют своим критериям, которые отвечают, прежде всего, требованиям спроса и коммерческой целесообразности. Они стремятся удовлетворить и спрос студентов, и преподавателей, таким образом, становясь не способными удовлетворить спрос узконаправленных профессиональных групп. Общая тенденция среди самых популярных издательств – оставаться более консервативными в отношении отбора

учебного материала, а также использовать известные, не инновационные, методические приёмы. Таким образом, мы видим, что может возникнуть конфликт интересов, который на практике будет разрешаться неизбежным компромиссом, но также может, приводить и к естественной фрустрации всех участников обучающего процесса. Одно из возможных решений в подобной ситуации выбор относительно сфокусированного и относительно короткого курса, который нацелен на ограниченный спектр потребностей и, соответственно, недорогой. В последнее время крупные издательства уже идут в этом направлении, предлагая достаточно компактные узкоспециализированные обучающие курсы, которые они снабжают разнообразными дополнительными материалами, которые приобретаются потребителями в соответствии с их потребностями. Итак, учебники и обучающие блоки весьма популярны среди центениалов и преподавателей ESP, потому что для первых учебный материал имеет четкую методическую и дидактическую организацию, а для вторых снабжён пояснениями узко- профессиональных явлений и терминов [7, p.45].

Ключевым вопросом при выборе учебного комплекса является его аутентичность. Язык учебника – из реального мира или был специально генерирован, то есть в значительной мере адаптирован для обучающихся целей? Многие преподаватели считают, что курсовые тексты, устные и письменные, изменены с учётом использования в них новой терминологии и грамматических явлений. Другие дидактики полагают, что ничего страшного нет в том, что обучающие тексты адаптированы таким образом, что помогают учителю ввести новые лингвистические явления, и, что лучше всего для языковых целей обработать оригинальный текст, иногда даже упростить для оптимизирования процесса обучения. Однако педагоги сталкиваются ещё с вопросом аутентичности обучающей деятельности, то есть, на сколько упражнения, выполняемые студентами, релевантны по отношению к тем видам деятельности, которые студенты будут или уже выполняют в профессиональной области. Например, если слушатель выполняет задание по написанию делового письма, встаёт вопрос, составляет ли он (она) подобную корреспонденцию на работе? Очень мало сотрудников компаний читают газетные статьи в английских источниках, как часть их работы, в профессиональных условиях, в то же время многие преподаватели и дидактические пособия строят занятия вокруг чтения текстов. На первый взгляд задание прочитать не кажется аутентичным, однако аутентичность заключается в том, что учитель ожидает от слушателей после прочтения. Например, если после того, как студенты прочитают, они готовят презентацию, выполняют кейсовое задание или проводят переговоры, то само чтение уже не кажется им нецелесообразным с точки зрения аутентичности [3, с.40]. Хотя в указанных ситуациях акцент смещается от языкового к формированию бизнес навыка. Что именно

ожидают слушатели от нас, педагогов, научить их новым словам, грамматике, произношению или стать для них гидом в сфере бизнес культуры и бизнес коммуникации? Многие преподаватели ESP периодически сталкиваются с подобной проблемой на занятиях, когда студенты путают уроки по иностранному языку для специальных целей с профильно-ориентированными предметами. Педагогу не просто бывает объяснить слушателям – центениалам, что экспертами в данной специальной области являются они сами, а не учитель иностранного языка. Напомню, что, как мы уже отмечали выше, представители данного поколения стремятся дойти до сути вопроса, детально понять явление, осознать его глубинно. Итак, говоря об общепринятой практике выбора обучающего комплекса, можно сделать вывод о том, что в сложившихся условиях методические советы языковых департаментов делают окончательный выбор о том, какой именно курс брать, основывая свой выбор на сочетаемости с другими профессиональными предметами студентов [7, p.52]. К сожалению, студенты начинают изучать специальные дисциплины только со второго курса, а ESP - с первого, это представляет собой некоторые сложности для преподавателя иностранного языка, так как он становится первым источником профессиональных знаний для обучающихся. В современных условиях университетского обучения преподаватели ESP координируют свои программы с задачами обучения и требованиями администрации, поэтому, если сроки обучения как-либо ограничены, то преподаватели чаще всего разрабатывают соответствующий курс.

Преимущество материалов, специально разработанных для ESP, в том, что они изначально учитывают потребности студентов и определяют роль учителя в программе. Очевидными недостатками может быть то, что необходимо дополнительное время для подготовки курса, а также от преподавателя требуются дополнительные навыки и опыт в написании материалов, в работе с компьютером, в графическом дизайне и т.д. Более того, после достаточных творческих усилий может оказаться, что данная разработка соответствует потребностям только определённой группы и не может быть использована для каких-либо ещё обучающихся популярных целей. Тем не менее, приобретенные дидактические навыки преподавателя бесценны, конечно, позволят ему использовать их и в другом обучающем контексте.

Слушатели – представители бизнеса, а также студенты, которые начали работать в профессиональной области, могут активно принимать участие в разработке учебных комплексов для узкоспециализированных целей. Как мы уже отметили выше, трудно найти готовый обучающий блок, который бы соответствовал узконаправленным целям и определённым потребностям участников обучающего контекста. Например, преподавая бизнес английский язык, учитель понимает, что его

авторитет, а в конечном итоге, успех усилий во многом зависит от того, насколько преподаватель осведомлён в бизнесе. Только в случае профессиональной бизнес компетентности, вся, исходящая языковая информация, будет восприниматься центениалами, как заслуживающая доверия [9]. Только в случае полного доверия в вопросах бизнеса, можно рассчитывать на эффективность занятий и высокую мотивацию студентов. Очень продуктивным подходом является использование самих слушателей как ресурс для обучающего курса. Если в группе есть работающие студенты, то никто не знает лучше, чем они, в чём заключаются обязанности по должности, которую они занимают, требования, предъявляемые к ней. Преимущества такого подхода не ограничено работающими студентами, так как цель использования слушателей – создать контент курса, но лингвистическим экспертом остаётся преподаватель в группе.

Один из способов создания курсового контента – это вести разговоры со студентами о работе. Нам, конечно, не стоит напоминать о пользе интерактивного общения на уроках иностранного языка, которое не только способствует более высокой мотивации студентов, но и развивает творческий потенциал, рефлексию студентов, а также способствует установлению прочных коммуникативных связей, итогом которых является стремление к коллаборации и желанию работать в команде. Однако беседа не должна переходить в бесцельную болтовню [7, р.43]. У беседы есть дидактическая цель, она профессионально ориентирована. Беседа – как методический компонент урока, например, может иметь целью отработку вопросительных форм в бизнес контенте. Практический опыт ведения занятия указывает на то, что смещение акцента цели с лингвистического на профессиональный позволяет студентам легче преодолеть языковой барьер и добиться более высоких результатов.

Самое важное, с нашей точки зрения, – это то, что работающий слушатель создаёт обстановку аутентичности, ту самую, которая приближает моделирование и симуляцию к реальной профессиональной жизни, в которой существуют или будут существовать наши студенты. Работающий слушатель является источником для разработки «рамки» занятия, она может быть в виде диаграммы, очень простого плана, списка слов, которые служат подсказкой. Например, в качестве «рамки» можно попросить студента написать повременной план проекта, в который его (её) команда сейчас вовлечены на рабочем месте, и поэтапно объяснить каждый шаг его реализации. Либо попросить студентов нарисовать диаграмму, а затем пояснить, сколько времени и на какие виды деятельности было потрачено время в течение рабочего дня.

Как мы уже отмечала ранее, для центениалов важным аспектом качества учебного материала является аутен-

тичность. Так как предметом исследования является ESP, то важно остановиться на этом понятии в целом. Аутентичные тексты и учебные материалы в ESP – это не те, что были написаны носителями языка педагогами (лингвистами) в учебных целях, а настоящие деловые документы, использующиеся для коммерческой цели в реальной деловой жизни, либо газетные статьи из релевантных источников, либо аудио записи встреч, переговоров, сделанные на рабочем месте. Использование подобных материалов является фундаментальной частью обучения слушателей, которые работают в компании. Именно поэтому многие курсовые учебники, рассчитанные для учеников, не имеющих рабочего опыта, обязательно содержат такого рода тексты [7, р.37]. Их очевидное преимущество – это то, что они приближают нас к миру настоящего бизнеса, с которым студенты соотносят себя, а, следовательно, повышается не только мотивация, но и приходит осознание своей уверенности, что снижает фрустрацию и позволяет освободиться от комплексов, связанных с изучением иностранного языка. Для преподавателя, с другой стороны, создаётся некоторое обучающее пространство, в котором он узнаёт больше о студентах и их потребностях.

Однако с деловой документацией также связаны трудности иного порядка. Во-первых, эти материалы могут быть не разрешены для публичного использования и тиражирования по причине их конфиденциальности. Поэтому, сколь бы ни было высоко доверие спонсоров к преподавателям, которые обучают их сотрудников, отдел безопасности, в конечном итоге, может наложить своё вето на копирование и изучение документов компании посторонними людьми [5, р.22]. Во вторых, работающие студенты очень занятые люди в течение рабочего дня, возможно, у них просто нет времени, чтобы просмотреть рабочие документы, прослушать записи переговоров и т.д. в поисках соответствующего материала для учителя. В – третьих, у работающих слушателей иногда нет разрешения просматривать документацию, которая к ним не имеет непосредственного отношения. В некоторых ситуациях подходящих материалов просто нет, потому что, например, никто из студентов MBA не работает в международной компании, либо национальная компания только планирует выход на международный рынок, и, следовательно, никакой документации на иностранных языках ещё не составлено.

Даже в случае наличия и доступности аутентичных материалов компании, преподаватель должен потратить много времени на изучение, дидактический анализ, адаптацию того, что имеется в распоряжении потому, что, возможно, с методической точки зрения данный документ слишком сложен для восприятия или в нём отсутствует нужная бизнес терминология. Напомним, что самая главная цель курса – достичь бизнес коммуникации [7, р.37]. Идеально, когда все перечисленные виды

информации на английском языке, не редко студенты приходят на занятия с документами на родном языке с потребностью их перевести на иностранный.

Ценность перевода на английский язык как упражнения ставится под вопрос некоторыми методистами, но в некоторых случаях это будет как раз тот вид профессиональной деятельности, которую наши слушатели будут выполнять на рабочем месте. Например, должностная обязанность сотрудника – написать инструкцию на английском языке или составить материал по маркетинговому продвижению продукта, или сделать англоязычную версию вебсайта компании и т.д. Таким образом, в случае необходимости перевода, не стоит мешать слушателям пытаться перевести информацию, даже, если вы, как преподаватель, не можете сделать это профессионально. Подобное упражнение хорошо выполнить, объединив совместно усилия и студентов, и преподавателя.

Процесс перевода может стать предлогом для введения новой терминологии, а также выявить слабые места в употреблении грамматических и функциональных структур, которые были пройдены или нет, но потребность, в которых становится очевидной после попытки перевода. Соответственно, преподаватель может скорректировать программу, чтобы отработать необходимые лингвистические структуры. Иногда бывает удобным, когда выше упомянутая информация даётся в электронном виде, во-первых, это позволяет учителям адаптировать и воспроизводить материал в удобной форме для использования в классе.

Чтения (сканирующее, для краткого пересказа, для ответов на вопросы и т.д.) являются основой многих интерактивных упражнений. С этим видом деятельности связаны разнообразные виды обучающих действий, например: попросить студентов предсказать содержание, предоставив только заглавия абзацев; перемешать абзацы и попросить расставить их в логический порядок; в случае с корреспонденцией, попросить написать ответ; попросить слушателей выбрать десять полезных лексем из документа и обсудить выбор в группе; попросить усовершенствовать документ; попросить проиллюстрировать информацию диаграммой или графиком; попросить транслировать данный материал в презентацию; попросить слушателей объяснить картинки, графики, статистику; используя транспортные накладные, попросить слушателей объяснить этапы транспортировки груза; создать новый вариант логотипа и объяснить недостатки старого и т.д. Правильным подходом в работе с аутентичным материалом является тот подход, который симулирует реальную деловую жизнь.

Для центениалов очень важно быть активно вовлечёнными в процесс, под вовлечённостью имеется в виду не только индивидуальная заинтересованность и

мотивированность студентов, но и их активное участие в генерировании лингвистических единиц, которые потребуются им на рабочем месте. Виды деятельности, направленные на включение слушателей в процесс обучения, должны быть интегрированы в курс. Обычно эти виды деятельности включают ролевые игры, симуляции и кейсовые задания [9].

Ролевая игра – вид деятельности, когда студент принимает на себя роль, при этом, не играя её самостоятельно. В самых распространённых ситуациях поведение обучающихся и даже их мнения предписаны в качестве инструкции на специальной карточке. Языковые единицы, которые участники игры должны употребить могут быть также заранее выучены и оговорены. Ещё одна типичная черта ролевой игры – это информационная «яма» - никто из участников не знает всей релевантной информации. Например, одна группа участников получила деловую информацию, которая отсутствует у другой, и, наоборот, информация последней может быть дополнена и разъяснена только участниками первой [7, p.29]. Такое упражнение особенно полезно для обучающихся, у которых отсутствует какой-либо производственный личный опыт, так как большая часть информации уже дана на карточках. Поэтому от них не требуется наличие собственной бизнес практики, чтобы раз играть ситуацию. Возможная трудность возникает в случае, если для подготовки преподаватель дал слишком мало времени, и ролевая игра прерывается самими студентами потому, что им приходится заглядывать в карты, чтобы напомнить самим себе, что необходимо сказать. Чтение вместо говорения происходит из-за того, что обучающиеся не имели возможность прочитать, понять и освоить информацию на карте, и, в итоге, они прибегают к заучиванию текста наизусть, не понимая смысла, что приводит к естественным ошибкам в воспроизведении, когда часть информации или фразы забывается.

Симуляции коренным образом отличаются от ролевой игры, так как этот вид учебной деятельности относится к ситуации, когда студент самостоятельно играет, изображает, чтобы он (она) могли сделать или как бы могли поступить в реальной деловой жизни. Цель упражнения – создать определённый вид ситуации в безопасной обстановке учебной аудитории такой, чтобы, в случае возникновения в будущем чего-либо подобного, у слушателя возникло ощущение, что он (она) уже проходили через это в прошлом. Примером симуляции является подготовка презентации. Симуляцию трудно реализовать в групповых формах, например, тогда, когда один студент – покупатель, а другой продавец, и они ведут переговоры, то очевидно, что один из участников играет роль, которую он не выполняет в реальной деловой жизни, то есть, для одного из участников упражнения нет симуляции, но есть ролевая игра. Надо пояснить, что в лингвистических целях в этом нет ничего страшно-

го, наоборот, это может стать очень полезной частью процесса обучения, попробовать понять перспективу с другой стороны.

Обратим внимание на то, что, чтобы быть симуляцией, упражнение должно иметь реальную причину для того, чтобы говорить на английском языке [6, p.25]. В противном случае студенты будут переходить на родной язык, на котором они обычно разрешают похожие задачи. Цель симуляции – так называемая «приостановка неверия» (*suspension of disbelief*) для того, чтобы слушатели оказались полностью вовлечёнными в симулируемую деятельность, и их не возможно было бы отвлечь тем фактом, что всё, что происходит, происходит в учебной аудитории. Одним из признаков хорошей симуляции является ситуация, когда участники продолжают обсуждение затронутых вопросов вне аудитории. Симуляции особенно полезны, если, например, вся учебная группа работает в одной и той же компании, тогда студенты имеют общие рабочие цели. По окончании симуляции преподаватель должен сделать все необходимые комментарии в отношении совершенных языковых ошибок, исправить их и дать рекомендации относительно функциональных оборотов, а также особенностей межкультурного общения.

Итак, мы понимаем разницу между обучающей симуляцией встреч и настоящими деловыми встречами [7, p.14]. Не смотря на то, что симуляция – это учебное упражнение, отношение студентов к нему крайне мотивированное, так как педантичные и тщательные центениалы стараются во всем дойти до сути. С другой стороны, как мы отметили выше, данный вид учебной деятельности позволяет некоторую степень расслабленности по сравнению с рабочей обстановкой, что делает участников более инициативными, креативными, смелыми, иногда стимулируя и раскрывая качества, ранее не свойственные слушателям [9]. Особенностью симуляции в описанном выше кейсе является то, что нелингвистическое ноу-хау исходило от босса, а роль преподавателя заключалась в организации и управлении симуляцией, а также в том, чтобы прокомментировать языковую сторону результата.

Симуляция могла бы также включать студента, просто обсуждающего рабочие вопросы с преподавателем, как, если бы он обсуждал их со своим новым боссом или покупателем, или партнером [6, p.27]. Самое главное в этом типе упражнения то, что симуляция воссоздаёт тип дискурса, который слушатель имел бы на рабочем месте. Ниже мы приводим примерный список вопросов для подготовки симуляции. За день до проведения занятия необходимо определить, первое, цель этого вида деятельности, а именно: проводится ли симуляция с целью улучшения бизнес коммуникации или с целью обучения ESP, отвечает ли задание потребностям слушателей?

Второе, есть ли логическая последовательность в планируемых действиях? Третье, симуляция реалистична, релевантны ли детали в профессиональном отношении? Четвёртое, достаточно ли разнообразия, представляет ли упражнение интерес? Пятое, все ли студенты смогут участвовать? Шестое, смогут ли слушатели проявить креативность и приложить свой профессиональный опыт? И наконец, есть ли более чем одно решение проблемы? В день проведения занятия необходимо удостовериться, полностью ли студенты понимают ситуацию и цель мероприятия, можно проверить это, задав вопросы, если необходимо. У слушателей должно быть достаточно времени для подготовки, иногда необходимо предоставить значительно больше времени для подготовки по сравнению со временем проведения самой симуляции. Наконец, преподаватель обязательно должен иметь возможность прокомментировать достигнутые результаты, насколько были реализованы поставленные цели относительно бизнес задачи, и новых языковых явлений. Еще одно преимущество симуляции для работающих студентов связано с тем, что слушатели особенно заинтересованы в обсуждении результатов выполнения этого задания, как никакого другого, с учителем. Это объясняется тем, что совместное исправление ошибок однозначно приводит к заметным улучшениям, как профессиональных навыков, так и языковых, что, в свою очередь, означает возможность продвижения по карьерной лестнице.

Использование кейсовых заданий в преподавании ESP позволяет слушателям посмотреть на определённую бизнес проблему с разных перспектив. Как мы отметили выше, выполнение кейсов очень популярно среди центениалов потому, что они позволяют проявить инициативу и креативность, с одной стороны, индивидуальность и исследовательские навыки, с другой. Кейс может не иметь ничего общего с бизнес направлением студентов, их могут попросить или могут не попросить представить решение. Кейсы подходят для всех уровней знания слушателей, кроме начального, так как необходимая информация для решения задачи обычно включена в предоставляемое задание. Если кейсы используются в работе со студентами, работающими в одной и той же компании, то они могут отражать реальные требования, предъявляемые к их работе. Кейсы также используются для введения интересного материала, который не имеет непосредственного отношения к работе обучающихся, но предоставляет новую релевантную бизнес информацию, которая может быть полезна ученикам в будущем [1, с.59]. Преподаватели, которые участвуют в написании кейсов, могут адаптировать ситуации к непосредственным потребностям студентов.

Выполнение кейсовых заданий часто требует наличие большого разнообразия языковых навыков от студентов. Эти навыки могут включать компетенции письма, говорения, аудирования, подготовки презентаций

и т. д. [7, p.52]. Некоторые кейсовые задания могут быть сравнительно простыми и помещаться на одной странице, другие – сложными и включать несколько страниц текста. Для планирования кейса преподаватели используют так называемую «карту» поэтапной работы, которая включает информацию о времени работы на каждом этапе, вид деятельности; описание задач, стоящих перед студентами; ремарки (например, студентам разрешается контактировать с местными властями для получения обновлённой информации, студенты поощряются использовать свои собственные ресурсы для подготовки презентации и т.д.).

В заключении нам бы хотелось отметить, что те, кто изучают иностранный язык для специальных целей, развивают не только лингвистические знания и навыки, но и деловые. Чтобы выполнять свои профессиональные обязанности и продвигаться по карьерной лестнице, выпускникам высших учебных заведений необходимы определенные профессиональные компетенции, которые начинают формироваться в условиях, когда они ещё не начали работать. С другой стороны, ESP преподаётся профессионалам, работающим в одной или разных компаниях, и им также необходим профессионально-ориентированный подход, так как этика бизнес отношений, культурно-деловые традиции и философия бизнеса раз-

нятся не только от компании к компании, но и от страны к стране. Ориентируясь на потребности слушателей и их спонсоров, преподавателям также необходимо принимать во внимание психологические особенности центениалов, представителей поколения, родившегося после 2000-х. На основании проделанного исследования, и как результат личных наблюдений, мы можем утверждать, что это студенты, которые отличаются от слушателей предыдущих поколений. Новыми потребностями центениалов является признание значения авторитета преподавателя, обладая развитым критическим мышлением, они, тем не менее, придерживаются ценностей, которые зарекомендовали себя с исключительно позитивной стороны. Поэтому роль курсового учебника, изданного известным и уважаемым издательством, для них высока, наряду с аутентичностью учебного материала, экспертными знаниями преподавателя, новыми учебными технологиями (ролевые игры, симуляции, кейсы, презентации и т.д.), комфортом и удобством аудиторий, в которых проходят занятия. Центениалы, тщательные и педантичные, отличаются чувством собственного достоинства, концентрируются, в основном, на выполнении одной задачи, для них не приемлем лозунг «успех быстро и любой ценой». Они – люди, ценящие зарекомендовавшее себя качество, поэтому столь высоки их требования и к преподавателям и обучающим материалам по ESP.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолина М.А. Особенности формирования готовности к профессиональному образованию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика., 2008. - №6. – С.58-61
2. Климова И.И., Ганина Е.В., Гисин В.Б., Мельничук М.В., Федорова Е.А. Формирование интегральной индивидуальности студента-первокурсника: вызовы и перспективы // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2017. Т.7. № 3 (27). С. 72-82.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. - С.38-41
4. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб., 2001.- С.45-91
5. Candlin C., Bruton C. Doctor Patient Communication Skills, Chelmsford. 1998. - P.21-34
6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge University Press. 1997. -P.12-31
7. Frenco Evan. How to Teach Business English. Pearson Education Limited, 2012. – P.16-59
8. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented LSP training in higher education: towards higher communicative skills // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Т. 13. № 8. С. 5073-5084.
9. <https://adindex.ru/news/researches/2019/09/9/275328/phtml>

© Голубева Надежда Борисовна (dove.golubeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА: ПЕРСПЕКТИВЫ, ПРОБЛЕМЫ, ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ

DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION AND HUMAN DIGITALIZATION: PROSPECTS, PROBLEMS, POSSIBLE SOLUTIONS

**I. Zaytseva
A. Torosyan**

Summary: The article presents current problems of digitalization of education. The authors consider the concepts of «digitalization», «digital literacy», «digital transformation», and «digital culture». The authors identified changes in the qualification requirements for teachers in the process of digitalization of higher education. The advantages and disadvantages of digitalization of the educational process are investigated. It is noted that it is necessary to create a modern digital environment as a priority direction in education at the moment.

Keywords: Moscow-Kursk, Nizhny Novgorod and Murom, South-Eastern, Vladikavkaz Railways, government buyout operation, cargo flows, passenger flows.

Зайцева Ирина Александровна

*К.филол.н., доцент, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации
slunce@inbox.ru*

Торосян Анна Сергеевна

*К.филол.н., старший преподаватель,
Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации*

Аннотация: В статье изложены актуальные проблемы цифровизации образования. Авторами рассмотрены понятия «цифровизация», «цифровая грамотность», «цифровая трансформация», «цифровая культура». Обозначены изменения в квалификационных требованиях к педагогам в процессе цифровизации высшего образования. Исследованы плюсы и минусы цифровизации учебного процесса. Отмечается необходимость создания современной цифровой среды как приоритетного направления в образовании в настоящий момент.

Ключевые слова: цифровизация, образование, высшее образование, цифровая грамотность, цифровая трансформация, цифровая культура.

Сегодня использование цифровых технологий считается одним из основных требований во многих профессиональных сферах, в частности, в сфере образования. Педагоги все больше осознают преимущество, которое дает правильное внедрение цифровых технологий в организацию современного учебного процесса.

Термин «цифровизация», возникший в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий, все чаще звучит в научных обсуждениях. Споры вокруг позитивного и негативного эффекта цифровизации актуальны для всего мирового научного сообщества. Тем не менее, цифровизация, которая предполагает внедрение цифровых технологий в различные сферы жизни, стала современным трендом.

Цифровизация образования предполагает изменения в образовательных стандартах, появление новых компетенций, переосмысление роли педагога и в целом направлена на модернизацию учебного процесса. Такие особенности цифровизации, как доступность информации, высокие скорости, новые технологические инструменты, безусловно, ведут к качественной и кардинальной перестройке образования.

Активное развитие цифровизации способствует появлению большого количества понятий, таких как «цифровая трансформация», «цифровая грамотность», «цифровое сообщество», «цифровизация образования», требующих некоторых пояснений.

В связи с распространением цифровых технологий высшие учебные заведения ставят перед собой задачу пройти цифровую трансформацию, которая заключается не только в интеграции информационно-коммуникативных технологий в сферу образования, но и создание новых более эффективных процессов обучения и преподавания: «Цифровая трансформация образования — это обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося» [12, с.15].

Активный процесс цифровой трансформации образования объясняется рядом причин.

Во-первых, это связано с возникновением нового цифрового поколения, или так называемого поколения

digital natives, которое обладает способностями быстро и в больших объемах получать и обрабатывать информацию и склонностью к применению новых технологий в своей повседневной жизни. Таким образом, цифровизация обучения предполагает адаптацию образовательной среды для целевой аудитории. К тому же, современные процессы, происходящие в экономике, культуре, в области международных отношений, требуют от будущих специалистов наличие компетенций XXI века, к которым относятся критическое мышление, способность к самообучению, умение использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе и способность творчески применять полученные знания в цифровой среде. Именно эти компетенции должны быть получены в современном высшем учебном заведении.

Ведущую и неоспоримую роль образования в формировании, становлении, развитии цифровой среды отмечает Г.Н. Сергеева в докладе «Цифровое общество как социокультурный феномен»: «Именно в образовательном учреждении изначально даются азы информационных знаний, умений и навыков, в дальнейшем – осваиваются информационные компетенции. Значительное место должно отводиться цифровой гигиене, то есть овладению методами и способами защиты данных и безопасного пользования контентом» [9, с.7].

Во-вторых, стремительные трансформационные процессы в образовании связаны с ростом конкуренции среди ведущих университетов не только России, но и среди зарубежных учебных заведений. Безусловно, конкурентное преимущество предполагает своевременное внедрение новых информационно-коммуникационных технологий и, как следствие, готовность к важным и значительным сдвигам в сторону образовательной системы нового поколения.

В-третьих, цифровизация образования позволяет учебным заведениям разработать комплексную систему управления образовательным процессом, увеличить эффективность взаимодействия университетских подразделений и сформировать информационную культуру, основанную на цифровых технологиях.

Цифровая трансформация в образовании включает в себя один из важнейших элементов – цифровую грамотность. По мнению Петровой Н.П. и Бондаревой Г.А., «цифровая грамотность – главный приоритет образования, это способность проектировать и использовать контент с помощью цифровых технологий, применяя компьютерное программирование, графические техники визуализации, компьютерную графику, мультимедиа разработку онлайн-курсов и т.д., поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими обучающимися» [6].

Необходимость владения цифровой грамотностью ставит перед педагогом несколько вопросов: сможет ли он формировать сегодня цифровую грамотность учащихся? Обладает ли сам педагог достаточными для этого уровнем цифровой грамотности знаниями? Умеет ли педагог эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе?

В связи с этим возникает потребность самостоятельно развивать навыки использования информационно-коммуникационных технологий. К таким навыкам следует отнести умение использовать современную компьютерную технику, инновационные устройства, работу с интернет-ресурсами и т.д. Однако к самым важным особенностям цифровой грамотности относится умение педагога свободно применять информационно-коммуникационные технологии для организации учебного процесса на всех его этапах, а также адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям студентов, уровню их знаний и умений.

Цифровая грамотность создает благоприятные условия для формирования цифровой культуры и ценностей этой культуры, которые в свою очередь не противоречат общим гуманистическим ценностям.

Цифровая культура включает в себя цифровую компетентность, рациональное владение технологиями и ориентирование в цифровой среде, а также эффективное общение в информационном пространстве. Данный вид культуры может быть сформирован в сфере образования посредством профессиональной подготовки педагога, которая заключается в культурологической адаптации к работе в цифровой среде, в интеграции цифровых средств и их активном применении. Цифровая культура предполагает инновационный подход и открытость в организации учебного процесса, психологическую подготовку педагога к работе с цифровым поколением.

Педагоги, как правило, относятся к представителям традиционной культуры с ее сложившейся системой ценностей. Однако цифровое поколение воспринимает традиционную культуру через призму цифровизации и ее последствий, таких как клиповое мышление или клип-культура, т.е. краткое и красочное восприятие окружающего мира, культура компьютерных игр и т.д. Единую современную цифровую культуру составляет все многообразие цифровых устройств, к которым относятся Интернет, программное обеспечение, смартфоны, цифровое телевидение, компьютерная графика и системы виртуальной реальности, компьютерные игры и т.д.

Следует выделить основные направления, определяющие формирование цифровой культуры современного педагога. В первую очередь необходимо развивать

способность ориентироваться в цифровой реальности и владеть современными компетенциями для продуктивного использования цифровых технологий в образовательном процессе. Следующий важный шаг – это получение навыка осуществлять правильный информационный поиск и умение анализировать информационные источники. И, наконец, философское осмысление цифровой эпохи, для выработки общего понимания сущности цифровизации в целом и цифровизации образования, в частности.

Таким образом, цифровая культура способствует обновлению принципов и методов работы в высших учебных заведениях и формированию будущих педагогов.

В настоящее время в методической и научной литературе много пишут о плюсах и минусах цифровизации в образовании. Попробуем понять, что же действительно можно отнести к плюсам цифровизации в образовании, рассматривая их через призму цифровизации человека.

Современные цифровые технологии расширяют возможности в педагогике, а также позволяют получать обратную связь практически мгновенно. Так, успешное осуществление языковой подготовки иностранных студентов в системе высшего образования в России возможно во многом благодаря именно инновационным подходам в организации учебного процесса, которые включают в себя применение современных цифровых технологий. Модернизация образовательного процесса подразумевает создание новых учебных пособий в цифровом формате, разработку он-лайн курсов, что делает образование более доступным. В настоящее время возможно применение новых форм контроля или поиска информации с использованием цифровых технологий. Так, студенты, постоянно отвлекающиеся на гаджеты во время лекций или семинаров, могут их использовать для того, чтобы мгновенно перейти по соответствующим ссылкам, найти ответы на поставленные вопросы, а также выполнить небольшой тест с целью проверки изученного на занятии материала. Также к плюсам в данном случае часто относят тот факт, что учащиеся могут развивать навык поиска и отбора информации самостоятельно, используя поисковые системы Интернета. Однако отметим, что по своей сути это ничем не отличается от варианта поиска информации на бумажных носителях, за исключением того, что экономит время и усилия обучающегося, что с точки зрения проблемы цифровизации человека не всегда можно назвать плюсом. Например, когда речь идет о формировании таких личностных качеств, как упорство и стремление к достижению цели, а также об отсутствии полноценной физической нагрузки, доступность информации представляется не всегда преимуществом цифровой системы.

Из первого преимущества широкого применения

цифровых технологий в образовании вытекает следующий факт: технологии обеспечивают максимально активное вовлечение учащихся в учебный процесс. Это в первую очередь относится к тем, кто испытывает проблемы с уверенностью в себе, не любит публичных выступлений, застенчив, неинициативен, а порой имеет проблемы с общением в коллективе. Использование информационных технологий даёт возможность находиться всем в равных условиях, в то же время педагог может быстро получать обратную связь, анализируя и оценивая степень сформированности навыков и умений всех, оперативно реагируя на проблемы и перестраивая по необходимости методическую систему занятия. Однако тут же возникает одна из главных проблем цифровизации – это отсутствие необходимой человеку социализации. Важность постоянного взаимодействия учащегося с другими участниками образовательного процесса даёт возможность человеку бороться со своими страхами, учиться выстраивать отношения с другими членами общества, а также формировать в себе необходимые личностные качества, прибегая по необходимости к помощи других. Глобальная цифровизация такую необходимость у человека практически полностью отнимает.

Масштабное использование цифровых технологий позволяет создать современное интересное и продуктивное образовательное пространство [5]. В настоящее время нет недостатка в приложениях, учебных платформах, постоянно создаются новые с учётом быстрого развития технологий. Такие формы проведения занятий перестраивают организацию учебной деятельности, стимулируют познавательный интерес учащихся, ведут их к новым достижениям, создавая атмосферу конкурентной борьбы, таким образом вовлекая в учебный процесс и привлекая к нему. Однако в таком случае надо понимать, что все цифровые технологии могут быть использованы только с учетом решения задач и достижения целей обучения. В противном случае информационные технологии только отвлекают учащихся от учебного процесса, значительно снижают качество полученных знаний.

Использование цифровых технологий открывает учащимся мир информации. Количество источников, находящихся в сети Интернет, безгранично, поэтому обучающиеся как самостоятельно, так и под руководством педагога могут учиться отбирать информацию. С другой стороны, в таких условиях авторы учебников и учебных пособий имеют возможность быстро обновлять информацию, не приходится ждать, когда выйдет переиздание на бумажном носителе. Говоря об источниках информации, сторонники цифровизации часто рассуждают о том, что новая система позволяет решить проблему траты денег на приобретение новых пособий и тетрадок, решая за счет этого экологические проблемы, а также проблему нагрузки, связанной с необходимостью постоянно носить большое количество учебников и тетрадей.

В таком случае уже невозможно забыть дома выполненное домашнее задание или оправдаться тем, что задание выполнено, но оставлено дома: все необходимое вмещает в себя электронный носитель. Однако здесь возникает новая проблема – качество и объём информации в сети Интернет. Не умея отличать полезную информацию от вредной или неверной, не обладая достаточным количеством знаний и опытом для адекватной оценки информации, учащиеся зачастую просто не могут найти надёжные источники информации. Все это приводит к возникновению ошибок, неточностей в исследовательской деятельности. Кроме того, такая ситуация способствует формированию неправильных представлений о мире. Спасением здесь могут стать специальные информационные базы, которые создаются научно-педагогическими работниками, рекомендуются в учебных программах. Также за счёт использования только информационных образовательных платформ в процессе обучения нельзя решить финансовые проблемы учебных заведений: ни для кого не секрет, что покупка новых технологий тоже стоит немалых денег.

Цифровизация образования – это лишь часть цифровизации человека и общества в целом. Владение цифровой грамотностью является необходимым условием успешной реализации профессионала в любой области человеческой деятельности. Умение создавать презентации, находить надёжный источник информации в Интернете, поддерживать деловое он-лайн общение – это лишь тот минимум, который необходим каждому участнику цифрового пространства. Цифровизация образования ставит цель – научить всему вышеперечисленному уже в школе, а затем продолжить развивать все эти навыки в системе высшего профессионального образования. Таким образом, включение данного элемента в содержание образования позволит последнему всегда оставаться актуальным, а участникам образовательного процесса – уметь перестраиваться в быстро меняющемся обществе, интуитивно адаптироваться к современному общественному контексту. Но надо признать, что в современном мире еще не все имеют равный доступ к технологиям и Интернету. Социальная ситуация в мире такова, что многие не могут себе позволить иметь новейшую технику, менять её, как только появляется обновленная версия того или иного гаджета. Некоторые даже не имеют постоянного доступа в Интернет.

К несомненным плюсам активного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс можно отнести упрощение работы педагогов. Как известно, большинство отчётов сдаются в электронных формах, планы формируются автоматически и т.п. Однако ни для кого не секрет, что и этой проблемы цифровая среда пока не решила. Кроме того, облегчение работы педагога, связанное с постепенным уменьшением присутствия преподавателя в образовательном пространстве, тоже вызывает

вопросы. По мнению сторонников цифровизации, в перспективе необходимо переходить на смешанные формы обучения, которые предполагают взаимодействие с педагогом лишь по желанию ученика, в том случае, когда возникают спорные ситуации или необходимо направить исследование в нужное русло, подсказать, как решить ту или иную проблему. Не вдаваясь в сложности, связанные с возникновением глобальной безработицы, подчеркнём, что уменьшение роли педагога в учебном процессе лишь возвращает нас все к той же проблеме социализации. Попадая в ситуацию, когда приходится лишь несколько раз в год взаимодействовать очно с другими людьми, которые осуществляют контроль твоей учебной деятельности, человек оказывается в ситуации сильнейшего стресса [3]. Доказано, что в современном мире человек уже испытывает дискомфорт на физиологическом уровне тогда, когда ему необходимо находиться рядом с другим человеком. Дискомфорт ощущается даже в той ситуации, когда человек должен поддерживать просто зрительный контакт. Всё это, безусловно, не может не отразиться на дальнейшем развитии человека, формировании его личности, а также выстраивании межличностных отношений в будущем.

Кроме вышеназванных проблем, отметим, что кардинальные изменения, связанные с переходом на цифровые технологии приведут к тому, что пострадает творческая сторона личности. Многие электронные технологии достаточно «сухо» передают информацию. Они не способствуют развитию мышления, так как, получая готовую информацию, человек не нуждается в её постоянном поиске; нет желания развивать свои творческие способности, ведь, по мнению многих, всё уже создано и придумано. Цифровые технологии образуют ситуацию, когда ученика подталкивают к уклонению от выполнения заданий: копирование текстов, использование чужой информации, покупка готовых заданий – все это широкодоступно. За счёт этого работа педагога постоянно усложняется необходимостью менять контрольные задания. Безусловно, решением проблемы здесь может стать создание специальных творческих заданий, но и это, как показывает практика, не избавляет от необходимости постоянной проверки на плагиат.

Цифровые технологии – это неизбежный переход в будущее. Отрицать их существование или влияние на нашу жизнь бессмысленно и бесполезно. Полномасштабно оценить все плюсы и минусы цифровизации человека, а вместе с ней и цифровизации образования можно будет лишь спустя десятилетия после того, как одно из поколений человечества полностью проживет эпоху цифровых технологий. Безусловно, существует большой риск, что результат таких изменений окажется отрицательным, ведь все происходящее кардинально меняет нашу жизнь, а предугадать все последствия невозможно. Однако очевидно, что создание современной

цифровой среды является приоритетным направлением в образовании в настоящий момент [2]. Частичное решение проблем, связанных с масштабной цифровизацией общества, видится в разумном применении новейших технологий. Необходимо заботиться о цифровой гигиене, бороться с цифровой зависимостью, вырабатывать правила применения цифровых технологий. В сфере образования такая задача ложится на педагогов, которые совместно с психологами должны разрабатывать программы грамотного использования технологий, контро-

лировать их и знать не только преимущества цифровизации, но и ее опасности. Цифровое образование должно открыть новые возможности для обучения, создать новую среду, где студенту интересно получать и добывать знания. Цифровизация призвана повысить результативность процесса обучения, а не привести человека к цифровому аутизму. Лишь понимание этого позволит людям использовать технологии с целью создания и созидания, а не разрушения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72с.
2. Зайцева И.А. Роль социальных сетей на уроках русского языка как иностранного и в организации работы подготовительных факультетов. В сборнике: Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура Сборник статей II Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Под общей редакцией А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. – 2018. – С. 330-333.
3. Крюкова Е.Н. Интернет-зависимость как один из показателей нарушения межличностных отношений // Вестник Самарского гос. техн. ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 1. – С. 87-92.
4. Нестерова Г.В., Зайцева И.А. Влияние сети интернет и социальных сетей на молодёжь (на примере студентов ЕГУ им. И. А. Бунина) // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: сб. ст. по материалам VIII междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 8. – URL: sibac.info/archive/social/8.pdf (дата обращения: 01.03.2020).
5. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – №8. – С. 107 – 113.
6. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 353–355.
7. Программа развития ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» до 2020 г., одобренная решением Ученого совета Финансового университета (протокол № 29 от 27 марта 2015 г.). URL: http://www.fa.ru/univer/pages/strategy_13-20.aspx (дата обращения: 28.02.2020).
8. Проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (утверждён Правительством РФ 25.11.2016 г.). URL: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения: 28.02.2020).
9. Процессы цифровизации в современном социуме: тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс]: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Елец, 27 ноября 2019 г.) / [редкол.: И.В. Дарда (пред.) и др.]. – Электрон. текстовые дан. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.
10. Распоряжение Правительства РФ от 29 октября 2012 г. № 2006-р «Об утверждении плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». URL: <https://base.garant.ru/70250350/> (дата обращения: 28.02.2020).
11. Рассадина Т.А. Интернет-зависимость: информационно-коммуникативный аспект // Известия высш. учеб. заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2015. – № 2 (34). – С. 98-111
12. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования/ А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 343 с.
13. Указ № 599 Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» май 2013 г. URL: https://rsl-online.ru/doc/2012_06_25/6.pdf (дата обращения: 28.02.2020).

© Зайцева Ирина Александровна (slunce@inbox.ru), Торосян Анна Сергеевна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ (КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД)

FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION: CORPORATE LANGUAGE LEARNING (THE COGNITIVE- DISCURSIVE APPROACH)

O. Kulikova

Summary: The article deals with the potential of the cognitive-discursive approach in teaching foreign-language professional communication in the system of corporate language learning. The present study is based on the initial assumption that within the context of linguodidactics, the cognitive-discursive approach implies the synthesis of both processual and cognitive aspects of speech activity. It is underlined that to ensure efficiency of the given approach in the framework of linguodidactics it is necessary to identify the students' cognitive and psychological particular qualities, which are to be taken into account in the foreign-language teaching process. The cognitive-discursive approach implies the leading role of such a teaching technique as imitation of the real professional communication situation, which means activation and replenishment of the students' latent knowledge thesaurus as well as their making autonomous decisions in the course of foreign-language discursive activity. The application of the cognitive-discursive approach also means teaching the basic discursive genres of professional communication including teaching the topical as well as genre language repertoires. It is pointed out that teaching professional genres helps to eliminate cognitive gaps developed by the new generation representatives as a consequence of their over-involvement in the digital reality. The article also raises the issue of the foreign-language teacher's professional competence given his/her role as a peer participant of professional communication in the foreign language.

Keywords: continuous education; corporate language learning; professional communication; teaching; foreign-language communication; cognitive-discursive approach; cognitive and psychological particular qualities; latent knowledge; discursive genres.

Куликова Ольга Викторовна

Д.филол.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет)

МИД России

ok517@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению возможностей когнитивно-дискурсивного подхода при обучении иноязычному профессиональному общению в системе непрерывного образования, а именно, в рамках корпоративного обучения иностранному языку как языку профессиональной коммуникации. Исходным является положение о том, что в контексте лингводидактики когнитивно-дискурсивный подход ориентирован на синтез процессуальных и когнитивных аспектов речевой деятельности. Подчеркивается, что для обеспечения эффективности применения данного подхода в аспекте лингводидактики в качестве первого шага требуется выявление когнитивно-психологических особенностей обучающихся. Указывается на необходимость учитывать выявленные особенности, позволяющие повысить эффективность процесса обучения. Отмечается, что когнитивно-дискурсивный подход подразумевает ведущую роль технологии имитации реальных ситуаций иноязычного профессионального общения, что предполагает активизацию и пополнение базы неявных знаний обучающихся, а также принятие ими самостоятельных решений в ходе иноязычной дискурсивной деятельности. Применение когнитивно-дискурсивного подхода означает обучение основным дискурсивным жанрам профессионального общения, включая обучение тематическим и жанровым языковым репертуарам. Указывается, что обучение дискурсивным жанрам профессиональной сферы способствует элиминированию когнитивных лагун, образующихся у представителей нового поколения вследствие их чрезмерной вовлеченности в цифровую реальность. Затрагивается вопрос профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка как равноправного участника иноязычной профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: непрерывное образование; корпоративное обучение; профессиональная коммуникация; обучение; иноязычное общение; когнитивно-дискурсивный подход; когнитивно-психологические особенности; неявные знания; дискурсивные жанры.

Введение

Происходящие в нашем социуме стремительные изменения, свидетелями которых мы являемся, - ускорение темпов научно-технического прогресса, широкое распространение информационных технологий, повсеместная цифровизация, беспрецедентная скорость распространения информации - обуславливают возросшую необходимость постоянного обновления личностных знаний индивида и определяют приоритетную роль образования, обретающего в современном

обществе статус государственной, общественной и личностной ценности. Человеческий интеллект и личность становятся целью и продуктом образовательной системы [Филиппова, Сучков 2018], что, в свою очередь, предполагает формирование новых стимулов - стимулов творческой самореализации личности [Маслов 2013]. Приобретение новых знаний, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности или для расширения кругозора в области интересов, лежащих за пределами профессиональной сферы индивида, происходит в рамках системы непрерывного обра-

зования – в таких его формах, как второе высшее образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, дополнительное образование и др..

Опыт работы в системе непрерывного образования показывает, что наиболее значительный интерес к непрерывному образованию наблюдается у взрослой аудитории [Куликова, Климинская 2017], которую условно можно разделить на две категории. Первая категория представлена специалистами, заинтересованными в постоянном повышении квалификации и стремящимися получить новые знания и навыки в сфере профессиональной деятельности. Вторая категория – это взрослые, чаще всего хорошо образованные в области своей специальности люди, заинтересованные в освоении новой области знаний, лежащей вне сферы их профессиональных интересов, и предпринимающие попытки включиться в процесс непрерывного образования в целях саморазвития. В любом случае, изучение иностранного языка для данных категорий обучающихся – это возможность приобрести не только новое или дополнительное средство познания, но и инструмент профессиональной деятельности, необходимый для полноценного осуществления межкультурной профессиональной коммуникации.

Безусловно, оба направления представляют интерес с точки зрения изучения подходов к обучению, а также построению траекторий овладения иностранным языком взрослыми обучающимися. Однако в данной статье мы ограничимся рассмотрением вопроса изучения иностранного языка и освоения области иноязычной профессиональной коммуникации, которые предпринимают корпоративные сотрудники в сфере производственной деятельности для достижения целей организации или собственного продвижения по службе, поскольку знание иностранного языка является одним из обязательных условий для сотрудников международных компаний обеспечивая им перспективы востребованности и карьерного роста. Итак, речь пойдет об изучении профессионально ориентированного иностранного языка в группах корпоративного обучения.

Исследование проводится в свете когнитивно-дискурсивной парадигмы, где дискурс рассматривается как сложное явление двойного плана – когнитивного и коммуникативного. В преломлении к лингводидактике это, среди прочего, означает, что обучение иноязычной профессиональной коммуникации предполагает знание обучающим когнитивно-психологических особенностей студентов – участников коммуникативного процесса в рамках иноязычного профессионального дискурса, освоением которого они будут заниматься.

1. Некоторые особенности контингента обучающихся в системе корпоративного образования

В современных профессиональных сообществах, действующих в условиях новой реальности, являющей собой сочетание углубленного международного сотрудничества и ожесточенной конкуренции, знание признается основным нематериальным активом, открывающим специалисту путь к самосовершенствованию и профессиональному росту, что в конечном счете способно обеспечить эффективность и устойчивость компании, которую он представляет.

Первый вопрос, на который мы должны попытаться ответить, – вопрос о том, что представляют собой современные корпоративные обучающиеся. В подавляющем большинстве – это молодые перспективные сотрудники, которым присущи некоторые типичные характеристики нового поколения. Говоря о новом поколении, мы имеем в виду представителей по крайней мере двух разных поколений: миллениалов и поколение Z.

Поколение миллениалов примерно к 2000 году уже вступило в пору зрелости, большинство из них получили высшее образование и построили карьеру. Опровергая бытующие мифы, миллениалы обладают достаточно хорошо развитыми социальными навыками: вопреки сложившемуся мнению, они часто отдают предпочтение личному общению. На работе они склонны создавать располагающую доверительную атмосферу, способствующую, по их мнению, продуктивному труду; им в значительной степени присущ коллективизм. Миллениалы не любят обобщений, подчеркивая, что все они разные. В отличие от представителей предыдущих поколений, они действительно лучше справляются с многозадачностью, что, однако, не обходится без негативных последствий, поскольку переключение с одной задачи на другую связано с повышенной когнитивной нагрузкой, сопряженной с серьезным стрессом. Миллениалы выросли в эпоху становления цифровых технологий, они освоили социальные сети и открыты окружающим, готовы публиковать контент, не взирая на возможные кибер-угрозы и критику. Несмотря на то, что их принято считать «цифровым поколением», в целом, нельзя сказать, что миллениалы обладают врожденными знаниями или феноменальными способностями к обучению, связанному с цифровыми продуктами, при этом они, безусловно, являются активными онлайн-пользователями [<https://lpgenerator.ru/blog/2016/02/10/cifrovoe-pokolenie-millennialov-mify-i-realii/>].

Сегодня рынок труда начинает постепенно запол-

¹ Поколение Z – это те, кто родился в 1995 – 2012 годах [<https://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p25401>].

няться людьми поколения Z, самым старшим из которых уже около 25 лет¹. Согласно исследованию, проведенному Дэвидом Стилманом, для поколения Z реальный и виртуальный миры представляют собой единое целое; это поколение легко находит свое место в цифровой реальности; они отличаются высокой степенью персонализации и озабочены созданием собственного имиджа; предпочитают самостоятельно принимать решения, планировать и обдумывают свое будущее. По утверждению исследователя, им присущ синдром упущенной выгоды (FOMO – fear of missing out), поэтому они всегда стараются быть в курсе новых веяний и поддерживают высокую конкурентоспособность, что создает новые вызовы в рабочей среде [<https://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p25401>]. Будучи индивидуалистами, они тем не менее предпочитают рациональный подход к организации взаимодействия в рабочем коллективе и полную реализацию потенциала коллективистского подхода для достижения максимальной экономической эффективности. Отстаивая свою независимость и самостоятельность, представители поколения Z придерживаются принципа «сделай сам» - это придает им уверенности в качестве любого выполненного ими задания. По мнению Д. Стилмана, это чуть ли не единственное мотивированное поколение, способное трансформировать современную рабочую среду. Выявленные особенности поколения Z приводят исследователя к выводу о том, что плодотворная деятельность на благо компании, а также ради собственного профессионального роста, возможна в том случае, если миллениалам удастся быстро наладить контакт с поколением Z [<https://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p25401>].

2. Когнитивно-дискурсивные предпосылки построения современного курса обучения иноязычной профессиональной коммуникации в рамках непрерывного образования

Пожалуй, единственное, что является «общим» для обоих поколений, это их привычка и умение ориентироваться в цифровом пространстве. Оба поколения сформировались в складывающейся социокультурной среде, получившей название информационного общества, специфика которого состоит в наличии широкого доступа к разнообразным источникам информации. В первую очередь, данное обстоятельство обуславливает потребность в овладении дополнительным инструментом получения необходимой информации, а именно, в знании иностранного языка, обеспечивающего возможность работы с аутентичным источником. Кроме того, широкий доступ к информационным ресурсам отвечает, как отмечалось выше, стремлению нового поколения к самостоятельным действиям, то есть предполагает самостоятельный поиск, отбор и обработку полученной информации, что представляется особенно важным для построения лингводидактической модели формирования навыков

иноязычной профессиональной коммуникации в рамках курса корпоративного обучения.

Виртуальное пространство, представляющее собой среду активного взаимодействия представителей нового поколения, «предполагает перенос коммуникаций в воображаемую плоскость» [Максимова 2013: 6]. Своеобразное коммуникативное поле, где становятся возможными разного рода допущения, новые роли, виртуальные отношения и где присутствуют такие формы виртуального взаимодействия, как онлайн-игры, социальные сети, блоги, чаты и т.д., подразумевает «массовое сотрудничество» [Максимова 2013:7] и обеспечивает готовность потенциальных студентов к ролевым играм на иностранном языке, к обучению по сценарному методу, к проведению презентаций, дискуссий и дебатов, что требует от обучающихся понимания и соблюдения определенных правил коммуникации.

Исследователи цифрового поколения приходят к выводу о *креативности и стремлении к взаимодействию* его представителей, отмечая, что «если их родители были пассивными получателями информации, молодые люди являются активными создателями медийного контента и испытывают страсть ко взаимодействию» (цит. по [Максимова 2013: 7]).

Таким образом, представители нового поколения обладают целым рядом когнитивных особенностей, которые необходимо учитывать при построении корпоративного курса обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации. К таким особенностям мы отнесем очевидную познавательную потребность вовлеченных в профессиональную деятельность людей “X” и “Z”, их готовность к работе с информацией (поиску, обработке, апроприации, обмену), желание активно участвовать в дискурсивной деятельности, стремление к достижению результата через «включенность» в дискурс (в нашем случае – дискурс профессиональный).

Вместе с тем, чрезмерная погруженность представителей нового поколения в виртуальное взаимодействие порождает и некоторые особенности, отрицательно сказывающиеся на языковой личности представителя нового поколения. Это, прежде всего, клиповость мышления как крайняя форма его фрагментарности, что чревато нарушением целостности картины мира [Вербицкий 2016], а также обрывочность и нелогичность изложения, неаргументированность в отсутствие прямого контакта с оппонентом. Они обладают высокой скоростью восприятия, однако не способны к более или менее продолжительной концентрации внимания на одном предмете. При хорошо развитых навыках поиска необходимых данных, они обычно запоминают недостаточно большой объем информации [Куликова 2018].

Как показывает практика работы с корпоративными обучающимися, преодоление названных недостатков возможно в процессе обучения профессиональному дискурсу и, в частности, профессионально ориентированной межкультурной коммуникации благодаря

- порядоченному изучению жанров профессионального дискурса,
- формированию навыков аргументации, целенаправленного и логичного изложения информации (например, в ходе презентации),
- развитию умения выделять главное в потоке информации, поступающем в виде печатного или аудио-текста, а также
- выявлять детали, релевантные в той или иной ситуации профессионального общения.

3. Когнитивно-дискурсивный подход к обучению иноязычной профессиональной коммуникации с учетом когнитивных особенностей обучающегося контингента

Курс иноязычной межкультурной коммуникации в рамках корпоративного обучения рассматривается нами как часть непрерывного образования и понимается как дополнительное обучение, адаптированное к корпоративным целям и потребностям обучающихся, возникающих в процессе их производственной деятельности. Соответственно, мы выделяем такие характеристики курса корпоративного обучения иностранному языку, как гибкость, адаптивность, индивидуализация обучения, профессиональная ориентированность.

Современный профессиональный дискурс, как явление междисциплинарного характера, в зависимости от конкретных условий его реализации может представлять собой интеграцию собственно специального дискурса (политического, экономического, юридического и т.п.) с дискурсом другой области (например, экономика + юриспруденция), медийным, научным, академическим. Соответственно, профессиональный дискурс отличается интеграцией разноплановых знаний, что важно учитывать при когнитивно-дискурсивном подходе в корпоративном курсе обучения иностранному языку. Так, профессиональный дискурс в области экономики и бизнеса опирается на фундаментальные специальные знания, он также может включать знания о текущих событиях в данной области, поступающие преимущественно из медийного дискурса, знания о национально-культурных различиях в сфере делового общения, специфике страновых различий деловой культуры, знания об особенностях типичных коммуникативных ситуаций в сфере экономики и бизнеса, о соответствующих им речевых жанрах и языковых репертуарах.

Говоря о корпоративном обучении иностранному языку и, в частности, иноязычной коммуникации в сфе-

ре профессиональной деятельности, в настоящей статье мы сконцентрируемся на этапе, предполагающем владение обучающимися иностранным языком на уровне не ниже B2. При этом важно учитывать особенности корпоративного обучения иностранному языку, в число которых мы включаем следующие:

1) обучение разворачивается на фоне производственной, а не учебной деятельности обучающихся, 2) когнитивная база обучающихся сотрудников содержит данные, релевантные для их непосредственной профессиональной деятельности, 3) в процессе обучения межкультурному иноязычному профессиональному общению усилия сотрудников направлены на поиск решения *конкретных задач, связанных с их производственной деятельностью*, 4) в ходе выполнения профессиональных обязанностей у сотрудников компании происходит накопление неявных знаний специального характера [Куликова 2014 URL].

Неявные знания, как указывают психологи, носят процедурный характер, они включают и предполагают использование или передачу личного опыта [Практический интеллект 2002]. Неявные знания связаны с конкретным применением в конкретной ситуации и имеют практическое значение только для их обладателя. Неявные знания «контекстуально обусловлены, т. е. они содержат информацию об аспектах практической ситуации и о действиях, которые можно предпринять в данной ситуации» [Куликова 2006, с.8], обычно они необходимы для решения практических проблем. Выбор коммуникативной стратегии и тактики речевого поведения происходит чаще всего на основе неявного знания. Активизация неявных знаний наиболее эффективно проходит при обращении к таким формам учебной работы, как ролевые игры и поиск решения проблем (troubleshooting). *Стратегия активизации неявных знаний* в целях решения конкретных профессионально релевантных задач выделяется нами как одна из приоритетных в ходе корпоративного обучения иноязычному профессиональному общению [Куликова 2014].

Ключевая роль неявного знания также проявляется в ходе обучения студентов элементам деловой культуры страновых профессиональных сообществ. Обучающиеся, имеющие опыт работы в инокультурной профессиональной среде, используют свой опыт и неявные знания, накопленные в ситуациях реальной межкультурной профессиональной коммуникации. Однако, обучение данному аспекту будет затруднено, если оно происходит вне аутентичной лингвокультурной среды. В таком случае, учитывая описанные выше особенности современного поколения обучающихся, на первом этапе представляется оптимальной регулируемая преподавателем *самостоятельная работа студентов*, состоящая в поиске, отборе, анализе и презентации релевантной ин-

формации. На следующем этапе отработки полученной информации следует инициированное преподавателем обсуждение, в ходе которого обучающимся предлагается сделать выбор в пользу того или иного решения, требующего знания национально-культурной специфики деловой среды страны изучаемого языка.

Иноязычная дискурсивная деятельность профессионалов предполагает знание ими закономерностей жанровой организации профессионального дискурса. Принимая за исходные основные положения дискурсивного анализа, в рамках которого жанр рассматривается как единица дискурса, мы следуем определению дискурсивного жанра, понимаемого как «совокупность определенных специфических черт, характеризующих определенный тип речевых произведений и отличающих данный тип высказываний от остальных» [Черкасова 2010 URL]. Соотнесение жанра в рамках когнитивно-дискурсивного подхода с различными форматами знания (фреймом, сценарием, матрицей и др.), его понимание как ментальной модели [Тарасова 2018] в лингводидактическом преломлении предполагает владение данными форматами знания и их активизацию в ходе иноязычной дискурсивной деятельности.

В ходе корпоративного обучения профессиональному общению на иностранном языке следует также учитывать что «прагматический успех» жанра зависит от гармоничного взаимодействия элементов текста и контекста, к которому относят такие внешние признаки, как адресант, адресат, коммуникативная цель, субъектно-адресные отношения, статусно-ролевые характеристики, канал связи, условия коммуникации, тональность общения и др. [Алешинская 2014, с.5], что особенно важно при использовании сценарного метода и технологии имитации реальной ситуации иноязычного профессионального общения.

В рамках корпоративного обучения иностранному языку особое внимание уделяется таким коммуникативным жанрам, реализующим устную форму общения, как презентация (в том числе, в ходе выступления, например, на конференции), переговоры, выступление с докладом или сообщением, дискуссия в формате конференции, а также такому виду делового общения, как проведение собраний и совещаний. Деловая корреспонденция, контракты, электронная переписка, деловая документация (приказы, отчеты и т.п.) относятся к дискурсивным жанрам деловой коммуникации, осуществляемой в письменном виде и требуют отдельного рассмотрения².

Обучение каждому из перечисленных жанров вносит свой вклад в формирование комплекса иноязычных

профессионально релевантных компетенций, к которым мы относим:

- *профессиональную*, предполагающую умение использовать теоретические и практические знания для решения профессиональных задач, а также осуществлять общение в профессиональной деятельности на иностранном языке;
- *коммуникативную*, включающую на данном этапе умение общаться и работать в команде, а также подразумевающую навыки коммуникативного поведения в интерактивном процессе работы с профессионально значимой информацией;
- *когнитивную*, предполагающую навыки принятия решений, аналитические способности, навыки поиска релевантной информации, ее адекватной интерпретации и применения; критическое мышление, навыки обобщения, интеграции информации и т.д.
- *прагматическую*, включающую аргументативную и риторическую;
- *межкультурную*, означающую владение совокупностью разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам.

Обучение указанным жанрам в рамках иноязычной дискурсивной деятельности в сфере профессионального общения означает выявление и освоение обучающимися

- жанрово-стилистических особенностей речевых произведений профессиональной направленности;
- особенностей структурного построения речевых произведений сферы делового общения (в частности, в письменной коммуникации это касается принятых в той или иной деловой культуре особенностей текстов коммерческой корреспонденции);
- принятых в данной культуре моделей аргументации;
- типичной для данной деловой культуры логики развертывания профессионально ориентированного текста (научного, научно-популярного, публицистического);
- возможных отступлений от формального регистра в устной или письменной профессиональной коммуникации и т.д. [Куликова 2014 URL]

Обучение выделенным жанрам предполагает элиминирование когнитивных лакун, образующихся у представителей нового поколения, так как владение жанрами профессионального дискурса требует умения логичного построения высказывания, аргументированного изло-

² Этот вопрос рассматривается нами в [Куликова 2017].

жения своего мнения в ходе переговоров или обсуждения профессиональных вопросов, навыков адекватного речевого поведения в процессе диалогового общения.

Неотъемлемой частью обучения жанрам профессионального дискурса является обучение тематическим и жанровым языковым репертуарам. Тематический языковой репертуар включает, прежде всего, терминологию, отражающую базовые понятия изучаемой тематики, а также корпус тематически релевантной лексики, употребление которой наиболее характерно для соответствующего жанра профессионального общения.

В состав жанрового языкового репертуара входят лексические единицы, дискурсивные маркеры и т.п., являющиеся своего рода «принадлежностью» определенного жанра. Иногда подобный репертуар оказывается общим для нескольких жанров. Например, для жанров презентации и доклада типично использование одного и того же набора дискурсивных маркеров:

Today I'd like to discuss/present/report on/to take a look on... / If you have any questions you'd like to ask, I'll be happy to answer them / Feel free to ask any questions you like as we go on. Perhaps we can leave any questions you may have until the end of the presentation. I'll start off by filling you in on the background to.../bringing you up-to-date on.../giving you an overview of.../making a few observations about.../outlining... . According to the latest study... . Statistics show thatAnd now I am going to turn to.../ to elaborate on.../ to move on to.../ to expand on... . Let's go back to In conclusion / to conclude I must say that To summarise ... : to put it simply/ to put it briefly/ in a nutshell / in short/ in a word...

В рамках корпоративного обучения иноязычной профессиональной коммуникации на основе когнитивно-дискурсивного подхода наиболее приемлемой и эффективной технологией является имитация реальной ситуации профессионального общения на иностранном языке. Данная технология предусматривает учет выявленных когнитивных особенностей и возможностей обучающихся, активизацию неявных знаний студентов, уже имеющих некоторый опыт профессиональной де-

ятельности, использование мотивирующих факторов, способствующих обучению взрослых в профессиональной среде.

Одной из наиболее острых проблем, связанных с корпоративным обучением иноязычному профессиональному общению, предстает проблема профессионального уровня преподавателя, его компетентности не только в области лингвистики и методики преподавания, но и в области профессиональной деятельности обучающихся. Учитывая субъект-субъектные отношения, характерные для процесса обучения иностранному языку, особенно в системе непрерывного образования, преподавателю иностранного языка приходится выступать в роли полноправного партнера по профессиональной коммуникации не ограничиваясь ролью модератора учебного процесса. Однако данный вопрос ввиду его важности должен стать предметом отдельного рассмотрения.

Заключение

Итак, рассмотрение проблемы обучения иноязычной профессиональной коммуникации в рамках корпоративного образования с когнитивно-дискурсивных позиций прежде всего означает необходимость выявления когнитивных возможностей и особенностей такой категории обучающихся, как современные корпоративные сотрудники, в должностные обязанности которых входит владение иностранным языком для осуществления ими профессиональной деятельности. Выявленные особенности нового поколения обучающихся в системе непрерывного образования указывают на возможность более широкого использования самостоятельной работы студентов в ходе обучения, а также на применение подходов и технологий, позволяющих пополнить и активизировать базу неявных знаний обучающихся благодаря владению ими иностранным языком как средством профессиональной коммуникации, осуществляемой в рамках иноязычного профессионального дискурса, и инструментом, обеспечивающим доступ к аутентичной информации, необходимой для успешного решения профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешинская Е.В. Теоретико-методологические основы разграничения жанров профессионального дискурса // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. №5 (31). – С. 5 – 23.
2. Вербичкий А.В. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. №7 – С. 10 – 13.
3. Куликова О.В. Обучение аргументативному дискурсу в контексте современных парадигм лингводидактики // Интернет-журнал «Мир науки». 2018, №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN618.pdf>.
4. Куликова О.В. Риторические практики профессиональных сообществ (на примере письменных форм профессиональной коммуникации в области экономики и бизнеса) // Романистика в эпоху полилингвизма : материалы Международной научно-практической конференции. 19–21 октября 2017 г. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2017. – С. 298 – 307.
5. Куликова О.В. Стратегии формирования межкультурной коммуникативной компетенции в парадигме непрерывного профессионального образования //

- Мир науки. Научный интернет-журнал, 2014. Выпуск 1. URL:
6. <http://mir-nauki.com/PDF/03PMN114.pdf>
7. Куликова О.В. Коммуникативные стратегии профессионального дискурса и формирование коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2006. Серия Лингводидактика. Выпуск 494. С. 3 - 9.
8. Куликова О.В., Климинская С.Л. Концептуальные основания обучения иностранному языку в системе непрерывного образования // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы // Сборник научных трудов / Под ред. проф. И.И. Климовой, проф. М.В. Мельничук. – М.: Научные технологии, 2017. Выпуск 4. С.142 – 150.
9. Максимова О.А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып.81. С. 6 – 10.
10. Маслов В.П. Роль образования в современном мире // Век глобализации. 2013. №2. С. 83 – 92.
11. Практический интеллект /Под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002. 272 с.
12. Тарасова И.А. Жанр в когнитивной перспективе // Жанры речи. 2018. №2 (18). С.88 – 95.
13. Филиппова И.А., Сучков С.Н. Роль и значение образования в современном обществе // Вестник УлГТУ.2018. №3. С. 4 – 5.
14. «Цифровое поколение» миллениалов: мифы и реалии. URL: <https://lpgenerator.ru/blog/2016/02/10/cifrovoe-pokolenie-millennialov-mify-i-realii/>
15. Черкасова М.А. Дискурсивные жанры в деловой коммуникации. URL: pglu.ru/upload/iblock/5e9/uch_2010_iii_00025.pdf

© Куликова Ольга Викторовна (ok517@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В ОЛИМПИЙСКОМ СПОРТЕ

Лагутина Марина Дмитриевна

К.и.н., доцент, Сибирский государственный
университет физической культуры и спорта, г. Омск
lagutinmar@yandex.ru

Гудожникова Екатерина Михайловна

Сибирский государственный университет физической
культуры и спорта, г. Омск

THE PROBLEM OF GENDER EQUALITY IN THE OLYMPIC SPORT

**M. Lagutina
E. Gudozhnikova**

Summary: The article analyzes the activities of the International Olympic Committee to achieve gender equality in the Olympic sport. The development of the Olympic games program and the inclusion of sports, disciplines and competitions with women's participation is considered. The article analyzes the participation of women in the administration of the Olympic sport. Examples of various forms of activity of the International Olympic Committee to overcome the gender imbalance in the Olympic sport are given. Based on the analysis of the composition of the Russian Olympic Committee and its documents, the authors conclude that there is insufficient representation of women in governing bodies at various levels in Russian sport.

Keywords: gender equality, IOC, Olympic sport, program of Olympic Games.

Аннотация: В статье анализируется деятельность Международного олимпийского комитета по достижению гендерного равенства в олимпийском спорте. Рассматривается развитие программы Олимпийских игр, включение видов спорта, дисциплин и соревнований участием женщин. Анализируется участие женщин в администрировании олимпийского спорта. Приводятся примеры разнообразных форм деятельности Международного олимпийского комитета по преодолению гендерного дисбаланса в олимпийском спорте. На основе анализа состава Олимпийского комитета России и его документов авторы приходят к выводу о недостаточном представительстве женщин в руководящих органах разного уровня в российском спорте.

Ключевые слова: гендерное равенство, МОК, олимпийский спорт, программа Олимпийских игр.

Спорт - это мощная платформа для достижения равенства между мужчинами и женщинами. Одним из приоритетных направлений в деятельности МОК является достижение гендерного равенства в Олимпийском спорте. В Олимпийской хартии подчёркивается, что роль МОК заключается в том, чтобы «поощрять и поддерживать продвижение женщин в спорте на всех уровнях и во всех структурах с целью реализации на практике принципа равенства мужчин и женщин» [1].

Цель исследования: изучение проблемы гендерного равенства в олимпийском спорте.

Задачи: 1. Проанализировать включение женских видов спорта в программу Олимпийских игр; 2. Изучить деятельность МОК по решению вопросов гендерного равенства; 3. Проанализировать стратегию развития ОКР и сделать вывод о гендерной политике в российском спорте.

Впервые женщины приняли участие в Олимпийских играх в Париже в 1900 году. Хотя Пьер де Кубертен считал, что игры должны традиционно оставаться «панегириком мужскому спорту», ему пришлось уступить под натиском стремительно меняющегося мира, в котором активно шли процессы феминизации и эмансипации женщин. 22 женщины на Олимпийских играх 1900 года

состоялись в 5 видах спорта: теннис, парусный спорт, крокет, конный спорт и гольф. Но только в соревнованиях по гольфу и теннису женщины соревновались отдельно от мужчин. С каждым последующими Играми количество женщин, участвовавших в соревнованиях, увеличивалось (табл. 1).

С 1991 года любые новые виды спорта, претендующие на включение в олимпийскую программу, должны включать соревнования женщин. МОК совместно с Организационными комитетами Олимпийских игр (ОКОИ) и Международными спортивными федерациями (МСФ) расширяет программу Олимпийских игр, включая в них всё большее количество женских видов спорта, дисциплин и спортивных соревнований. Олимпийские игры 2012 года в Лондоне стали первыми, в которых женщины соревновались в каждом виде спорта. В 2016 году достигли нового рекорда участия женщин в Играх – 45,2%, это 5176 женщин из 11444 участников. На юношеских Олимпийских играх в 2018 году в Буэнос-Айресе количество соревнующихся мужчин и женщин стало равным: 2000 женщин и 2000 мужчин.

В Олимпийской повестке 2020, которую называют стратегической дорожной картой, принятой на 127-й сессии МОК в декабре 2014 года, даются рекомендации, определяющие будущее олимпийского движения.

Таблица 1. Включение в олимпийскую программу женских видов спорта/соревнований

Год	Виды спорта	Год	Виды спорта
1900	Теннис, гольф	1984	Стрельба, велоспорт
1904	Стрельба из лука	1988	Теннис, настольный теннис, парусный спорт
1908	Теннис, фигурное катание	1992	Бадминтон, дзюдо, биатлон
1912	Плавание	1996	Футбол, софтбол, пляжный волейбол
1924	Фехтование	1998	Керлинг, хоккей на льду
1928	Легкая атлетика, гимнастика	2000	Тяжелая атлетика, современное пятиборье, тхэквандо, триатлон
1936	Лыжные гонки	2002	Бобслей
1948	Гребля на каноэ	2004	Борьба
1952	Конный спорт	2012	Бокс
1964	Волейбол, санный спорт	2016	Гольф, регби
1976	Баскетбол, гандбол, гребля	2020	Каратэ, скейтбординг, скалолазание, серфинг, бейсбол
1980	Хоккей		

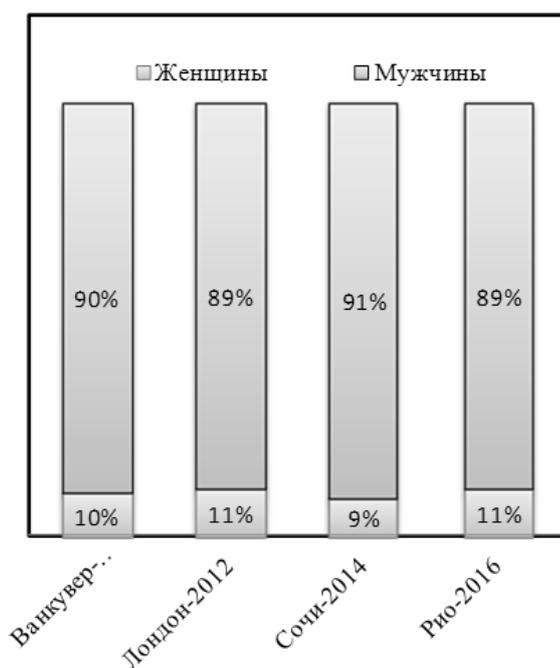


Диаграмма № 1. Аккредитованные тренеры на Олимпийских играх

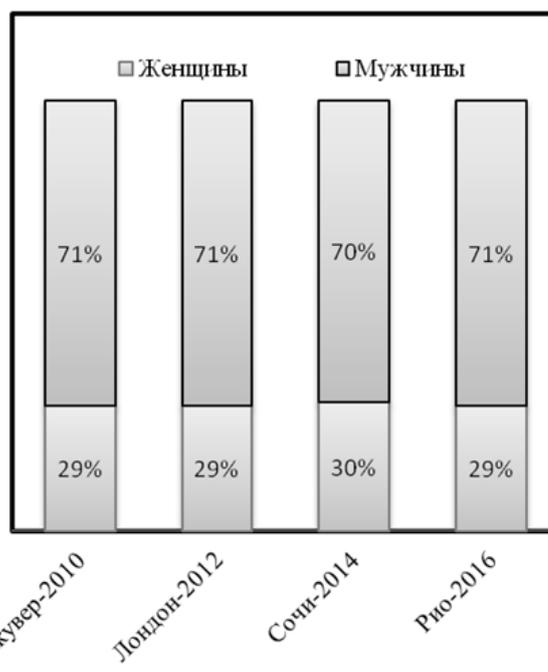


Диаграмма № 2. Аккредитованные официальные лица на Олимпийских играх

В рекомендации 11 «Способствовать достижению гендерного равенства» говорится: «1. МОК совместно с Международными федерациями должен добиваться того, чтобы женщины составляли 50% участников Олимпийских игр. МОК должен стимулировать привлечение женщин в спорт, предоставляя им возможности участия

в Олимпийских играх. 2. МОК должен поощрять включение в программу Игр соревнований со смешанными по гендерному признаку командами» [2]. Реализуя данную рекомендацию, Олимпийские игры 2020 года в Токио станут самыми равноправными Играми в истории. В них будут участвовать 48,8% женщин.

В то время как доля женщин спортсменок на Олимпийских играх неуклонно растет, процент женщин руководителей в МОК, НОК, МСФ все ещё остается низким. МОК активно занимается обеспечением доступности женщинам руководящих позиций в спорте на национальном и мировом уровне.

Как видно из диаграмм (1, 2) доля женщин составляет меньше половины от всех аккредитованных лиц. Для решения проблемы гендерного неравенства в руководящих органах олимпийского спорта МОК рекомендовал национальным олимпийским комитетам, международным и национальным федерациям, спортивному арбитражному суду минимум 20% всех должностей в структурах, ответственных за принятие решений (особенно в законодательных и исполнительных органах) предоставить женщинам. Этот минимум был установлен в 2000 году. Сегодня доля женщин в руководящих органах должна быть увеличена до 30-40%.

«Если мы хотим увидеть изменения, они должны идти сверху вниз. Вот почему жизненно важно, чтобы МОК был примером для подражания... Нам повезло, у нас есть поддержка президента МОК Томаса Баха, и мы действительно сосредоточились на решении этого вопроса», - сказала Марисоль Касадо, член МОК и единственная женщина-президент летней международной федерации (Международного союза триатлона) [3].

Первыми женщинами, избранными членами МОК в 1981 году, стали Флор Исава-Фонсека из Венесуэлы и Пирджо Хэггман из Финляндии. По данным на октябрь 2019 года 32 женщины являются членами МОК (всего 102 члена). Почетными членами МОК являются три женщины. В сентябре 1997 года Анита де Франц была избрана вице-президентом МОК (1997-2001), впервые в истории Олимпийского движения женщина достигла такого положения. В 2004 г. Гунилла Линдберг стала вторым вице-президентом МОК. Ещё одним вице-президентом МОК в 2012 году была избрана Эль Мутавакель. Сейчас 4 женщины (26,6%) являются членами исполнительного совета. Все больше женщин возглавляют комиссии МОК. На сегодняшний день 30 женщин занимают должности в комиссиях МОК, что наглядно показывает приверженность МОК политике гендерного равенства на всех уровнях. В общей сложности 42,7% должностей в 26 комиссиях занимают женщины. Доля женщин в МОК за последние два года увеличилась на 16,8%. По состоянию на 1 января 2019 года 33% членов МОК составляют женщины.

Все чаще женщины занимают ведущие роли в НОК и МСФ, хотя продвижение женщин в структуры спортивного администрирования продвигается медленнее, чем включение женщин-спортсменок в Олимпийские игры. На сегодняшний день 17 НОК возглавляют женщины. Ещё 36 женщин занимают должности генеральных

секретарей, заместителей председателя, заместителей генерального секретаря и т.д. в 206 НОК. Но в МСФ прогресс идет медленней, всего 2 женщины являются президентами летних и зимних федераций и всего 6 генеральных секретарей из 35 человек.

Помимо увеличения представительства женщин на руководящих должностях в своей организации, МОК инициировал работу по расширению представительства женщин в международных и национальных спортивных федерациях и национальных олимпийских комитетах. С этой целью были организованы форумы и учебные программы для женщин, чтобы помочь подготовить тех, кто занимает должности управляющих среднего и старшего звена, к выборам на руководящие должности. В октябре 2017 года МОК запустил онлайн-платформу «Продвижение женщин в спорте». Это онлайн-сообщество для общения мужчин и женщин, стремящихся вместе улучшить положение женщин. Участники обмениваются опытом, рассказывают истории своих успехов, дают практические рекомендации по достижению карьерного роста [4].

Для привлечения большого количества женщин в структуры спортивного администрирования МОК стал проводить на пяти континентах региональные информационные семинары для женщин. Цель семинаров - повысить информированность участников, выявить проблемы и предложить возможные решения, поощрять установление связей и обмен информацией среди участников семинаров, побудить НОК, Континентальные Ассоциации, Международные и Национальные спортивные федерации активизировать свою работу в этой области. МОК разработал образовательные и учебные программы для женщин среднего и высшего звена в НОК, МСФ и НСФ.

С 1996 года МОК каждые четыре года проводит конференции, изучающие положение женщин в спорте. Цели конференций: повышение осведомленности о роли женщины в спорте; оценка прогресса, достигнутого в области гендерного равенства в спорте; определение будущих приоритетов в действиях по популяризации занятий женщин спортом. Состоялось 5 конференций (табл. 2).

В декабре 1995 года МОК учредил рабочую группу «Женщины и спорт», как консультативный орган, состоящий из представителей МОК, МСФ, НОК, а также представителей спортсменов и независимых членов. В 2004 году рабочая группа под председательством Лидии Нсекеры стала полноценной Комиссией МОК, которая консультирует президента МОК и Исполком по вопросам реализации политики, направленной на расширение участия женщин в спорте на всех уровнях.

Таблица 2 Тематика Всемирных конференций «Женщины в спорте» [5].

№	Время	Место	Рекомендации/решения
1.	1996 г.	Лозанна, Швейцария	«МСФ и НОК создать специальные комитеты и рабочие группы, в состав которых должны входить не менее 10% женщин для разработки и осуществления плана действий в целях содействия участию женщин в спорте». Участники также призывали Олимпийское движение учитывать проблему гендерного равенства во всех своих стратегиях, программах и процедурах и признавать любые специфические потребности женщин, чтобы они могли принимать полноценное и активное участие в спорте.
2.	2000 г.	Париж, Франция	Тема конференции «Новые перспективы в XXI веке». В резолюции, принятой участниками конференции, содержалась просьба к Олимпийскому движению зарезервировать в своих структурах, по меньшей мере, 20 % руководящих должностей для женщин к концу 2005 года. В резолюции также говорилось о необходимости спортивным организациям до 2020 года принять собственные меры по достижению представительства женщин в руководящих органах.
3.	2004 г.	Марракеш, Марокко	Тема конференции «Новые стратегии, новые обязательства». Обсуждались медленные темпы решения гендерной проблемы. Были подтверждены положения и цели, обозначенные на первой конференции в 1996 году. К 2005 году в исполкомах и законодательных органах МОК, МСФ и НОК должно быть не менее 20 % женщин. В итоговом документе содержался призыв ко всему спортивному движению исправить гендерный дисбаланс.
4.	2008 г.	Иордания	Тема конференции «Спорт как средство социальных перемен». Принят план действий, в котором подчеркивалась необходимость новых углубленных исследований в области гендерного дисбаланса в спорте.
5.	2012 г.	Лос-Анджелес, США	Тема конференции «Вместе сильнее - будущее в спорте». Приняли участие более 700 участников из 121 страны. Подчеркнута важность совместной работы мужчин и женщин, для разрушения гендерных барьеров. Также принята Лос-анджелесская декларация, в которой основное внимание уделялось нескольким темам: — необходимости включения большего количества женщин в органы управления и спортивного администрирования; — необходимости сотрудничества и партнерства с ООН и другими всемирными организациями; — поощрять установление связей и обмена информацией среди участников конференции на национальном и региональном уровнях.

В марте 2017 года по инициативе комиссий Спортсменов и Женщины в спорте МОК запустил «Программу МОК по достижению гендерного равенства» («IOC Gender Equality Review Project»), чтобы «продвигать гендерное равенство в глобальном масштабе» с «ориентированными на конкретные действия рекомендациями» [6]. Была создана рабочая группа под председательством Марисоль Касадо в составе 11 членов. В неё вошли члены МОК, представители НОК и МСФ со всех континентов. Ей было поручено провести мониторинг гендерного равенства во всем олимпийском движении по пяти отдельным темам: спорт, управление, освещение в СМИ, финансирование и кадровые ресурсы. В феврале 2018 года результаты работы рабочей группы были одобрены Исполкомом МОК, и привели к появлению 25 конкретных рекомендаций. Каждая рекомендация содержит перечень конкретных действий по её реализации и сроки выполнения. Для того чтобы действительно обеспечить равный доступ и участие женщин во всех областях спорта, крайне важно, чтобы все участники олимпийского движения выполнили все 25 рекомендаций [7]. Эти 25 рекомендаций охватывают 5 ключевых тем (табл. 3).

Цель данной программы заключается в нахождении новых путей решения гендерной проблемы и скорей-

шем достижении равенства между мужчинами и женщинами. В программе намечены действия по реализации предложенных рекомендаций и назначены конкретные сроки их выполнения.

С 2000 года МОК ежегодно вручает награду «Женщины и спорт». Она присуждается человеку или организации за выдающиеся достижения и деятельность в решении проблемы гендерного неравенства в спорте или за активную работу в административных структурах спорта. Среди награждённых трофеем «Женщины и спорт» есть выдающиеся российские женщины. В 2004 году его получила Галина Горохова, легендарная советская фехтовальщица, участница четырех Олимпийских игр (1960 – 1972), трехкратная олимпийская чемпионка и девятикратная чемпионка мира. Она более 20 лет тренировала национальную женскую сборную, уделяя все свое внимание развитию женского фехтования. В 2014 году награду получила Анастасия Давыдова, пятикратная олимпийская чемпионка в синхронном плавании, Генеральный секретарь Олимпийского комитета России и председатель Совета по содействию ОКР.

Олимпийский комитет России не может оставаться в стороне от решения вопросов гендерного равенства

Таблица 3. «Программа МОК по достижению гендерного равенства»

Темы	Рекомендации
Спорт	1. Участие в Олимпийских играх
	2. Формат соревнований и технические правила
	3. Униформа
	4. Оснащение
	5. Технический персонал
	6. Тренеры
	7. Места проведения и сооружения
	8. Расписание соревнований
	9. Медицинское обслуживание
	10. Защита спортсменов от оскорблений и домогательства
	11. Карьерный рост
Освещение	12. Сбалансированное представление обоих полов в СМИ
	13. Организация Оргкомитетов Олимпийских игр
	14. Создание партнерских связей
Финансирование	15. Требования к финансированию
	16. Инициативы НОК и международных федераций
	17. Равные платежи
Управление	18. Развитие лидерских качеств
	19. Процесс избрание членов МОК
	20. Процессы избрания в НОК и международные федерации
	21. Роли и обязанности
	24. Руководство по вопросам гендерного равенства
Управление персоналом, мониторинг и коммуникации	22. Инклюзивная организационная культура и разнообразие в лидерстве
	23. Система мониторинга и контроля
	25. План коммуникаций

Таблица 4. Женщины в Олимпийском комитете России

	Всего	Из них женщин	%	
Исполком ОКР	23	3	13%	А. Давыдова, Е. Вяльбе, Е. Исинбаева
Общественные комиссии ОКР	13	4	30,7%	С. Великая, Н. Мельникова, А. Давыдова, О. Виноградова
Президенты региональных Олимпийских советов	80	7	8,75%	
Президенты Олимпийских академий	12	1	8,3%	Н. Мельникова
Президенты российских федераций по летним видам спорта, входящих в Олимпийскую программу	40	2	5%	И. Винер-Усманова, М. Сечина
Президенты российских федераций по зимним видам спорта, входящих в Олимпийскую программу	12	3	25%	Е. Аникина, Е. Вяльбе, Н. Гарт

в спорте. Это противоречит стратегии международного олимпийского движения. В состав Исполкома ОКР входит 3 женщины из 23 членов (13%) (Давыдова, Исинбаева, Вяльбе). Президентами региональных Олимпийских советов являются 7 женщин из 80 (8,75%). Из 12 президентов Олимпийских академий 1 женщина (8,3%). Из 40 президентов российских федераций по летним видам спорта, входящих в Олимпийскую программу 2 женщины (5%). Из 12 российских федераций по зимним видам спорта, входящих в Олимпийскую программу 3 женщины (25%). ОКР не выполнил предложения МОК о включении 20% женщин в структуры спортивного управления (табл. 4).

В «Стратегии развития Олимпийского комитета России до 2020 года» вопросы гендерной политики не рассматриваются [8]. Анастасия Давыдова, генеральный секретарь Олимпийского комитета России, выступая на II Евразийском женском форуме, который проходил в сентябре 2018 года в Санкт-Петербурге сказала: «Нам предстоит совместными усилиями обеспечить продвижение женщин, помочь им в решении проблем, связанных с участием в спортивных соревнованиях, продолжением карьеры в качестве тренеров и получением управлен-

ческих должностей в национальных и международных организациях»[9].

За 120 лет изменилось положение женщин в спорте: от единичного участия женщин в Играх 1900 года до 48,8 % в Играх 2020 года в Токио. Этот прогресс является результатом активной деятельности МОК:

1. Включение в олимпийскую программу только тех видов спорта/дисциплин /соревнований, где участвуют женщины.
2. Огромная исследовательская и просветительская работа МОК: конференции, семинары, онлайн курсы, реализация образовательных программ, вручение награды «Женщины и спорт» и др.
3. Признание необходимости достижения гендерного баланса в административных органах, особенно в структурах Национальных олимпийских комитетов и Международных и национальных спортивных федерациях.
4. Анализ состава руководящих органов ОКР показал, необходимость более решительного продвижения женщин на руководящие позиции в российском спорте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Олимпийская хартия. Опубликовано Международным олимпийским комитетом – ноябрь 2018. В действии с 9 октября 2018 г. Гл. 1, п.2.8, с.11.
2. Olympic Agenda 2020 – 20+20 Recommendations. IOC, 2014. P. 14. / Olympic-Agenda-2020-20-20-Recommendations.pdf // https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/Documents/Olympic-Agenda-2020/Olympic-Agenda-2020-20-20-Recommendations.pdf#_ga=2.18207289.1210566142.1576695093-582644939.1443634917
3. Promotion of women in sport through time // <https://www.olympic.org/women-in-sport/background>
4. <https://www.olympic.org/women-in-sport/support/advancing-women-in-sport-platform>
5. IOC world conference on women and sport // <https://www.olympic.org/women-in-sport/advocacy/ioc-world-conference-on-women-and-sport>
6. <https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/Factsheets-Reference-Documents/Women-in-the-Olympic-Movement/Factsheet-Women-in-the-Olympic-Movement.pdf>
7. IOC-Gender-Equality-Report-March-2018.pdf // <https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/News/2018/03/IOC-Gender-Equality-Report-March-2018.pdf>
8. Стратегия развития Олимпийского комитета России до 2020 года // https://olympic.ru/upload/documents/about-committee/strategy/Strategia_OKR_28.10.10.pdf
9. <https://olympic.ru/news/news-russia/anastasiya-davydova-nasha-zadacha-sdelat-tak-ctoby-zhenshinam-ne-prihodilos-vybirat-mezhdu-sotsialnoj-samorealizatsiej-i-materinstvom/>

© Лагутина Марина Дмитриевна (lagutinmar@yandex.ru), Гудожникова Екатерина Михайловна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КИНЕЗИТЕРАПИИ НА ДИНАМИКУ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

THE IMPACT OF KINESITHERAPY ON THE CHANGES IN MOTOR SYSTEM DISEASE PATTERNS AMONG FIRST-YEAR STUDENTS

*E. Lebedeva
I. Koroleva
A. Mitrofanova*

Summary: The health of future generations is paid more attention these days. However, while applying to universities young people already seem to get considerably weaker. Many of them suffer from motor system diseases basically caused by the lack of physical activity. Kinesitherapy, as one of the solutions to this problem, makes muscles serve in a better way and provides physiological position of joints. Regular physical exercise with the use of kinesitherapy has a positive influence on the body in general and ensures motor diseases prevention.

Keywords: diseases of the musculoskeletal system, kinesitherapy, physiotherapy exercises, rehabilitation, prevention, students.

Лебедева Евгения Геннадьевна

*Доцент, Вологодский государственный университет
jenya1433@yandex.ru*

Королева Ирина Валентиновна

Старший преподаватель, Вологодский государственный университет

Митрофанова Анастасия Геннадьевна

Старший преподаватель, Вологодский государственный университет

Аннотация: В настоящее время все больше внимания уделяется здоровью будущих поколений. Однако, уже при поступлении в вуз отмечается существенное ухудшение здоровья молодых людей. Большинство из них страдают заболеваниями опорно-двигательного аппарата, основной причиной которых является недостаток двигательной активности. Одним из решений данной проблемы является метод кинезитерапии, который позволяет восстановить правильную работу мышц и физиологичное положение суставов. Систематическое дозированное применение физических упражнений на занятиях по физической культуре с помощью метода кинезотерапии положительно влияет на организм, обеспечивая профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: заболевания опорно-двигательного аппарата, кинезитерапия, лечебная физкультура, восстановление, профилактика, студенты.

Одной из первоочередных задач на сегодняшний день является сохранение и укрепление здоровья нации. Однако, приходится констатировать, что среди обучающихся в вузе все больше увеличивается процент студентов с ослабленным здоровьем. Большинство из них страдают заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Особенно актуально это среди обучающихся, поступивших на первый курс обучения. Одной из серьезных причин выступает недостаток двигательной активности. Движение является одним из основных проявлений жизнедеятельности организма и все его важнейшие функции - дыхание, кровообращение, глотание, перемещение тела в пространстве, звукопроизводительная сторона речи - реализуются, в конечном счете, движением - сокращением мышечного аппарата [6].

У лиц с поражением опорно-двигательного аппарата нарушен весь ход моторного развития, что, естественно, оказывает неблагоприятное воздействие на формирование нервно-психических функций. Наиболее часто у обучающихся встречаются следующие формы патологии

со стороны опорно-двигательного аппарата: сколиоз, остеохондроз, артрит, артроз, плоскостопие и др. Одна из причин, вызывающая болезни опорно-двигательного аппарата (кроме травм и инфекционных заболеваний) - диспропорция в развитии мышц. Одни мышцы находятся в постоянно растянутом состоянии и постепенно слабеют, в то время как другие постоянно напряжены и не позволяют суставам занимать физиологичное положение. Выходом из такой ситуации является нормализация работы мышц и восстановление физиологичного положения суставов. Без этого все прочие методы лечения обречены на неудачу, поскольку не будет устранена основная причина, вызывающая проблему [7].

Различные формы движения как результат воздействия механической энергии на организм человека широко использовались в качестве профилактического и лечебного средства еще во времена зарождения медицины. С развитием медицинской науки использование различных средств и форм двигательной активности для нужд профилактики, лечения и реабилитации постепен-

но расширяется и обогащается.

Одним из направлений лечебной физкультуры, применяемым в восстановительной терапии, является кинезитерапия. Данный метод является одной из форм лечебной физической культуры человека, когда, выполняя активные и пассивные движения, определённые упражнения лечебной гимнастики, достигается конкретный терапевтический результат. Данный метод является собой научно-прикладную деятельность, в которой сочетаются знания медицины, педагогики, анатомии, физиологии, биохимии и т. д., с целью излечения, улучшения и поддержания человека в здоровом состоянии, профилактики от рецидивов, способствуя психо-физическому комфорту личности[1]

Актуальность нашего исследования состоит в необходимости показать, как систематическое дозированное применение физических упражнений положительно влияет на организм, обеспечивая функциональную адаптацию к бытовым и профессиональным нагрузкам.

Цель исследования – изучить влияние кинезитерапии на динамику заболеваний опорно-двигательного аппарата у студентов, обучающихся на первом курсе высшего учебного заведения.

Метод кинезитерапии абсолютно безопасен и подходит всем. Особенно целесообразна кинезитерапия в тех случаях, когда невозможны более сильные воздействия (выраженный болевой синдром, послеоперационный период). Поскольку кинезитерапия оказывает лечебное воздействие не только на опорно-двигательный аппарат, но и играет роль корректора нарушений функций всех внутренних органов, то можно сказать, что в той или иной степени методы кинезитерапии применимы практически при любых заболеваниях.

Автором уникальной методики лечения позвоночника является известный российский врач, кандидат медицинских наук Сергей Михайлович Бубновский.

Доктором Бубновским разработана и клинически апробирована система биомеханически безупречных движений, выполнение которых по принципу последовательности и постепенности приводит, в конечном итоге, к полному восстановлению функций суставов, органов и систем тела человека, к полному выздоровлению. Комплекс Бубновского предназначен для лечения и профилактики сколиоза различной степени, остеохондроза, различных грыж, артрозов, а так же для восстановления опорно-двигательного аппарата после тяжелых травм и повреждений.

Особая практическая значимость кинезитерапии состоит в том, что профилактика и лечение по данному

методу возможно без применения медикаментов. Ослабленным пациентам предлагаются адаптированные упражнения, с которыми они с удовольствием справляются, переходя в дальнейшем к более сложным задачам. Особый акцент делается на постановку правильного дыхания. Без правильного дыхания лечебное движение невозможно. Помимо лечения физическими упражнениями и нагрузкой для улучшения состояния, укрепления здоровья и профилактики рецидивов заболевания кинезитерапия включает в себя и систему правильного дыхания, определённый режим питания и регулярные водные процедуры. Благодаря комплексному подходу удаётся достичь положительных результатов даже в безнадежных ситуациях.

В отличие от специалистов ЛФК и фитнеса, рекомендуемых людям при болях в спине и суставах ограничительный режим, С.М. Бубновский создал методику и разработал уникальное оборудование (МТБ - многофункциональный тренажер Бубновского), позволяющее успешно работать с любыми заболеваниями позвоночника и суставов [2].

Большая часть физических упражнений, используемых в кинезитерапии, имеют смешанный характер - представляют собой сочетание циклических упражнений с ациклическими.

Задача лечебной программы - восстановление качества и структуры скелетной мускулатуры, включая короткие глубокие мышцы, с целью полного восстановления функций пораженных органов или систем.

Конечным результатом лечения считается восстановление полной трудоспособности без ограничений в быту.

Уникальность метода заключается в возможности активизации спазмированных глубоких мышц позвоночника и суставов без осевой нагрузки с точной дозировкой необходимых физических усилий.

Кинезитерапия подходит абсолютно всем и почти не имеет противопоказаний, а кроме того, позволяет воздействовать на организм таким образом, что не только заболевания опорно-двигательного аппарата вылечиваются, но и другие болезни, в том числе болезни нервной системы[5].

Основываясь на нашем многолетнем опыте работы, мы можем утверждать, что студенты, обучающиеся на первом курсе высших учебных заведений, относятся к повышенной группе риска по заболеваемости опорно-двигательного аппарата, чем студенты остальных курсов, так как в последнее время среди выпускников общеобразовательных школ довольно много тех, кто

предпочитает малоподвижный образ жизни, что свидетельствует о недостаточной физической подготовке. Профилактика заболеваний и укрепление мышц опорно-двигательного аппарата для них особенно актуальна, так как, получив представление о методе кинезотерапии на занятиях физической культуры в высшем учебном заведении, и научившись делать упражнения по данному методу, как подходящие заболеванию каждого обучающегося, так и профилактические, в дальнейшем студенты смогут применять их самостоятельно. Таким образом, развитие заболевания будет остановлено, и, не смотря на малоподвижный образ жизни, будет развиваться стойкое улучшение самочувствия.

С целью изучения влияния кинезотерапии на динамику заболеваний опорно-двигательного аппарата у студентов, обучающихся на первом курсе высших учебных заведений, нами было проведено исследование на базе Вологодского Государственного Университета. На первом этапе обучающиеся первого курса были поделены на две группы – контрольную и экспериментальную. В каждой группе находилось по 20 студентов. В экспериментальную группу входили 15 юношей и 5 девушек, в контрольную – 17 юношей и 3 девушки. На основании данных, полученных в результате изучения медицинских карт, общее состояние здоровья обучающихся на данном этапе примерно одинаково. В контрольной группе 9 человек имеют признаки заболевания опорно-двигательного аппарата, из них 7 юношей и 2 девушки, в экспериментальной – 12 человек, из них 8 юношей и 4 девушки.

На констатирующем этапе исследования нами было проведено анкетирование студентов контрольной и экспериментальной групп, в результате которого было выявлено, что 92% обучающихся не имеют представления о данном методе лечебной физкультуры, что подтверждает необходимость нашего исследования применения кинезотерапии в качестве профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата.

На следующем этапе нашего исследования в экспериментальной группе студентов в течение 6 месяцев занятия по физической культуре проводились по специальной программе, имеющей профилактический характер, где ведущее место отводится кинезотерапии. Занятия в контрольной группе студентов проводились по обычной программе.

В основе применения средств кинезотерапии лежит тренировочный процесс. При правильной его организации он оказывает лечебно-восстановительное воздействие на организм. Сообразно условиям проведения, физические упражнения делились на две группы: упражнения, проводимые при стереотипных, неизменяющихся условиях (упражнения лечебной гимнастики),

и упражнения при изменяющихся, нестандартных условиях (игры). Согласно качествам, которые развивают физические упражнения, они делятся на упражнения на силу, выносливость, гибкость, ловкость, равновесие, быстроту. Методика проведения занятий состоит из подготовительной, основной и заключительной части. Тренировочный процесс, применяемый в отношении экспериментальной группы студентов, включал в себя общую и специальную тренировку:

- скандинавская ходьба не менее 100 метров непрерывно;
- общие развивающие упражнения с палками;
- чередование ходьбы с медленным бегом 100 метров для девушек, 200 метров для юношей;
- комплекс упражнений адаптивной гимнастики Бубновского:
 1. Сесть на пятки и как следует подышать. На вдохе необходимо приподняться и сделать круговое движение руками назад. Сесть на пятки – выдох.
 2. Провести очистительное дыхание: ладони на животе и произносить через плотно сжатые губы звук «п-ф».
 3. Лежа на спине, колени согнуты, руки за головой, делать упражнение на пресс, приподнимая лопатки от пола (выдох).
 4. В том же исходном положении на выдохе поднимать таз, при этом колени нужно сводить вместе.
 5. Положение такое же. Необходимо сгруппироваться на выдохе: приподнять туловище и ноги и постараться свести колени и локти.
 6. Лечь на правый бок, опершись рукой о пол и так же сгруппироваться. Необходимо стараться работать всем телом. Группируясь, сделать выдох.
 7. Повторить упражнение №5.
 8. Выполнить группировку на левом боку так же, как в упражнении №6.
 9. Принять упор стоя на коленях и расслабить мышцы поясницы. Чуть приподняв голени, поворачивать таз влево и вправо («повилать хвостиком»).
 10. В том же исходном положении выполнять наклоны туловищем вперед и назад. При наклоне вперед, сгибайте руки в локтях.
 11. Усложнить упражнение №10, попеременно поднимая ногу назад при наклоне.
 12. Расслабить мышцы, сев на пятки. Потянуться назад, опираясь руками о пол.
 13. Сесть, вытянуть ноги, опереться руками. Приподнять ноги, руки поставить перед собой. Выполнять упражнение «ножницы».
 14. Повернуться на правый бок. Выполнять попеременно взмах согнутой, затем выпрямленной ногой к плечу. Выдох при движении прямой

ногой.

15. То же упражнение выполняется на другом боку.

— силовые упражнения для мышц спины, плечевого пояса и нижних конечностей.

1. И.п.: сидя на полу, упор ногами в ножки тренажера. Тяга двумя руками к груди.

2. И.п.: лежа на полу, упор ногами в ножки тренажера. Поочередно правой, левой рукой тяга прямой рукой максимально вверх, в сторону и к подбородку (сгибая руку в локте).

3. И.п.: сидя спиной к стойке. Поочередно правой/левой рукой разгибание руки (жим) вверх.

— элементы спортивных игр: баскетбол, волейбол, мини-футбол;

— упражнения с мячом на месте, с перемещением;

— упражнения на координацию и вестибулярный аппарат;

— подвижные игры по упрощенным правилам

— общеразвивающие упражнения на все группы мышц с учетом противопоказаний

Так же проводились суставная гимнастика, стрейчинговые упражнения, элементы йоги, пилатес, Все упражнения выполнялись при правильном дыхании, обязательно под музыку, что настраивало обучающихся на положительные эмоции [3, 4].

В контрольной группе студентов занятия физической культурой проводились по общей программе занятий, соответствующей возрасту обучающихся.

На заключительном этапе исследования нами было проведено повторное анкетирование обучающихся, в результате которого было выявлено, что в экспериментальной группе у большинства студентов улучшилось общее самочувствие, уменьшился, либо полностью исчез болевой синдром при физических нагрузках, увеличилась плавность и амплитуда движений опорно-двигательного аппарата. В контрольной группе обучающихся заметных улучшений самочувствия и состояния опорно-двигательного аппарата выявлено не было. Так же

обе группы прошли медицинский осмотр, в результате которого мы получили следующие данные: в экспериментальной группе студентов признаки заболеваний опорно-двигательного аппарата уменьшились либо полностью исчезли у 8 человек – 6 юношей и 2 девушек. В контрольной группе аналогичные изменения произошли у 3 человек – 2 юношей и 1 девушки.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает успешность применения кинезитерапии, в качестве профилактического метода при заболеваниях опорно-двигательного аппарата у студентов первого курса, обучающихся в высших учебных заведениях.

Двигательная активность обладает очень мощным раздражающим фактором на весь организм, на все его системы и органы. Мышечная деятельность формирует структуру организма и стимулирует все его функции. Она вносит существенный вклад в совершенствование саморегуляции и адаптации организма к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды.

Профилактика заболеваний опорно-двигательного аппарата осуществляется с использованием специально подобранных комплексов физических упражнений, которые укрепляют связочно-мышечный аппарат и повышают качество жизни. Доступность, простота движений формируют у студентов уверенность в процессе занятий, тем самым стимулируя их к самостоятельным дополнительным занятиям.

Кинезитерапия является одной из форм лечебной физкультуры, когда, выполняя активные и пассивные движения, определенные упражнения лечебной гимнастики, достигается конкретный терапевтический результат без применения медикаментов. Кроме увеличения амплитуды подвижности суставов, снятия болевого синдрома, улучшения кровообращения, ускорения обменных процессов, систематическое применение кинезитерапии обладает психотерапевтическим эффектом и снимает эмоциональную напряженность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубновский, С.М. Руководство по кинезитерапии. Лечение боли в спине и грыж позвоночника / С.М. Бубновский. – 2-е изд., дополн. – Москва: Астрей-центр, (2004). – 112 с.
2. Бубновский С.М. Теория и методика кинезитерапии. Методическое пособие / под редакцией Бубновского С.М.. – М., (1998). – 56 с/
3. Бубновская Л.С., Лукьянычев С.Г. Адаптивная физкультура с основами кинезитерапии. – М.: Астрей-центр, (2008). – 96 с.
4. Лебедева Е.Г., Луценко Е.В. Подвижные игры на занятиях со специальной медицинской группой. - Вологда: ВоГУ, (2015). – 32с.
5. Рипа, М. Д. Кинезитерапия. Культура двигательной активности / М.Д. Рипа, И.В. Кулькова. – Москва: КноРус, (2010). – 185 с.
6. Кинезитерапия – движение к здоровью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Кинезитерапия>
7. Актуальные проблемы, которые решает кинезитерапия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: kinesitherapy.ru

© Лебедева Евгения Геннадьевна (jenua1433@yandex.ru), Королева Ирина Валентиновна, Митрофанова Анастасия Геннадьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

MONITORING OF THE RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE HEALTH- ORIENTED CONCEPT OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

**V. Makarenko
E. Chernaya
G. Shakamalov
N. Zakharova**

Summary: The article presents the results of approbation of the health-oriented concept of pedagogical management of physical education of preschool children in the educational process of preschool institutions. In the course of pedagogical experiment efficiency of integration of activity of subjects of physical education of preschool children in formation of the health-oriented environment of activity of the child is proved.

The main methods of research were the analysis of scientific and methodological literature, pedagogical experiment, pedagogical testing of the level of physical development and physical fitness of older preschoolers, questionnaires, observation and statistical analysis of the results of experimental research.

The conditions of realization of the health-oriented concept of pedagogical management of the process of physical education of children with the participation of the leading subjects of the educational process (pedagogical staff of preschool educational institution and parents of children attending preschool educational institution) are experimentally substantiated and confirmed.

It is noted that the most important conditions for the formation of zdorovnormazdorov living environment of the child, and the family is providing consolidated, motivated to improve the health of children, the position as between members of the teaching staff DOW (administration, educators, medical staff, head of physical education, etc.), and between teaching staff and parents.

Based on the results of the pedagogical experiment, it is concluded that the organization of physical education of preschool children, built on the basic conditions of the author's health-oriented concept enhances the effectiveness of physical development and physical fitness of children, promotes health, increases the readiness of older preschoolers to transition to the school period of childhood.

Keywords: monitoring, pedagogical management, physical education, preschool children, health-oriented concept.

Макаренко Виктор Григорьевич

*Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет»
makarenkovg@cspu.ru*

Черная Елена Викторовна

*Доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
chernayaev@cspu.ru*

Шакамалов Геннадий Мавлитович

*старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет»
shakamalovgm@cspu.ru*

Захарова Наталья Анатольевна

*старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет»
zakharovana@cspu.ru*

Аннотация: В статье представлены результаты апробации здоровьесориентированной концепции педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольного учреждения. В ходе педагогического эксперимента обоснована эффективность интеграции деятельности субъектов физкультурного образования дошкольников в формировании здоровьесориентированной среды жизнедеятельности ребенка. Основными методами исследования послужили анализ научной и методической литературы, педагогический эксперимент, педагогическое тестирование уровня физического развития и физической подготовленности старших дошкольников, анкетирование, наблюдение и статистический анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

Экспериментально обоснованы и подтверждены условия реализации здоровьесориентированной концепции педагогического управления процессом физического воспитания детей с участием ведущих субъектов образовательного процесса (педагогический коллектив дошкольного образовательного учреждения и родители детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение (ДОУ)).

Отмечается, что важнейшим условием формирования здоровьесориентированной среды жизнедеятельности ребенка в ДОУ и семье является обеспечение консолидированной, мотивированной на укрепление здоровья детей, позиции как между членами педагогического коллектива ДОУ (администрация, воспитатели, медицинский персонал, руководитель физического воспитания и т.д.), так и между педагогическим коллективом и родителями детей.

На основании итогов педагогического эксперимента делается вывод о том, что организация физического воспитания детей дошкольного возраста, выстроенная на базовых условиях авторской здоровьесориентированной концепции усиливает эффективность физического развития и физической подготовленности детей, способствует укреплению здоровья, обеспечивает повышение готовности старших дошкольников к переходу в школьный период детства.

Ключевые слова: мониторинг, педагогическое управление, физкультурное образование, дети дошкольного возраста, здоровьесориентированная концепция.

Введение

Ориентиры, заданные на прошедшем заседании совета по физической культуре и спорту при президенте Российской Федерации об увеличении количества граждан России, занимающихся физической культурой и спортом к 2024 году до 55%, требует повсеместной активизации работы по формированию интереса и потребности к активной двигательной деятельности у граждан страны, начиная с детского возраста [9; 10]. Не случайным, в этой связи, стало введение нового физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), в котором I ступень требований ориентирована на детей старшего дошкольного возраста [8, с. 177].

Физическая культура всегда была одним из важных разделов работы дошкольных образовательных учреждений. В последние годы в контексте разработки государственного стандарта дошкольного образования, происходит активное обновление подходов к качеству занятий физическими упражнениями с дошкольниками [1; 2].

Материалы и методы

В настоящей статье представлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности авторской здоровьесориентированной концепции педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста, полученных в ходе мониторинга наблюдаемых параметров, характеризующих динамику двигательного и физического развития детей, их здоровья и уровня готовности к переходу в школьный период детства, выступающих в качестве критериев результативности исследуемой концепции управления образовательным процессом [4; 5; 6].

В соответствии с поставленными задачами, на информативно-констатирующем этапе опытно-поисковой работы был проведен вводный мониторинг, предполагающий диагностику у старших дошкольников уровня развития антропометрических (7 показателей) и двигательных (7 показателей) параметров, принадлежность к группе здоровья, их готовность к переходу в школьный период детства. По результатам диагностики, в ходе которой прошли обследование более 650 детей в возрасте от 5-ти с половиной до 6-ти лет, были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В них были включены дети, имеющие примерно одинаковые групповые результаты по регистрируемым показателям и представляющим ДОО с примерно одинаковой инфраструктурой и штатом педагогического персонала. Консолидированная экспериментальная группа состояла из 86 старших дошкольников, посещающих детские сады. Контрольная группа была представлена 84 дошкольниками такого же возраста.

В начале опытно-экспериментальной работы показатели физического развития, уровень физической

подготовленности и здоровья не имели достоверных различий, что позволило приступить к эксперименту. В детских садах, вошедших в число консолидированной экспериментальной группы, процесс физкультурного образования был организован на основе разработанной модели, обеспечивающей реализацию гуманной, здоровьесориентированной концепции педагогического управления физкультурным образованием старших дошкольников. Практическая реализация здоровьесориентированной модели обеспечивалась актуализацией комплекса организационно-педагогических условий включающих: актуализацию мотивационно-целевых установок у ведущих субъектов педагогического управления физкультурным образованием детей, интеграцию, дифференциацию и индивидуализацию деятельности ведущих субъектов педагогического управления; партисипативное взаимодействие ведущих субъектов педагогического управления (педагогический персонал ДОО, родители детей) по формированию здоровьесориентированной среды жизнедеятельности ребенка в семье и ДОО; разработку и реализацию доступной и лабильной системы мониторинга и оценки результатов физкультурного образования детей дошкольного возраста.

Текущий мониторинг основных показателей физического развития, физической подготовленности объема двигательной активности и состояния здоровья использовался в качестве инструментария для оценки эффективности педагогического управления физкультурным образованием детей, представленного величиной расхождения текущих результатов наблюдаемых показателей с возрастными нормативами [3, с. 43].

По итогам текущего мониторинга, проводившегося в экспериментальных группах ежеквартально, осуществлялись анализ и избирательная коррекция организационных, содержательных или процессуальных аспектов образовательного процесса в детском саду и семье. В отличие от контрольных групп, образовательный процесс в экспериментальных группах осуществлялся на фоне системно реализуемых мероприятий, повышающих эффективность совместной деятельности ведущих участников образовательного процесса (комплекс мотивирующих действий, обучающий семинар для педагогов, факультатив для родителей, распределение ролевых функций педагогов, консолидированная деятельность педагогического персонала ДОО и родителей и т.д.).

Результаты

Итоговая оценка эффективности авторской модели педагогического управления физкультурным образованием детей старшего дошкольного возраста проводилась в конце учебного года на контрольно-оценочном этапе опытно-поисковой работы. Предусматривались: проведение итогового мониторинга состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности, оценка уровня, базовой готовности к переходу в

школьный период детства у старших дошкольников экспериментальных и контрольных групп; итоговая диагностика компетентности в области физической культуры и здорового образа жизни ребенка ведущих участников образовательного процесса в ДОО и родителей; внешняя оценка (родители) – качества организации физкультурного образования и укрепления здоровья детей в посещаемом детском саду.

Обратимся к анализу итогового мониторинга результатов опытно-экспериментальной работы.

Обсуждение

Анализ результатов оценки физического развития детей экспериментальной и контрольной групп в конце опытно-экспериментальной работы показал их общее улучшение, однако характер количественных изменений оказался по большинству регистрируемых показателей различным. В пяти показателях, характеризующих физическое развитие старших дошкольников (окружность грудной клетки, ЖЕЛ, кистевая динамометрия правой и левой рук, станковая динамометрия) зарегистрировано достоверно значимое преимущество ($p < 0,05$) детей, занимающихся в экспериментальной группе. В то же время, по весо-ростовым показателям достоверные различия не зарегистрированы ($p > 0,05$).

Существенно изменился по уровню физического развития и качественный состав наблюдаемых групп. Так, в начале эксперимента в контрольной группе с высоким уровнем физического развития было 10 детей (11,9%), со средним – 47 (56,9%) и с низким – 27 детей (32,1%). В экспериментальной группе в начале опытно-экспериментальной работы качественный состав детей, по уровню физического развития был практически идентичным составу контрольной группы: высокий уровень – 12 детей (13,9%); средний – 46 детей (53,5%); низкий – 28 детей (32,6%). В конце эксперимента мы отмечаем другое соотношение наблюдаемого показателя. Экспериментальная группа: высокий уровень физического развития – 28 детей (32,6%); средний – 54 (62,8%); низкий – 4 дошкольника (4,6%). В контрольной группе высокого уровня по данному показателю достигли 16 детей (19,0%), среднего – 52 (61,0%), а с низким уровнем физического развития осталось 16 дошкольников (19,0%). Сравнение, как локальных, так и интегральных показателей конечных результатов оценки уровня физического развития детей обеих групп свидетельствуют об общей тенденции успешной реализации исследуемой модели педагогического управления физкультурным образованием дошкольников в обеспечении улучшения физического развития детей.

Анализ результатов оценки уровня физической подготовленности дошкольников экспериментальной и контрольной групп позволяет констатировать устойчивое доминирование среднегрупповых результатов воспитанников экспериментальных групп по 5 из 7 реги-

стрируемых показателей.

В целом, к окончанию опытно-экспериментальной работы количество детей, соответствующих возрастным нормативам по уровню физической подготовленности, в экспериментальной группе на 19,3% оказалось больше, чем в контрольной.

Важными показателями, характеризующими качество здоровьеориентированной среды жизнедеятельности ребенка, являются легко поддающиеся учету объем двигательной активности ребенка и его индекс здоровья. Учет этих показателей в начале и в конце эксперимента в обеих группах, позволяет дать позитивную оценку изменениям регистрируемых параметров в экспериментальной группе. По данным регистрации, в экспериментальной группе среднесуточный объем двигательной деятельности каждого ребенка увеличился за время эксперимента, в среднем на 18,4% (с 12580 движений ребенка в день до 14900). Этот показатель в контрольной группе увеличился за это же время лишь на 4,6% (с 12650 движений до 13230). Во взаимосвязи с объемом двигательной деятельности находится и наблюдаемый нами индекс здоровья. В экспериментальной группе этот показатель за время эксперимента увеличился на 23,7% (с 59,4% до 83,1%), а в контрольной, где среднесуточный объем двигательной активности был меньше, лишь на 5,9% (с 62,7% до 68,6%).

Убедительными, с точки зрения позитивной оценки исследуемой модели педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста, оказались и результаты итоговой оценки уровня «базовой готовности» детей экспериментальной и контрольной групп к безболезненному переходу и успешной адаптации в школьном периоде детства.

Анализируя групповые характеристики базовой готовности, представленные интегрированной совокупностью показателей здоровья, уровня физического развития и развития двигательных качеств. В конце опытно-экспериментальной работы, констатируем более существенные положительные изменения по всем регистрируемым параметрам в консолидированной экспериментальной группе, представленной воспитанниками детских садов, реализующих здоровьеориентированную модель педагогического управления физкультурным образованием дошкольников. Сравнивая количественные показатели базовой готовности детей в начале и в конце эксперимента, можно отметить, что в экспериментальной группе 54 ребенка (62,7%) улучшили свои позиции по принадлежности к категории детей с «низким» уровнем базовой готовности и перешли на более высокий уровень, а 26 (30,2%) достигли «высокого» уровня. В контрольной группе только 32 ребенка (38,1%) повысили «низкий» уровень базовой готовности, зарегистрированный у них в начале эксперимента и перешли в более высокий ранг.

«Высокого» уровня базовой готовности в контрольной группе достигли 12 детей (14,3%), что существенно меньше, чем в экспериментальной группе. По результатам итогового тестирования в экспериментальной группе оставалось 4 ребенка (4,7%) с низким уровнем базовой готовности, в контрольной – 21 (25%).

Для полноты комплексной оценки результативности разработанной нами здоровьесориентированной концепции проведено итоговое анкетирование ведущих субъектов образовательного процесса (педагогический персонал ДОУ и родители), участвующих в организации педагогического управления физкультурным образованием старших дошкольников экспериментальной группы.

Сравнительный анализ результатов начального и итогового анкетирования персонала детских садов, реализующих авторскую здоровьесориентированную модель концепции педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста, позволяет отметить значительные положительные изменения в ответах, что, по нашему мнению, является результатом реализации комплекса организационных, содержательных и процессуальных мероприятий, проведенных в педагогических коллективах (разъяснительная работа администрации о принятой в ДОУ стратегии физкультурного образования и оздоровления детей; четкое определение и контроль исполнения должностных функций персонала в области физкультурного образования и оздоровления детей; проведение обучающего семинара для педагогического персонала по теории и методике физического воспитания ребенка; учет результатов деятельности персонала в области физкультурного образования и оздоровления детей при решении вопросов материального и морального поощрения; внедрение мониторинга результатов деятельности педагогического персонала, физического развития и физической подготовленности детей и т.д.).

Позитивные изменения мотивационно-целевых установок персонала детских садов подтверждаются результатами итогового анкетирования 70,4% респондентов однозначно утвердительно (вариант ответа «Да») и 29,6% осторожно утвердительно (вариант ответа «Скорее да, чем нет») (против 7,4% в начале эксперимента) подтвердили свою осведомленность о концептуальной политике ДОУ в области физкультурного образования и оздоровления детей; 68,5% и 27,8% соответственно (против 25,9% в начале эксперимента) подтвердили информированность о своих конкретных ролевых функциях в области физкультурного образования, исходя из занимаемой должности.

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что значительная доля педагогов ДОУ существенно расширила свои возможности в области методики физического воспитания дошкольников. Профессиональная осведомленность, адресная прикладная информация,

полученная в ходе обучающего семинара, мотивационно-целевые установки и конкретные ролевые функции повысили активность персонала и обеспечили, на наш взгляд, качественную профессиональную деятельность персонала дошкольных учреждений. По данным анкетирования существенно улучшились интеграционные связи между персоналом ДОУ (воспитатели, руководитель физического воспитания, медицинский работник, музыкальный руководитель и т.д.), между персоналом и родителями.

На фоне системных изменений в положительную сторону изменилась оценка персоналом деятельности ДОУ по физкультурному образованию и оздоровлению детей.

Для полноты информации и объективизации оценки эффективности реализации исследуемой здоровьесориентированной модели концепции педагогического управления физкультурным образованием дошкольников, на контрольно-оценочном этапе, в конце опытно-экспериментальной работы, было проведено повторное анкетирование родителей детей, посещающих ДОУ, реализующих здоровьесориентированную модель педагогического управления физкультурным образованием (экспериментальная группа). Исследовалась их осведомленность в области методики физической культуры и оздоровления детей с оценкой качества деятельности ДОУ в области физкультурного образования детей.

Сравнивая результаты начального и итогового анкетирования родителей детей, посещающих дошкольные учреждения, реализующие исследуемую здоровьесориентированную модель педагогического управления физкультурным образованием дошкольников, следует отметить положительную динамику ответов по всем вопросам анкеты. По нашему мнению, это результат комплексной реализации мероприятий по актуализации мотивационно-целевых установок у ведущих субъектов педагогического управления физкультурным образованием, ориентированных на родителей. Реализация персоналом ДОУ основных форм и способов мотивирующих предпосылок и действий, включающих: проведение обучающего, 16-ти часового факультатива для родителей по проблемам физкультурного образования и оздоровления детей; разъяснительную работу и текущие консультации воспитателей и медицинского работника; привлечение родителей к совместной деятельности с ДОУ по организации и проведению физкультурно-оздоровительных мероприятий и формированию здоровьесориентированной среды жизнедеятельности ребенка в ДОУ и семье; систематическое информирование родителей о результатах текущего мониторинга; использование моральных форм поощрения родителей за участие в совместной деятельности по физкультурному образованию и оздоровлению детей и т.д., существенным образом изменили позицию родителей в отношении их непосредственного участия в воспитании здорового, разносторонне развитого ребенка, готового

к переходу в школьный период детства.

Несколько месяцев активной и настойчивой работы педагогического коллектива ДОУ превратили значительную часть родителей из заинтересованных созерцателей в активных участников непрерывного образовательного процесса. В положительную сторону изменилась позиция родителей по оценке значения занятий физическими упражнениями и активной двигательной деятельностью для укрепления здоровья детей; 65,1% родителей к окончанию эксперимента (против 29,5% в начале) улучшили в семье среду жизнедеятельности ребенка. Более 50% родителей (против 12,9%) адаптировали режим дня в период пребывания ребенка в семье к режиму ДОУ; 62,8% родителей включились в совместную двигательную деятельность с детьми (против 30,3% в начале эксперимента); 74,3% родителей приобрели знания по оценке соответствия физического развития ребенка действующим возрастным нормативам. В начале эксперимента их количество составляло только 6,8%. Существенно улучшился контакт родителей с работниками ДОУ в вопросах организации двигательного режима и формирования здоровьеориентированной среды жизнедеятельности ребенка.

Важными, с точки зрения получения внешней оценки об эффективности процесса педагогического управления физкультурным образованием дошкольников в

ДОУ, являются результаты ответов родителей на вопрос анкеты об оценке деятельности ДОУ по физкультурному образованию и оздоровлению детей [7].

В конце педагогического эксперимента, высокий уровень деятельности ДОУ в этом направлении отметили 116 человек (87,9%). При этом 53 респондента (40,2%) однозначно оценили ее на высоком уровне, а 63 респондента (47,7%) сдержанно поддержали эту оценку.

Заключение

Исходя из итогов педагогического эксперимента и результатов анкетирования родителей и персонала ДОУ об эффективности работы по физкультурному образованию и оздоровлению детей в детских садах, реализующих авторскую здоровьеориентированную модель педагогического управления физкультурным образованием старших дошкольников, подтвержденных объективными результатами мониторинга динамики стандартных показателей физического развития, уровня физической подготовленности и состояния здоровья представляется возможным, сделать вывод о высокой результативности исследуемой модели педагогического управления процессом физкультурного образования детей дошкольного возраста и рекомендовать описанный опыт к внедрению в учреждениях дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева И.А., Гончарова О.В. Инновационные подходы в организации методического сопровождения физического развития в дошкольной организации // Концепт. 2016. – №4. – С. 70-78.
2. Криволапчук И.А., Чернова М.Б. Влияние факторов «Интенсивность» и «объем» нагрузки на различные аспекты физического состояния детей 5-6 лет // Человек. Спорт. Медицина. 2018. – №4. – С. 27-34.
3. Крукович Е.В., Транковская Лидия Викторовна, Осин Александр Яковлевич, Бондарь Галина Николаевна, Яценко Анна Константиновна, Корнеева Евгения Анатольевна, Садова Наталья Григорьевна Физическое воспитание детей в организованных коллективах // Здоровье. Медицинская экология. Наука. 2015. №5. – С. 43-50.
4. Макаренко В.Г. Педагогическое управление физкультурным образованием детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед.наук / Макаренко В.Г. – Челябинск, 2012. – 403 с.
5. Макаренко В.Г. Теоретико-методологические и методико-технологические основы педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста: монография / В.Г. Макаренко. – Челябинск : изд-во ЗАО «Цицеро», 2012. – 220 с.
6. Макаренко В.Г. Теория и практика педагогического управления физкультурным образованием детей в дошкольном учреждении : учеб пособие / В.Г. Макаренко. Челябинск : изд-во ЗАО «Цицеро», 2012. – 260 с.
7. Никитина Е.Ю. Педагогическое управление физкультурным образованием старших дошкольников: теоретико-методологический аспект: моногор. / Е.Ю. Никитина, В.Г. Макаренко. – М.: Владос, 2010. 238 с.
8. Сняевский Н.И., Фурсов А.В., Камартинова А.А. Мониторинг физической подготовки детей дошкольного возраста к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Ученые записки университета Лесгафта. 2015. – №6 (124). – С. 177-182.
9. Чепик В.Д., Черничкина Ю.М. Предметно-развивающая среда в формировании готовности дошкольников к занятиям спортом // Вестник спортивной науки. 2014. – №4. – С. 33-37.
10. Шакамалов Г.М. Оздоровительная направленность тренировочного процесса гимнастов 7-8 лет как актуальная педагогическая проблема // СИСП. 2013. – №9 (29). – С. 32.

© Макаренко Виктор Григорьевич (makarenkovg@cspu.ru), Черная Елена Викторовна (chernayaev@cspu.ru), Шакамалов Геннадий Мавлитович (shakamalovgm@cspu.ru), Захарова Наталья Анатольевна (zakharovana@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕЛЕЦКОМ УЕЗДЕ КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА

PUBLIC EDUCATION IN THE YELETS DISTRICT OF THE LATE XIX - EARLY XX CENTURY

V. Pertsev

Summary: The history of public education in the Russian province of the late 19th - early 20th century is poorly understood. Many facts related to the question of the genesis of public education of this period, the opening and functioning of elementary district schools, the dynamics of this process during the tragic events of the beginning of the 20th century were lost, and the problem of restoring, understanding and analyzing the processes that took place at that time was very relevant. This article is based on the analysis of primarily archival materials and highlights the general dynamics of the development of primary education in the Yelets district of the late 19th and early 20th centuries.

Private collection of the famous in Yelets local historian V. A. Zausailov stores in her storage rooms unique materials on the history of elementary schools in the Yelets district. The reports on the state of primary schools collected in it were intended for public hearings and discussions of problems of education at zemstvo assemblies. In these reports, miraculously preserved to this day, you can find information on the number of educational institutions in the county, their material base, the date of opening of schools, information on the teaching staff, guardians, the number of students and teachers, the class composition and age of students, examiners' reports and many other critical aspects of education. An analysis of these reports allows us to shed light on the general dynamics of the development of primary education in Yelets district at the turn of the 19th and 20th centuries. We publish in this article. Many facts and archival information are introduced into scientific circulation for the first time.

Keywords: primary education, county school, pre-revolutionary education in Russia, Oryol province, Yelets district, the history of public education in the province, cultural and educational environment.

Перцев Владимир Владимирович

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)
mr.vladimir.pertsev@yandex.ru

Аннотация: История народного образования в русской провинции конца 19 – начала 20 века является малоизученной. Многие факты, связанные с вопросом генезиса народного образования этого периода, открытия и функционирования начальных уездных школ, динамики этого процесса в ходе трагических событий начала XX века были утрачены, и проблема восстановления, понимания и анализа происходивших в то время процессов в сфере образования весьма актуальна. Данная статья построена на анализе в первую очередь архивных материалов и освещает общую динамику развития начального образования в Елецком уезде конца 19 – начала 20 века.

Частная коллекция известного в Ельце краеведа В.А. Заусайлова хранит в своих запасниках уникальные материалы по истории начальных школ Елецкого уезда. Собранные в ней отчеты о состоянии начальных училищ предназначались для публичных слушаний и обсуждений проблем образования на земских собраниях. В этих отчетах, чудом сохранившихся до наших дней, можно найти информацию о количестве учебных заведений в уезде, их материальной базе, дате открытия школ, сведения о преподавательском составе, попечителях, количестве учеников и учителей, сословном составе и возрасте обучающихся, доклады экзаменаторов и многие другие важнейшие аспекты образования. Анализ этих отчетов, позволяющий пролить свет на общую динамику развития начального образования а Елецком уезде на рубеже 19-20 вв. мы и публикуем в данной статье. Многие факты и архивные сведения вводятся в научный оборот впервые.

Ключевые слова: начальное образование, уездное училище, дореволюционное образование в России, Орловская губерния, Елецкий уезд, история народного образования в провинции, культурно-образовательная среда.

За сравнительно небольшой промежуток времени – первые десять лет царствования Николая II – Министерство народного образования возглавляли граф И.Д. Делянов (до 1897), тайный советник Н.П. Боголепов (1898 – 1901), генерал П.Н. Ванновский (1901 – 1902), тайный советник Г.Э. Зенгер (1903 -1904), генерал В.Г. Глазов (1904- 1905), граф И.И.Толстой (1905-1906), барон П.М. Кауфман (1906-1908). При такой частой смене министров дело обновления и устройства русской школы проходило не столь быстро и эффективно. Много времени и сил министерство образования уделяло созданию и работе всевозможных комиссий и разработке проектов уставов. Вместе с тем, в деле развития начального образо-

вания были и заметные успехи. Как отмечает А.Г. Глухов, «в 1894 году в стране насчитывалось чуть больше 68 тыс. начальных школ всех видов, а в 1905 году – почти 92 тыс. Министр Н.П. Боголепов добился увеличения на 62% ассигнований на нужды начальной школы. Еще более значительно увеличились расходы на церковно- приходские школы» [12].

На рубеже веков в Елецком уезде, как и в Орловской губернии в целом также наблюдался устойчивый рост числа учебных учреждений. Финансирование начального образования тоже возросло. В отчете за 1902 г. можно найти, что «сокращение общих смет на народное обра-

зование произошло только по Малоархангельскому (на 6,9%) и Дмитровскому (на 4,7%) уездам, по остальным уездам наблюдается некоторое увеличение сметных ассигновок. Более других увеличили свои сметы на этот предмет уездные земства: Орловское (на 23%), Елецкое (на 18,6%), Брянское (на 11,2%), Трубчевское (на 10,3%)» [6, с.12]. Общую динамику развития начального образования в Елецком уезде этого периода можно проследить в отчете о состоянии училищ за 1908-1909 учебный год, где отмечается, что в 1896-97 учебном году в уезде состояло 86 сельских училищ с 5 835 учащимися, большинство из которых составляли мальчики – 86,1% [9, с. 103]. Как видно из отчета, большинство учащихся начальных сельских школ составляли мальчики. В последующие отчетные годы их часть в общем числе учащихся была столь же высоким и редко опускалась ниже 80%. Исключения составляют три учебных года 1903-04 – 78,4% мальчиков, 1904-05 – 77,4% и 1905-06 – 78%.

В 1897-98 году в уезде насчитывалось уже 91 училище, а число учащихся возросло до 6 030 человек. В последующие годы этот процесс шел следующим образом: в 1898-99 году – 94 училища с 6 670 учащимися, в 1899-1900 году – 94 училища с 6 560 учащимися, в 1900-01 году – 100 училищ с 6 764 учащимися, в 1901-02 году – 103 училища с 7 274 учащимися, в 1902-03 году – 105 училищ с 7 505 учащимися, в 1903-04 году – 111 училищ с 8 228 учащимися, в 1904-05 году – 114 училищ с 8 267 учащимися. То есть в за 9 рассмотренных лет было открыто 28 школ в уезде – в среднем открывалось по 3 в год. В то же время число городских начальных школ практически не изменилось. В отчете о состоянии училищ за 1895-96 учебный год упоминается о 13 начальных школах в Ельце – (5 мужских и 4 женских) и 4 частных [7, с.58], а в отчете за 1904-05 год имеются сведения лишь о 12 училищах – 9 казенных (5 мужских и 4 женских) и 3 частных [8, с. II].

Как отмечается в отчете за 1904-05 учебный год, на содержание училищ сельскими обществами (отопление, освещение, содержание сторожей и др.) было истрачено 11 543р., частными лицами (почти исключительно попечителями) около 1 521 р. [8, с. 13]. В этом контексте следует отметить любопытный факт, что приобретение классных принадлежностей (бумаги, чернил и т.п.), согласно отчетам, велось на общественные средства, либо на средства попечителей. И только в четырех пригородных училищах ученики приобретали письменные принадлежности на свои средства [8, с.16]. Это ли не свидетельство того, сколь велико было в то время сочувствие к ищущим знания детям?

И еще одна интересная деталь – к началу XX века крестьяне становятся самым представительным сословием в числе попечителей начальных школ. В отчете за 1904-05 учебный год отмечается: «В отчетном году состояло 75 попечителей и 20 попечительниц всего 95 лиц. Число

попечителей меньше числа учебных заведений, потому что в некоторых школах попечителей не было, а кое-кто состоял попечителем в нескольких училищах. Из них крестьян 41, дворяне 36, священников 9, купцов 3, мещан 2, почетных граждан 2 и 2 местных землевладельца (без указания сословия)» [8, с. 18]. По всей вероятности, такая удивительная вещь, как попечительство учебных заведений в Елецком уезде крестьянами, да и еще в таком массовом порядке, стало возможным благодаря существенному, по сравнению с серединой прошлого века, распространению грамотности среди низших сословий.

Отчасти это подтверждается данными из сборника статистических сведений по начальному образованию в Орловской губернии, согласно которым Елецкий уезд занимает первое место по числу читающих жителей губернии. В отчете с названием «Что читает крестьянское население Орловской губернии и как оно относится к книге» отмечается: «Итак, мы располагаем сведениями относительно 11773 книг, зарегистрированных в 1296 дворах, что составит в среднем по губернии 9 книг на один двор, имеющий книги. К этой погубернской величине близко подходит среднее количество книг, приходящихся на один двор в уездах: Брянском, Ливенском, Малоархангельском, Мценском и Трубчевском; выделяются по количеству книг, приходящихся на двор, уезды: Елецкий, Орловский и Кромской; остальные уезды стоят ниже среднего» [6, с. 98-99]. В числе произведений известных авторов, читаемых крестьянами, преобладали произведения А.С. Пушкина (148 экз.) – в основном сказки и Льва Толстого (106 экз.) – «Кавказский пленник» (22 экз.), «Где любовь там и Бог» 14 экз.) и др. Таким образом, хотя, как мы уже и отмечали ранее, уровень грамотности сельского населения в Елецком уезде, все еще оставался желать лучшего, но тем не менее крестьяне любили читать, тянулись к знаниям, становились попечителями школ и не жалели для развития образования личных средств.

На рубеже веков происходило еще более тесное, чем ранее сотрудничество Министерства народного просвещения с Министерством внутренних дел и его полицейским департаментом с целью «объединения деятельности ведомств в области народного обучения» [17, с. 42]. Такое постановление было принято Государственным советом в мае 1897 г. И как отмечает Н.А. Константинов, с этого момента особое значение стало придаваться политической благонадежности педагогического персонала. Для контроля составлялись характеристики на учителей, где подробно освещались не только политически качества, но и степень политической благонадежности [16, с. 120-121]. Такие меры были приняты в ответ на массовые антиправительственные выступления конца 90-х гг. XIX века. (Общеизвестно, что Россия в конце XIX – начале XX вв. оказалась в предреволюционной обстановке – прим. авт.).

В отчетах о состоянии училищ Елецкого уезда в начале XX века действительно стали появляться доклады экзаменаторов, причисленных к Министерству внутренних дел, а также отсутствовавшие в более ранних отчетах данные об учителях. Вместе с тем в них мы не обнаружили никакой политической окраски – там содержались сведения о возрасте, педагогическом стаже, семейном положении, месте рождения и образовании. Что же касается отчетов, предоставленных лицами, стоящими на службе в МВД, то в них мы также не выявили никаких сведений о «политической благонадежности» учителей и т.п. Это были обычные, ничем не выделяющиеся среди прочих доклады о проведении экзаменов в начальных школах. Так что если такие данные и собирались, то, по крайней мере, на земских собраниях они не обсуждались.

В этом контексте несомненный интерес представляет доклад о проведенных в пяти сельских школах экзаменах под председательством С. Бехтеева, земского начальника 9-го участка Елецкого уезда (причисленного к МВД – прим. авт.), в котором помимо подробной характеристики состояния зданий училищ и уровня подготовки учащихся имеются рекомендации Елецкому училищному совету в отношении содержания курса начальных школ: «Заканчивая свой отчет Елецкому уездному училищному совету, я не могу умолчать также об коренном вопросе лежащем в основе всякого преподавания вообще, т.е. об объеме содержания курса наших начальных сельских школ, предназначенных исключительно для воспитания и образования нашего крестьянского пахаря, гибнущего не от малоземелья, а от полного невежества и отсутствия у него элементарных основ сельскохозяйственных знаний, приобрести которые он лишен всякой возможности сидя у себя дома. Думается мне, что из преподаваемых в наших школах предметов добрая половина может быть выпущена без ощутительной потери для крестьянских детей, а много необходимое и в высшей степени полезное введено в курс начальных народных училищ. По этому интересному и первостепенной важности предмету я уже имел удовольствие довольно пространно высказывать свои взгляды и предположения в моих отчетах Елецкому училищному совету за 1906, 1907 и 1908 года, теперь же не углубляясь в суть этого крупного вопроса и не стремясь вовсе доказывать здесь и без того очевидную истину необходимости введения в курс наших сельских школ преподавания элементарных основ крестьянского землепользования и знаний потребных для ученика землепашца, а равным образом, не желая утруждать училищный совет изложением дальнейших и более подробных моих соображений в настоящее время, я имею честь просить училищный совет в ближайшем его заседании в общем составе членов совета и всех экзаменаторов обсудить возбужденный мною вопрос касательно существующей программы преподавания в народных училищах сделал это, или в полном со-

брании училищного совета, или в составе особо избранной им из своей среды комиссии, заключение которой вновь обсудить в общем собрании всего совета и в случае признания им необходимости коренного изменения программы соответственно требованиям жизни возбудить о сем ходатайство перед подлежащими правительственными учреждениями устанавливающими эти программы. Если бы училищный совет признал ненужным обсуждение моего настоящего мнения, то в последнем случае я покорно просил бы Елецкий училищный совет освободить меня на будущее время от посещения училищ и производства в них экзаменов, а тем более в представлении отчетов в виду моего вполне отрицательного отношения к современной постановке начальной сельской школы действующем развращающим образом на малограмотную, но вполне нравственно невоспитанную крестьянскую молодежь. Мои четырехлетние наблюдения за школьным делом в качестве земского начальника и экзаменатора окончательно утвердили меня в убеждении, находящем себе опору в лучшей части крестьянского населения, что современная школа благодаря ее программе не принося ожидаемой от нее пользы, вносит много отрицательных элементов в народную жизнь, и таким образом служа непроизводительной тратой времени, труда, и денег в результате не дает взамен местному населению никаких практических знаний могущих служить подспорьем в крестьянском быту ученика-пахаря» [9, с. 72].

Таким образом, как видно из отчета, представитель Министерства внутренних дел не столько отстаивает существующие в начальных школах программы, сколько наоборот критикует их, предлагает изменить в соответствии с требованиями жизни! А в случае отказа в рассмотрении его предложений он заявляет о сложении с себя полномочий «на посещение училищ и производства в них экзаменов». Это, согласитесь, едва ли согласуется с распространенного с советских времен мнением о том, что причисленные из МВД лица на поприще образования занимались только лишь шпионажем и выявлением «политически неблагонадежных». Написать такие строки мог только, безусловно одаренный и сострадающий проблемам народного образования человек, коим конечно же являлся Сергей Сергеевич Бехтеев.

С.С. Бехтеев был широко образованным и уважаемым в Ельце человеком, приложившим немало сил для развития уезда как в экономическом так и образовательном плане. Блестящий оратор и политический деятель несколько раз он упоминается в словаре Брокгаузе и Ефрона в связи Кахановской комиссией и в качестве **основоположника** судоходства Дону в верхней его части: «Судоходство по Дону, по мнению лиц, близких делу, возможно даже в верхнем течении реки [15]. Серьезного внимания в этом отношении заслуживает попытка елецкого предводителя дворянства С.С. Бехтеева. В 1889 г.

производился осмотр верхней части реки от хутора Калача до ст. Лиски Коз.-Вор.-Рост. ж. д. особою комиссиею, состоявшею из инженеров Викентьева, Раевского, Кивзана и капитана 2-го ранга Воейкова. Комиссия нашла, что осммотренный участок Дона от Калача до Лисок достаточно многоводен и несомненно судоходен, только в 35 местах требуются углубления. В то же время С.С. Бехтеев доказал практически судоходность Дона от станции Дон Орлов.-Гряз. ж. д. до Лисок, проехав это расстояние на пароходе. Результатом деятельности комиссии явилось ассигнование 17500 руб. на очистку фарватера из суммы 100000 р., отпущенной на предмет регулирования верхней части Дона...» [14].

Как отмечается в энциклопедическом словаре, С.С. Бехтеев был в конце 80-х гг. XIX века Елецким уездным предводителем дворянства, т.е. занимал эту должность еще до братьев Стаховичей. В статье, посвященной сыну С.С. Бехтеева, тоже Сергею Сергеевичу, известному поэту-монархисту приводятся следующие сведения об авторе приведенного выше отчета: «Предки Бехтеева на протяжении 400 лет владели землями в Орловской губернии. Родовое имение Липовка неоднократно посещал митрополит Воронежский Святитель Тихон Задонский, друживший с прадедом поэта. Дед и отец поэта закончили Петербургский морской корпус, служили на флоте. Все старшие сыновья в роду при рождении получали имя в честь небесного покровителя семьи - преподобного Сергия Радонежского.

Отец поэта Сергей Сергеевич Бехтеев, выйдя в отставку, был известным деятелем земского движения и объединенного дворянства. В краеведческом музее, библиотеке И.А. Бунина и госархиве до сих пор можно найти его работы по аграрному вопросу и сельскому хозяйству Орловской губернии и России. В 1909 году он был избран членом Госсовета в чине тайного советника» [13].

Среди ближайших родственников С.С. Бехтеева, составившего экзаменационный отчет, встречаются фамилии Жемчужниковых (*создатели известного литературного персонажа Козьмы Пруткова – прим. авт.*), Хвостовых – братья жены Натальи Алексеевны (урожденной Хвостовой) «занимали высокие посты в государстве: Сергей Алексеевич Хвостов был Пензенским губернатором, одним из ближайших соратников председателя Совета министров П.А. Столыпина (погиб при взрыве на даче Столыпина на Аптекарском острове в Санкт-Петербурге в 1906 году); Алексей Алексеевич Хвостов

был Черниговским губернатором, после покушения эсеров в 1906 г. лишился зрения и частично слуха; Николай Алексеевич Хвостов был сенатором и членом Государственного Совета (его сын Алексей Николаевич Хвостов был Вологодским, затем Нижегородским губернатором, а в 1915-1916 гг. министром внутренних дел, расстрелян большевиками в 1918 г.); Александр Алексеевич Хвостов был министром юстиции в 1915-1916 гг. и министром внутренних дел в 1916 г» [13]. (*К слову сказать, фамилия Хвостовых часто встречается в числе попечителей начальных школ Елецкого уезда - прим. авт.*)

Трудно сказать, были ли приняты во внимание замечания С.С. Бехтеева в отношении изменения учебных программ, но в следующем году его имя вновь встречается в числе экзаменаторов сельских училищ. В «отчете о состоянии...» за 1909-1910 учебный год имеется его доклад о проведении экзаменов в четырех трехклассных земских школах, в котором он представляет учителей и наставников 1-го Хмелинецкого училища к наградам за прекрасную подготовку учащихся [10, с. 60]. А если учитывать факт, что в 1909 г. он был избран членом Госсовета [13], то можно представить себе люди какого уровня курировали в то время начальное образование в Елецком уезде – Стаховичи, Бехтеевы, Хвостовы... даже находясь в первых эшелонах власти, оставались попечителями начальных школ, лично принимали экзамены. Такие факты красноречивей всего говорят о том, насколько близкими были для елецкого дворянства проблемы начального образования.

Обращаясь к статистике, следует отметить, что наибольший рост числа учебных заведений в уезде наблюдается в первое десятилетие XX века. В отчете о состоянии учебных заведений за 1910-11 учебный год приводятся следующие данные о развитии начального народного образования [11, с.3].

Из приведенной таблицы видно, что за первые 10 лет нового века число школ увеличилось на 46, а учителей – на 156. При чем наибольшее количество новых школ появляется в 1911 г. – 23 (*они были открыты в течение учебного года - прим. авт.*)

В начале 20 века школьный бум происходил и в Ельце: в 1909 году здесь вместо частных училищ 2-го разряда В.П. Парамоновой и А.Ф. Павловского [2, с. 153-157] открываются частные гимназии – частная мужская А.Ф. Павловского (в здании, где сейчас располагается сред-

Учебный год	190 ½	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	1910	1911
Число школ	105	111	114	118	123	127	128	128	128	151
Число учащихся	107	112	117	123	128	181	189	191	201	263

няя школа №15) и частная женская прогимназия В.П. Парамоновой (она размещалась в здании на бывшей ул. Торговой, которое сейчас принадлежит училищу искусств им. Т.Н. Хренникова). Уже в следующем 1910 году прогимназия В.П. Парамоновой становится гимназией и открывается частная женская шестиклассная прогимназия Е.М. Лысенко (в здании по ул. Лермонтова, где прежде располагалась СШ №8, а теперь – жилой дом) [4, с. 176-177]. В 1914 году прогимназия Е.М. Лысенко становится полноправной частной женской гимназией [5, с. 218].

В частных гимназиях Ельца отчетливо можно различить нити, ведущие в Елецкую классическую и женскую гимназии. Так, в прогимназии Парамоновой работали О.А. Смирнова, Л.И. Бакунин, преподававшие одновременно русский язык в женской гимназии. В штате гимназии Павловского числился И.С. Евсигнеев – одновременно преподаватель немецкого языка классической гимназии и т.д. [3, с. 158-161. Долгое время в мужской классической гимназии проработал и сам Андрей Федорович Павловский, где он числился учителем древних языков [1, с. 86].

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАОО. Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии на 1900г. Издание канцелярии Орловского губернского статистического комитета. Типография губернского правления. – Орел, 1899 г. – 294с.
2. ГАОО. Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии на 1908г. Издание канцелярии Орловского губернского статистического комитета. Типография губернского правления. – Орел, 1907 г. – 420с.
3. ГАОО. Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии на 1909г. Издание канцелярии Орловского губернского статистического комитета. Типография губернского правления. – Орел, 1908 г. – 420с.
4. ГАОО. Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии на 1910г. Издание канцелярии Орловского губернского статистического комитета. Типография губернского правления. – Орел, 1909 г. – 418с.
5. ГАОО. Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии на 1914г. Издание канцелярии Орловского губернского статистического комитета. Типография губернского правления. – Орел, 1913 г. – 492с.
6. ГАОО. Сборник статистических сведений по начальному народному образованию в Орловской губернии за 1900-1901 учебный год. – Орел, 1902. - 270 с.
7. Сообщение XXXI Елецкому уездному очередному земскому собранию о состоянии училищ в елецком уезде за 1895-96 учебный год. – Елец: Типография О.А. Арцыбшева, 1896. – 121 с.
8. Сообщение XXXX Елецкому уездному очередному земскому собранию о состоянии училищ в елецком уезде за 1904-05 учебный год. – Елец: Типо-Литография Н.П. Вавилова, 1905. – 86 с.
9. Сообщение управы XLIV очередному уездному земскому собранию о состоянии начальных училищ Елецкого уезда за 1908-1909 учебный год. – Елец: Типография газеты «Голос порядка», 1909. – 193 с.
10. Сообщение управы 45 очередному уездному земскому собранию о состоянии начальных земских училищ Елецкого уезда за 1909-1910 учебный год. – Елец: Типография газеты «Голос порядка», 1910. – 84 с.
11. Сообщение управы 46 очередному уездному земскому собранию о состоянии начальных земских училищ Елецкого уезда за 1910-1911 учебный год. – Елец: Типография газеты «Голос порядка», 1911. – 120 с.
12. Глухов А.Г. На рубеже веков 1895-1905 // Высшее образование сегодня. - №3, 2004. – С. 72-73.
13. Грамматчиков К. «Я зрю Россию без оков в державной шапке Мономаха...». Памяти Сергея Сергеевича Бехтеева. – URL: <http://www.rusk.ru/st.php?idar=102965>. [Дата обращения: 19.02.2020]
14. Вейнберг Л. Дон, река в Европейской России // Энциклопедия Брокгауза и Ефрона в 86 томах [электронный ресурс]; подгот. по печат. изд. Ф. А. Брокгауза (Лейпциг) и Е. Ф. Эфрона (С.-Петербург) издан. 1890-1907 гг. в 86 томах. Сохранены абсолютно все тексты и иллюстрации оригинального издания. - Электрон. данн. – (Р) 2002 IDDK © 2002 Мультимедиа-издательство «Адепт» / гл. редактор Е. Александрова. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). - (Электронная книга).
15. Кахановская комиссия // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 86 томах [электронный ресурс].
16. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 г. – М., 1947. – 247с.
17. Смотрова И.В. Становление и развитие гимназического образования в России в 19 – начале 20 вв. (на материале Саратовской губернии). Дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Смотрова. - Саратов, 2003. – 214 с.

© Перцев Владимир Владимирович (mr.vladimir.pertsev@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ФИТНЕСА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

THE ROLE OF FITNESS AS A HEALTH- SAVING TECHNOLOGY IN HUMAN LIFE

D. Petrov

Summary: The article is devoted to the issue of the positive impact of fitness on the psychological and physical condition of a person. The conceptual and categorical apparatus of the topic is revealed, the main types of fitness are highlighted, the characteristic of fitness qualities is given. From birth, a person has a certain type of physique and physical qualities that are not uniformly developed in him. The earlier the weaknesses of physical development are discovered, the more chances there are for their correction by general developing special exercises, with the help of which all fitness qualities are improved: strength, flexibility, endurance, dexterity, speed. Given the type of physique, in isolation with weights, working on certain muscle groups, it is possible to improve the relief and proportion of the figure. Health-saving fitness exercises can strengthen not only the physical and mental components of a person, but also form an aesthetic taste for your own body.

Keywords: health, fitness, muscles, strength, aerobics, stress.

Петров Дмитрий Владимирович,

*многократный чемпион России по пляжному бодибилдингу, судья по бодибилдингу и фитнесу России, профессиональный спортсмен Elite PRO IFBB, независимый исследователь
dimapetrov0501@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена вопросу положительного влияния фитнеса на психологическое и физическое состояние человека. Раскрыт понятийно-категориальный аппарат темы, выделены основные виды фитнеса, дана характеристика фитнес-качеств. С рождения человек обладает определенным типом телосложения и физическими качествами, которые развиты у него не равномерно. Чем раньше обнаруживаются слабые места физического развития, тем больше есть шансов для их коррекции общеразвивающими специальными упражнениями, с помощью которых совершенствуются все фитнес-качества: сила, гибкость, выносливость, ловкость, быстрота. Учитывая тип телосложения, изолированно с отягощениями работая над определенными группами мышц, возможно добиться совершенствования рельефа и пропорции фигуры. Здоровьесберегающие фитнес упражнения позволяют укреплять не только физические и психические составляющие человека, но и формируют эстетический вкус к собственному телу.

Ключевые слова: здоровье, фитнес, мышцы, сила, аэробика, стресс.

*Когда у тебя хороший день – занимайся фитнесом.
Когда день плохой – занимайся фитнесом больше.
В здоровом теле – здоровый дух.*

Фитнес по праву можно назвать наукой о здоровом образе жизни, целью занятий которых является улучшение показателей силы, ловкости, гибкости и выносливости, развитие и поддержание хорошей физической формы. Для одних фитнес является видом спорта для создания идеальной фигуры, для других – модный тренд времени, свободное времяпрепровождение, для третьих фитнес стал частью образа жизни. Само понятие «фитнес» зародилось от английского выражения «to be fit» (пер. «быть в форме»). [6] Фитнес – это не просто тренировки с физическими нагрузками, это целая культура, в систему которой входят режим труда и отдыха, правильное питание, внимательное отношение к собственному телу, здоровью и даже к окружающему миру.

Одно из распространенных направлений фитнеса – аэробика. Ритмичные упражнения аэробики под музыку, способствуют поднятию настроения, укреплению суставно-мышечной и сердечнососудистой деятельно-

сти организма, улучшению дыхания, координации и т.д. Приблизительные подсчеты выделяют не менее сорока видов аэробики.

Второй по популярности вид фитнеса – шейпинг. Шейпинг направлен на формирование идеальной фигуры. Он имеет две важные составляющие: специальное питание, нацеленное на скорое снижение массы тела и до 300 циклических упражнений выполняемых на одну группу мышц.

Стретчинг является также видом фитнеса, направленный на достижения эластичности мышц и гибкость суставов. Также к самостоятельным направлениям в фитнесе относят йогу и пилатес. Данные направления анализируются с точки зрения мотивирующей силы для поддержания оптимального физического состояния организма человека, его оздоровления, предотвращения болезней, борьбы со стрессом и укрепления иммунной системы. Йога неразрывно связана с таким методом релаксации как медитация. Для стрессов медитация выступает главным врагом. Стрессы испытывают все люди, а он, в свою очередь, медленно разрушает все системы человеческого организма через учащенное сердцебиение,

отток крови от сердца, печени, желудка и других органов к рукам и ногам. Медитация улучшает работу мозга и замедляет старение.

Фитнес позволяет совершенствовать такие личностные физические качества как сила, гибкость, выносливость и ловкость. Физическими качествами называют функциональные свойства организма, которые обеспечивают адекватную двигательную деятельность. Закономерности, которые необходимо соблюдать при воспитании физических качеств: формирование необходимых качеств происходит исключительно в процессе проявления двигательной активности; постепенность и гетерохронность развития физических качеств.

Фитнес как программа похудения для мужчин и женщин отличается. Это связано с физиологическими особенностями организмов. Важными составляющими в подборе программы фитнеса выступают физическое состояние и возраст занимающегося.

Фитнес для женщин 18-30 лет. Как правило, в этом возрасте организм должен справляться с нагрузками, обменные процессы не должны подводить, без усилий сжигаются калории. Именно этот возраст способствует укреплению мышц, формируется база на будущее, для долгосрочной перспективы в целом организм становится сильнее. Оптимальным вариантом занятий является чередование нагрузок. К примеру, полчаса зарядки ежедневно или три занятия в неделю по часу. Не плохо каждый день делать полчаса упражнений на растяжку и выносливость (пример, йога), дополнительно заниматься пробежкой, велосипедным видом спорта, плаванием. [7]

Фитнес для женщин 30-40 лет. В этом возрасте женский организм, который не испытывает нагрузки, тратит в день на 125 калорий меньше, чем в более молодом возрасте, происходит накопление жировых отложений, кости и суставы стареют. Возможна вялость, быстрая утомляемость организма. Для женщин данного возраста необходимо заниматься фитнесом по четыре часа в неделю, а один час в неделю делать растяжку. Будут полезны аэробика, аквааэробика, плавание, занятия в спортзале на тренажерах и с утяжелениями. Лучшим вариантом является совмещение аэробики и занятий в тренажерном зале.

Фитнес для женщин 40-50 лет. В этом возрасте кости лишаются каждый год до 1% собственной массы, а гормональные нарушения приводят к жировым отложениям. Для уменьшения проявления данных признаков нужно систематически заниматься физической активностью. Необходимо делать упражнения на растяжку не менее часа каждую неделю, 2-3 часа заниматься аэробикой или танцами.

После 50 лет женский организм теряет мышечную массу, происходит ее компенсация за счет жира. Лишний вес отрицательно воздействует на сердечно-сосудистую систему и суставы. В этом возрасте два часа в неделю необходимо уделять кардиотренировкам, а один час уделить занятиям на растяжку, необходимо начать тренировать подвижность крупных суставов, вырабатывать развитие мышц спины и бедер, а также упражняться ротационными движениями.

После 60 лет рекомендован щадящий режим занятий с минимальной нагрузкой. Важна регулярность занятий, желательно с тренером, который определит индивидуальную нагрузку наиболее оптимальную для организма. Полезны ходьба, в том числе и скандинавская, велосипед, плавание, йога и пилатес. [2] В этом возрасте вводятся ограничения на упражнения с большой нагрузкой на суставно-связочный аппарат; резкие изменения положения и движения тела, сильные наклоны, стойки на голове, кистях; выгибания; длительную статику, а также групповую йогу, которая не учитывает индивидуальных особенностей состояния опорно-двигательного аппарата.

В организмах мужчины и женщины в среднем одинаковое количество жировых клеток, однако, они отличаются размерами и функционированием ферментов. Мужской организм запасает жир медленнее и сжигает его значительно быстрее. Мужчины толстеют, поскольку недосыпают и испытывают стрессовые ситуации. [4] Однако мужчины, в отличие от женщин, худеют по большей части за счет расхода жиров, а не мышечной ткани. К главным правилам похудения, приобретения и проявления мускулатуры для мужчин можно отнести:

1. Необходимо найти свой личный режим приемов пищи. Например, дробное питание: четыре-пять небольших приемов пищи в течение дня.
2. Необходимо сочетать кардио- и силовые тренировки. Хорош в этом деле триатлон (в программу входят бег, плавание и велосипед), спортивная ходьба, игра в футбол, плюс упражнения для ног, рук, пресса, груди и спины с утяжелениями.
3. Не обязательно полностью исключать из рациона любимые продукты и алкоголь. 2-3 раза в неделю можно съесть пирожное, жареное мясо, выпить бокал вина или пива. Но в остальные дни соблюдать режим и придерживаться принципов правильного питания.
4. Необходимо пить два литра воды в день.
5. Необходимо спать не меньше 7 часов в сутки.

Различают два режима работы силы мышц: статический и динамический. Сокращение длины мышц – преобладающий, удлинение длины мышц – уступающий. Силой мышц называют величину разового максимального усилия, на которое способна мышца, то есть это личный

рекорд в упражнении. Больше результат – выше сила. Тренировка для выработки силы строится на постепенном увеличении нагрузки с изменением количества повторов, темпом выполнения и усложнением исходных положений с отягощениями.

Для формирования силовых качеств в тех или иных видах упражнений необходимо ориентироваться на следующие обстоятельства:

- наибольшую силу мышц можно выработать в нагрузке при статическом режиме, однако подходить к данной работе необходимо с осторожностью помня, что можно неблагоприятно воздействовать на нервную систему;
- наибольшие показатели динамической силы обнаруживаются при средней скорости сокращения мышечных групп, наименьшие показатели – при быстром сокращении;
- «взрывная», скоростная сила вырабатывается при быстрой и большой по величине начальной динамической нагрузки на мышцы;
- медленная жимовая сила вырабатывается при медленном сокращении мышц с околопредельными отягощениями;
- околопредельная или максимальная нагрузка характеризуется быстрым переключением с одного на другой режим работы мышц, это является проявлением координационных способностей человека. [3]

Высокий уровень гибкости характеризуется достаточным анатомическим радиусом движения в суставах; растянутостью мышц, сухожилий, связок; эластично-

стью силы мышц. Развивается гибкость исключительно при наличии терпения и трудолюбия занимающегося, поскольку растягивание мышц предполагает болевые ощущения. Тренировки для формирования гибкости можно выполнить как в статическом, так и в динамическом и баллистическом режимах, но для этого необходимо хорошо подготовиться, разогреться. В разминке следует выполнять упражнения с малой амплитуды, дозированно, с постепенным ее увеличением. По мере развития гибкости необходимо включать упражнения с отягощениями или с резиновым жгутом, а также статическое удержание шпагатов, планок, мостов и наклонов от нескольких секунд до минут. Для закрепления полученных результатов нужно выполнить амплитудные взмахи, удержание конечностей на контрольной высоте и т.п. [7]

Выносливость подразделяется на общую и специальную. [4] Общая выносливость – показатель подготовленности кардиореспираторной системы человека; предполагающая тренировки связанные с плаванием, аэробикой, бегом трусцой, марафонским бегом, ездой на велосипеде и иными циклическими упражнениями. Специальная выносливость подразумевает специальные тренировки, необходимые для конкретного вида спорта. Для спортсменов, выступающих в классе фитнес, выносливость необходима для выполнения произвольной композиции.

Таким образом, занятия фитнесом повышают настроение человека, способствуют нормализации сна, физического и психологического состояния, являются инструментом в борьбе с бессонницей, стрессом, негативной энергией и нервозностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арамян Н.Г., Степанова Л.А. Фитнес – это мода или здоровый образ жизни // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXXIV междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2017. – № 23(34). – С. 34-38
2. Бакунина М.И. Основы здорового образа жизни. – М.: Гостехиздат, 2015. – 242 с.
3. Борилкевич В.Е. Об идентификации понятия «фитнес» // теория и практика физической культуры – 2003. – № 2 – С. 28-31
4. Куценко Г.И. Книга о здоровом образе жизни. – М.: Профиздат, 2015. – 256 с.
5. Морозов, М.А. Здоровый образ жизни и профилактика заболеваний. – М.: СпецЛит, 2016. – 176 с.
6. Сайкина Е.Г., Пономарев Г.Н. Фитнес-технологии: понятие, разработка и специфические особенности // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-4. – С. 890-894
7. Шипилина И.А., Самохин И.В. Фитнес-спорт: учебник для студентов. М.: Литагент «Неоглори», 2004. – 57 с.

© Петров Дмитрий Владимирович (dimapetrov0501@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЛАГОЛЫ СЕМАНТИКИ САМОРАЗРУШЕНИЯ В ХИНДИ

SEMANTICS OF SELF-DESTRUCTION VERBS IN HINDI

E. Gudkova

Summary: This paper explores the periphery destruction verbs in Hindi-*TūTnā* "to break", *phaTnā* "to split" and *phūTnā* "to crack". We analyzed the lexical features of their direct use, as well as the system of their metaphorization.

Keywords: lexical typology, verbs of destruction, semantic parameter, metaphorization.

Гудкова Екатерина Николаевна,

*Аспирант, Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
katjagudkova@gmail.com*

Аннотация: В статье анализируются прямые и переносные значения глаголов периферии поля деструкции в языке хинди: *TūTnā* («ломаться»), *phaTnā* («лопаться»), *phūTnā* («трескаться») и выявляются механизмы метафорических переносов.

Ключевые слова: лексическая типология, глаголы деструкции, семантический параметр, метафоризация.

Введение

Одной из наиболее актуальных проблем лингвистики становится проблема значения языковых единиц. Наибольший интерес представляет значение семантики глагола как лексического центра предложения. Глаголы деструкции занимают особое место в лексической типологии и часто становятся предметами исследования в разных языках. В настоящее время глагольная лексика хинди изучена в недостаточной степени. Что касается лексико-семантического поля деструкции, чаще всего в центре внимания исследователей оказываются глаголы разделения на части, т.е. предполагающие ситуацию намеренного воздействия субъекта на объект, так называемые волитивные глаголы. Семантическое поле деструкции в хинди уже рассматривалось ранее [6]. Предыдущие исследования были посвящены в основном ядру поля деструкции, где были изучены, например, такие глаголы как «резать» и «ломать». В данной статье подробно исследуется периферия семантического поля деструкции, глаголы более редкого употребления и имеющие дополнительные семы, специфические для ядра поля деструкции, а именно глаголы семантики саморазрушения. Цель исследования состоит в выявлении типологически релевантных моделей метафорических переходов, характерных для исследуемых глаголов.

В данной статье будут рассмотрены глаголы *TūTnā* («ломаться», «раскалываться», «разбиваться»), *phaTnā* («лопаться», «взрываться»), *phūTnā* («трескаться»). Ниже в таблице 1 приводятся примеры наиболее частотной сочетаемости данных предикатов с существительными.

В основе таблицы лежит анализ словарных статей, а также работа с информантами (в частности метод анкетирования носителей языка).

Глагол *TūTnā*

TūTnā - «ломаться», «раскалываться», «разбиваться» чаще всего подразумевает ситуацию самоуничтожения (в частности, хрупких предметов, например, льда или скорлупы ореха), однако иногда в качестве скрытого субъекта может выступать и природная стихия - гиперроль, в которую включены имена, которые осмысляются в языке как одушевленные, например, ветер: *havā se peR TūT gayā*- «Дерево было сломано ветром». Следует отметить, что скрытый субъект оформляется не так, как открытый, а с помощью послелога инструментального падежа.

Данный глагол описывает две прототипические ситуации: первая предполагает разделение твердого объекта на отдельные (две или больше) части без воздействия инструмента (например, палка сломалась), либо при помощи инструмента или квазиинструмента (от камня лед раскололся), вторая - потерю функциональности объекта без его разделения на части и видимого повреждения самого объекта (например, «вентилятор сломался», т.е. предмет больше не выполняет своей функции). Из прямых значений ситуаций второго типа образуется группа метафор со значением «уничтожение»,

(1) *mujh se uskā record kabhī nahī TūTegā*
я Obl (Abl) он (Gen) рекорд (M/Sg) когда-то не
ломаться (Fut/3M/Sg)
«Я никогда не смогу побить его рекорд»

(2) *pyār se dil TūT gayā*
любовь (M/Sg) (Instr) сердце(M/Sg) ломаться идти
(Past/3M/Sg)
«Сердце разбилося от любви»

Таблица 1

Tūtñā	phaTñā	phūTñā
Веревка, струна	Воздушный шар	Воздушный шар
Стекло	Ткань	Стекло
Палка	Бомба	Бомба
Лед	Бумага	Чашка, посуда
Бревно	Бревно	Почка, бутон (раскрываться, распускаться)
Орех	Стена	Глаза (ослепнуть)
Мост, рельсы	Барабанная перепонка	Кости, суставы (ломить, хрустеть)
Яйцо	Яйцо (напр., цыпленок вылупляется)	Тело (о ломоте)
Сердце (от любви)	Сердце, печень (от горя)	Звук, голос (рассеиваться)
Рука, нога	Горло; голос (от крика)	Нарыв
Температура (снижаться)	Голова	Сыпь
Жар (спадать)	Молоко (скисать)	Холера, эпидемия, болезнь (вспыхнуть)
Колодец (пересыхать – о воде в колодце)	Облака, туман (рассеиваться – становиться меньше)	Свет, лучи солнца (рассеиваться – становиться больше)
Суставы (ломить, болеть)	Кровь (свертываться)	
Учреждение (закрывать)		

Компонент, связанный с метафорой потери функциональности при поломке предмета (например, «часы сломались»), порождает метафору о теле человека, которая описывает состояние усталости:

(3) āj merā šarīr thakān se Tūt rahā hai
сегодня мой(М/Sg) тело (М/Sg) усталость(М/Sg)
(Abl) ломаться (Pres Progr/3М/Sg)
«Сегодня мое тело ломит от усталости»

В ряде метафор встречается предикат Tūt paRñā, который представляет собой сочетание основы глагола Tūtñā и согласованной финитной формы глагола paRñā («падать»). В сочетании с глаголом paRñā глагол Tūtñā приобретает признак волитивности, который невозможен при его самостоятельном употреблении.

(4) mā's nocne hāthī par Tūt paRe log
мясо (М/Sg) вырывать (Inf/Obl) слон(М/Sg) на
ломаться падать (Past/3М/Pl) люди (М/Pl)
«Голодные люди накинулись на слона, чтобы его разорвать».

Глагол phaTñā

phaTñā - «трескаться», «лопаться», «ломаться», «разбиваться», «взрываться»- так же как и глагол Tūtñā подразумевает ситуацию самоуничтожения, но, в отличие от глагола Tūtñā, глагол phaTñā никогда не подразумевает наличие какого-либо инструмента. Что касается характера протекания действия, то, в отличие от Tūtñā,

phaTñā прототипически обозначает повреждение предмета по всей его поверхности с образованием многих «трещин» (например, «мяч лопнул»).

Глагол phaTñā также указывает на потерю структуры предмета, его неизбежное разрушение, восстановить предмет сложно и почти невозможно.

(5) samay se kapRā phaT gayā
Время(М.Sg) (Instr) одежда (М/Sg) лопаться идти
(Past/3М/Sg)
«От времени ткань расползлась»

Разрушение наступает чаще вследствие самопроизвольных естественных химических или жизненных процессов, влияния времени, климатических условий (бревно гниет от сырости; ткань рвется от старости) или, в случаях метафоризации, душевного переживания (сердце разрывается от горя).

От прямых значений «лопаться», «расползаться» (например, о ткани) образуется группа метафор, когда какие-то продукты приходят в негодность и больше не годятся для употребления их в пищу и это заметно человеку визуально:

(6) dūdh phaT gayā
Молоко (М/Sg) лопаться идти (Past/3М/Sg)
«Молоко скисло»

Кроме того, данный глагол образует довольно боль-

шую группу метафор, описывающих болевые ощущения.

(7) dard se sir phaT rahā hai
боль(М/Сg) (Instr) голова(М/Сg) лопаться (Pres
Progr/3М/Сg)
«Голова раскалывается от боли»

Глагол phaTnā также образует группу метафор со значением «потеря функциональности».

(8) cillāhaT se merī āvāz phaT gayī
Крик (М/Сg) (Instr) мой (F/Сg) голос (F/Сg) ло-
паться идти (Past/3F/Сg)
«От крика у меня сел голос»

Глагол phaTnā также как и глагол TūTnā может об-
разовать конструкцию с глаголом paRnā («падать»),
который является модифицирующим и придаёт инво-
литивному глаголу phaTnā значение намеренности со-
вершения действия. kisī par phaT paRnā – «Обрушиться,
налететь на кого-то».

(5) wikiliks ke khulāse ke bād phaT paRā
Викиликс (Gen) разоблачение (М/Сg/Obl) после
лопаться (Past/3М/Сg)

vīpaksh, pradhān mantrī se māngā istifā
оппозиция (М/Сg), премьер-министр(М/Сg) (Abl)
требовать (Past/3М/Сg) отставка (М/Сg)

«После разоблачений, опубликованных «Викиликс»,
оппозиция обрушилась на министра и потребовала его
отставки».

Глагол phūTnā

Предикат phūTnā «разрываться», «разламываться»;
«лопаться», «трескаться», «раскалываться» используется
в ситуациях, когда полые внутри предметы приходят в
негодность (например, горшок раскололся). При этом
ситуация не обязательно предполагает разделение
объекта на части, а лишь нарушение его структуры. Из
ситуаций, описываемых при помощи данного глагола,
появляется группа метафор, связанных с природными
процессами, которые не имеют оценки с точки зрения
функциональности, например:

(9) phūl phūT gayā
цветок(М/Сg) разрываться (Past/3М/Сg)
«Цветок распустился»

(10) garmī ke kāraN sehre par phoRā-phuⁿsā
phūT phūTkar niklā
жара(F/Сg) (Abl) лицо (М/Сg) на сыпь (М/Сg)
разрываться (Ger) появляться (Past/3М/Сg)
«Из-за жары на лице выскочила сыпь»

Удалось найти метафору, которая обладает значени-
ем потери функциональности при условии, что речь в
предложении идет о человеке:

(11) talāk ke bād renu kā bhāgya phūT gayā
развод(М/Сg) после Рену Gen (М/Сg)
судьба(М/Сg) разрываться идти (Past/3М/Сg)
Букв.:«После развода судьба Рену сломалась»

Еще одна группа метафор, образуемая от прямых
значений данного глагола, – это природные явления
или химические реакции со значением «рассеиваться»,
«расползаться», основанные на компоненте значения
движении от центра периферии при взрыве полого
предмета.

(12) barsāt ke bād sūraj ke kiraN phūT rahe hain
барсат после солнце(М/Сg) (Gen) лучи лопаться
Pres Progr/3М/Pl
«После сезона дождей лучи солнца всегда рассеивают-
ся»

(13) merī kamīz par dāg phūT gayā
мой рубашка (F/Сg) на пятно (М/Сg) разрываться
(Past/3М/Сg)
«Пятно на моей рубашке расползлось»

Выводы

Предикаты TūTnā, phaTnā, phūTnā в своих прямых
значениях могут описывать разрушение одних и тех же
предметов, но с разных точек зрения. Так, глагол TūTnā
часто подразумевает воздействие на объект человека,
т.е. участие в ситуации саморазрушения третьего лица –
каузатора или причины. Кроме того в ситуацию иногда
может быть включен (квази)инструмент или причина.
Глаголы phaTnā или phūTnā чаще подразумевают слу-
чайность произошедшего события в результате каких-
то природных сил, например, стихий. Кроме того, часто
ситуации с употреблением глагола TūTnā могут иметь
отрицательные коннотации, а именно потерю функци-
ональности предмета, ситуации с глаголами phaTnā и
phūTnā зачастую имеют нейтральную оценку и реже
образуют метафоры (в основном единичные) со значе-
нием потери функциональности.

Глаголы TūTnā, phaTnā образуют обширные группы
метафор болевых ощущений [3].

Глаголы TūTnā, phaTnā могут присоединять к себе
легкий глагол paRna, после чего оба приобретают воли-
тивное значение - использоваться в похожих контекстах
«набрасываться на что-либо».

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашкин Е.В. Семантика глаголов разделения объекта на части в эрзянском и коми-зырянском языках (прямые и переносные употребления). Дипломная работа. – М., 2010.
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Наука, 2007.
3. Козлова Е.В. Метафоры боли и неприятных ощущений в языке хинди. Концепт боль в типологическом освещении, Киев, 2009.
4. Липеровский В.П. Глагол в языке хинди. М.: Наука, 1984.
5. Bowerman M.; van Staden M.; Booster J.S. The semantic categories of "cutting and breaking" events across languages // *Cognitive Linguistics*, 2007. 18(2). 133-152.
6. Narasimhan, B, 2007. «Cutting, breaking and tearing verbs in Hindi and Tamil. *Cognitive Linguistics*
7. Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press [в рус. пер.: Лакофф, Дж.; Джонсон, М. *Метафоры, которыми мы живем*. М.: УРСС, 2004].
8. Majid A.; Booster J.S.; Bowerman M. The cross-linguistic categorization of everyday events: A study of cutting and breaking // *Cognition*, 2008. 109(2), 235-250.
9. Majid A., Bowerman M., Van Staden M., Boster J. The semantic categories of cutting and breaking events: a crosslinguistic perspective // *Cognitive Linguistics* 18 – 2(2007), 133 – 152

© Гудкова Екатерина Николаевна (katjagudkova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ ЯДЕРНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

WAYS OF FORMING NUCLEAR ENERGY TERMS IN ENGLISH

O. Zorina

Summary: The purpose of the article is to describe the main productive ways of forming English terms of nuclear energy. The objectives of the article are to highlight ways of forming the terms of nuclear energy in the English language; illustrate with examples how to formulate the terms of nuclear power. To solve problems, the following methods were used: systematization and description, a continuous sample of examples, structural analysis. The article contains an analysis of productive word-building models, which are used to create modern English-language terms of nuclear energy.

Keywords: nuclear energy, terms, terminological combination, terminology, vocabulary replenishment, word formation, word formation model.

Зорина Ольга Сергеевна,

*К.п.н., доцент, Нижегородский государственный
технический университет им. Р.Е. Алексеева
olsezor@yandex.ru*

Аннотация: Цель статьи – описать основные продуктивные способы образования английских терминов ядерной энергетики. Задачи статьи – выделить способы образования терминов ядерной энергетики английского языка; проиллюстрировать примерами способы образования терминов ядерной энергетики. Для решения задач использовались следующие методы: систематизации и описания, сплошной выборки примеров, структурного анализа. Статья содержит анализ продуктивных словообразовательных моделей, по которым создаются современные англоязычные термины ядерной энергетики.

Ключевые слова: ядерная энергетика, термины, терминологическое сочетание, терминосистема, пополнение лексики, словообразование, модель словообразования.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день область ядерной энергетики является одной из наиболее стремительно развивающихся, что обуславливает рост исследовательского интереса в различных аспектах. Создание новых технологий провоцирует появление новых номинаций, представленных терминами и терминологическими сочетаниями, которые попадают в сферу лингвистического интереса с точки зрения словообразования. Кроме того, изучение словообразовательных процессов на материале конкретной терминосистемы (ядерной энергетики) позволяет дифференцировать признаки словообразовательной системы данной терминологии и интегральные признаки, которые дают возможность говорить о тенденциях, свойственных терминообразованию английского языка в целом.

Интересной особенностью формирования данной терминосистемы является то, что практически во всех языках её развитие шло параллельно и приблизительно одинаковыми темпами, что, конечно, объясняется влиянием темпов развития самой отрасли, которое шло в постоянном соревновании стран, при этом участники этого соревнования преследовали друг друга буквально по пятам и новые технологии, с которыми связано и возникновение новых терминов, появлялись в разных странах практически одновременно.

Материалом для данного исследования послужили

термины изучаемой предметной области, отобранные методом сплошной выборки из тематических статей, опубликованных в разделе «Nuclear Energy» в журнале «National Geographic» [4]. Всего было отобрано 100 единиц, которые были систематизированы по словообразовательным моделям, методом статистического анализа были выявлены наиболее продуктивные способы образования терминов ядерной энергетики английского языка.

Процесс формирования специальных терминологий в английском языке проходит, как правило, два этапа, при этом, если первый является стихийным, то второй можно рассматривать как организационно-целенаправленный. На первом этапе термины образуются случайно, попутно, для наименования специальных понятий используются слова уже существующие в языке.

Особое внимание здесь отводится перенесенным терминам, то есть терминам, перенесенным в терминологию из общелитературного языка или других терминологий, например, *circuit* имеет следующие основные значения: 1) кругооборот; 2) длина окружности; 3) объезд; 4) участок, район; 5) цикл и т.д. [5]. В современном английском языке этот термин используется в предметной области энергетики в значении: *электрическая цепь, контур, схема*.

Второй этап формирования специальной термино-

логии связан со становлением научной отрасли знания. Здесь термины формируются сознательно, с определенными намерениями, с видами на установление системы. По мере развития энергетики для обозначения электрических станций появились постепенно в английском языке такие термины как: *hydroelectric power plant* 'гидроэлектростанция'; *atomic power plant* 'ядерная электростанция'; *tidal power plant* 'приливная электростанция'.

Одним их важнейших способов обогащения терминосистемы ядерной энергетики в английском языке является морфологический способ пополнения лексики, общая доля отобранных терминов, образованных этим способом составила 25%. В данном аспекте особая роль отводится производящим основам, которые являются базой для образования нового термина. Наиболее часто в терминологии ядерной энергетики английского языка используются суффиксы существительных (для выражения значения действия или его результата: *-ion / -tion*: *installation* 'установка', *-ment*: *increment* 'повышение', *-ing*: *coupling* 'соединение'; для выражения свойства или состояния: *-age*: *voltage* 'напряжение', *-ency*: *efficiency* 'эффективность', *-ty / -ity*: *conductivity* 'проводимость'; для выражения агентивности: *er / -or*: *consumer* 'потребитель', *conductor* 'проводник').

Для выражения понятийного содержания качества, отношения, принадлежности, подверженности действию в английском языке используются следующие суффиксы прилагательных: *-al*: *fundamental* 'фундаментальный', *-able / -ible*: *variable* 'переменный', *-ic / -ical*: *basic* 'основной' и др. Процесс префиксации в ядерной терминосистеме английского языка в целом менее активен, чем процесс суффиксации. Кроме того, особенностью процесса префиксации в данной терминосистеме является распространение префиксов греческого и латинского происхождения: *anti-* (*antiskid* 'нескользящий') для выражения значения противоположности, компенсации; *di-, dis-* (*to displace* 'перемещать') для значения разделения, устранения, перемещения; *super-* (*superconductivity* 'сверхпроводимость') для обозначения высшей степени качества и др.

В английском языке определенное количество терминов предметной области ядерной энергетики образовано с помощью лексикоморфологического способа, хотя в процентном соотношении данные терминологические единицы составляют 10 % и значительно уступают тем, которые образованы морфологическим способом.

Основную массу этой группы терминов составляют детерминативные композиты, хотя копулятивные композиты также довольно употребительны: *water-turbine* 'гидротурбина', *high-pass* 'высокопроходный'.

Кроме того, при композитном терминообразовании широко используется словообразовательная модель,

при которой термины-композиты сконструированы из латино-греческих терминологических элементов [2, с. 104]. Этот факт обусловлен тем, что данные терминологические элементы легко адаптируются ко многим национальным языкам.

Терминологическая область ядерной энергетики содержит значительное количество терминов (20 %), образованных по этой модели: *geo-* (*geothermal* 'геотермальный'), *hi(y)dro-* (*hydroelectric power plant* 'гидроэлектростанция') и т.д. Распространен также такой вид аббревиации как стяжение, при котором происходит сохранение целого ряда согласных букв, например: *bldg* (*building* 'здание, строение'), *sc* (*scale* 'шкала') и др.

Самым продуктивным способом терминообразования предметной области ядерной энергетики в английском языке является синтаксический способ образования терминов, общая доля терминов, отобранных для исследования, образованных по данной модели составила 45 %. Наличие большого количества терминологических словосочетаний и преобладание их над однословными терминами обусловлено стремлением данной технической терминологии, к точности, к тому, чтобы дать конкретную характеристику механизмам, конструкциям, процессам, соединениям. В зависимости от количества компонентов, входящих в состав терминологических словосочетаний они делятся на двухсловные и многословные, состоящие из трех и более слов (от 3 до 7 компонентов), что основано на объективных законах памяти человека [2, с. 98].

В изучаемой терминологии преобладают, как правило, бинарные терминологические словосочетания с левосторонними модификационными компонентами. Наибольшее количество терминологических словосочетаний образуются по схеме: существительное + существительное: *power system* 'энергетическая система'. Наименее употребительны терминологические словосочетания, образованные по схеме: глагол (*-ing*, или *-ed*) + существительное: *controlling system* 'система контроля', *managed system* 'система управления'.

Продуктивной является также модель: существительное + предлог + существительное: *part of a motor* 'часть двигателя'. Самым распространенным предлогом, используемым при формировании терминологических словосочетаний, является предлог *of*: *time of operation* 'время работы'. Также широко используются также предлоги *for*, *by*, *on* и *with*.

Термины предметной области ядерной энергетики не даны в английском языке сами по себе, они творятся по мере осознания их необходимости [3]. Это объясняется тем, что все термины относятся к уровню вторичного моделирования. Кодирова терминологическую информацию, они имеют специальную информационно-коммуникативную значимость, способствуя общению в профессиональной сфере деятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина. – М.: МГУ, 2000. – 128 с.
2. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 248 с.
3. Черновец Т. Е. Основные тенденции терминообразования в английском языке (на материале терминологии предметной области энергетики современного английского языка) // Вестник Белорусского государственного аграрного технического университета. – Минск, 2019. – С. 89–93.
4. Nuclear Energy // National Geographic, <https://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/nuclear-energy/>
5. Oxford Dictionary Online, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

© Зорина Ольга Сергеевна (olsezor@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексева

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПАРОНИМОВ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

STYLISTIC FUNCTIONS OF PARONYMS IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**D. Ivanova
T. Litvina
R. Safin**

Summary: The article considers the phenomenon of paronymy in the Russian language. Specific examples demonstrate the potential of using texts containing examples of paronomasia in classes on Russian as a foreign language, and provide practical recommendations how to work with the texts in a foreign audience.

Keywords: paronymy, paronomasia, Russian as a foreign language.

Иванова Дарья Александровна
К.филол.н., Казанский (Приволжский)
федеральный университет
daria624@yandex.ru

Литвина Татьяна Александровна
К.филол.н., доцент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
litvina_ta@mail.ru

Сафин Раис Ниязович
К.филол.н., доцент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
rsafin56@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается явление паронимии в русском языке. На конкретных примерах демонстрируется потенциал использования текстов, содержащих примеры паронимии на занятиях по русскому языку как иностранному, даются практические рекомендации по работе с такими текстами в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: паронимия, паронимазия, русский язык как иностранный.

Паронимы как слова, близкие, но не тождественные по звучанию и имеющие различия в семантике, могут быть использованы для создания образности в тексте. Стилистический прием, основанный на намеренном столкновении сходно звучащих слов, называется паронимазией. В отличие от паронимии, взгляды ученых на которую противоречивы, паронимазия абсолютное большинство учёных считает явлением текста. Так, Л.А. Жданова, изучив возможные подходы к решению проблемы соотношения явления паронимии и паронимазии, приходит к выводу, что исследователи единодушны в этом вопросе и понимают под паронимией созвучие родственных слов, а под паронимазией – явление текста [Жданова 2005].

Паронимию мы считаем феноменом, объективно существующим в системе языка, а под паронимазией понимаем стилистический прием, основывающийся на сближении паронимов или псевдопаронимов (то есть слов со случайным звуковым сходством) в тексте. Паронимазия может использоваться с разными целями, например, отклонение от языковой нормы может выражать насмешку, иронию, являться инструментом языковой игры. Нередко авторы включают ошибочное употребление паронимов в речь героев, чтобы показать невысокий культурный уровень говорящего. Так, Г. Николаева отразила характерное для просторечия смешение паронимов в реплике одного из персонажей.

«В доме колхозника быстрый, по-городскому одетый

человек посмотрел на ее удостоверение и сказал миловидной девушке:» «Надя, проводите командировочную» [НКРЯ: Николаева. Жатва].

В авторской же речи мы находим правильное словоупотребление: *«командированные курсанты обеспечиваются общежитием»* [Голуб 1997: 61].

Столкновение сходно звучащих слов используется и для выделения, усиления соответствующих понятий.

Например: *«В этих натурах нет разума, но есть рассудительность; нет героизма, но есть мужество; нет справедливости, но есть честь и честность»* [НКРЯ: Соловьев-Андреевич. Л.Н. Толстой. Его жизнь и литературная деятельность].

Противопоставление паронимов также служит для создания яркого стилистического эффекта. В этом случае паронимия максимально сближается с антонимией, но употребление антонимов в одном предложении не привлекает к себе такого внимания, как столкновение двух сходно звучащих, но имеющих принципиально разные значения слов. В этом случае обычно используются псевдопаронимы, так как они не сближены семантически, что позволяет наблюдать контраст между формальным подобием и расхождением в значениях. Несмотря на то, что в этом случае речь идёт о сближении слов со случайным

фонетическим сходством, такой приём сразу привлекает внимание читателя, побуждает к размышлениям.

Например: «*Материальное и духовное разошлись, **быт** и **бытие** отделились друг от друга, стали существовать в разных временных измерениях*» [НКРЯ: Еремеева. Лекции по русскому искусству].

«Если описать некоторое ощущение, связанное с ним, это будет **праздничность** без **праздности**. Что можно пожелать гармоничному человеку?» [НКРЯ: Костяков. Только раз в году].

«Но в любом случае, банковская реклама должна и может быть не только **эффективной**, но и **эффектной**» [НКРЯ: Литовка. Интервью с Евгенией Ленской].

«В прошлом году неугомонная Пуговка даже не сразу смогла определиться с ответом, но сотрудники зоопарка знают, что не кто иной, как животное с врожденным **обонянием** и **обаянием**, правдиво предскажет весеннюю погоду» [Екатеринбург онлайн. Ежиха Пуговка подскажет погоду].

«История, которая учит отличать искренние чувства от лживых, подлинную **красоту** от пустой **красивости**» [Редакция JustMedia: «Целкунчик» готовит новогоднюю премьеру].

Сочетание трех и более созвучных слов в предложении также порождает яркий стилистический эффект, многократное повторение одинаковых или сходно звучащих корней усиливает экспрессивность и выявляет смысловые различия между ними.

«Про них рассказывают дикие истории пропагандисты от диванных битв в лучших традиция врак, а именно **замысел, вымысел, домысел**» [Созанцук. Луганск: О выборе молодых].

«По слову другого поэта, «страшным полуоборотом, сразу меняясь во взоре», телефильм Волкова про Евтушенко заставил всех начать вспоминать, **уличать, обличать, оживлять, но и подличать**» [Гусейнов: Чай Высоцкого, сахар Бродского, Россия – Евтушенко].

Нередко стилистический прием противопоставления паронимов используется и в поэзии. В поэтических текстах паронимазия используется как инструмент звукописи.

Например: «Темной славы головня, не пустой и не **постылый**, но **усталый** и **остылый**, я сижу. Согрей меня» [Хлебников. О, черви земляные...].

«Бог **органичен**. Да, а человек? А человек, должно быть,

ограничен» [Бродский: Два часа в резервуаре].

Паронимы и псевдопаронимы нередко сближаются для создания каламбура. Особенно часто для создания комического эффекта используются слова со случайным звуковым подобием, семантически не связанные, благодаря использованию которых выражение приобретает неожиданный смысл. О.Е. Вороничев в своем монографическом исследовании «Каламбур как феномен русской экспрессивной речи» уделяет большое внимание паронимам и паронимазам (этим термином автор обозначает все созвучные неродственные слова) как средствам создания каламбура [Вороничев 2014].

Например: «Среди лингвистов с давних времен бытует смешная шутка «**Этруски – это русские**» [НКРЯ: Зализняк. О профессиональной и любительской лингвистике].

«**Настоящее настоящее**» [Некlessа. Настоящее настоящее].

«От **гурии** до **фурии** один шаг» [Ардов. Почки].

«Между **спортом** и **спиртом**» [заголовок с сайта «Мир новостей»].

Иногда комический эффект основывается на ошибочном употреблении паронимов:

Например: «Ученые доказали, что девушки, которые **одевают** платья, счастливее тех, кто их **надевает**» [из сети Интернет].

Фонетическая близость паронимов и псевдопаронимов является не только причиной многочисленных речевых ошибок, как отмечают многие исследователи, но и предоставляет большие возможности для создания дополнительной образности в тексте и достижения комического эффекта, что активно используется журналистами, поэтами и писателями.

Поскольку паронимическая лексика представляет трудность даже для носителей русского языка, и ошибки, связанные с неправильным употреблением паронимов частотны, необходимо рассматривать особенности представления паронимов в иноязычной аудитории.

С нашей точки зрения, эта тема недостаточно изучена с позиций теории и методики обучения иностранным языкам. В работах Ю.А. Бельчикова, М.С. Панюшевой, О.В. Вишняковой, В.В. Дубичинского, Л.Н. Федотовой, А.А. Еврафовой, В.И. Половниковой, Г.П. Снетовой, М.М. Веретиновой, Е.М. Лазуткиной и др. освещены лишь отдельные лингводидактические аспекты проблемы изучения русских паронимов в иноязычной аудитории [Бельчиков

2011; Бельчиков, Панюшева 1994; Вишнякова 1981; Дубинский 1995; Федотова 1994; Евграфова 1985; Снетова 2009; Верейтинова 2011; Лазуткина 1998].

Критериями отбора лексических единиц для включения их в круг рассматриваемых паронимов должны являться частотность, способность к словообразованию, сочетаемость. Неточность употребления паронимов основана на их формальной общности и частичном семантическом сходстве. Эти ошибки, как правило, связаны либо с возникновением ложных ассоциаций, неточным, приблизительным знанием семантики слов, либо с низкой общей культурой говорящего. Употребление паронимов регламентируется языковой нормой, любое отклонение от которой рассматривается как нарушение и ошибочное использование паронимов [Зиновьева 2006: 132].

На наш взгляд, изучение паронимов целесообразно начинать на продвинутом этапе обучения (уровни B1, B2, C1, C2), так как студенты, не достигшие одного из указанных уровней, не обладают необходимыми знаниями и достаточным лексическим запасом. Многие паронимы употребительны в речи, именно поэтому их часто включают в сертификационные тесты по языку уровней B2 и C1 для контроля уровня сформированности лексических навыков и умений. Заметим, что на занятиях рассматривается лишь небольшая группа паронимов, дальнейшая работа по накоплению подобной лексики может проводиться студентами самостоятельно по представленной ниже схеме. Наряду с паронимами могут рассматриваться слова, не являющиеся в строгом смысле паронимами, но изучение которых необходимо в курсе русского языка как иностранного, например: *дружный – дружеский – дружелюбный, разный – различный – разнообразный*.

Тем не менее, студенты, изучающие русский язык, встречаются с паронимами уже на начальных этапах обучения: *читальный – читательский, единый – единственный, молодой – младший, красный – прекрасный*. В дальнейшем список таких слов расширяется: *современный – своевременный, разный – разнообразный, гуманный – гуманитарный, заметный – замечательный, энергичный – энергетический*.

Приведем несколько примеров ошибочного употребления паронимов из практики преподавания русского языка как иностранного:

Например: «**Производства** Пушкина» (вместо *произведения*).

«Наташа – очень **обидная** девушка» (вместо *обидчивая*).

«Любовь Евгения была **безответственной**» (вместо *безответной*).

«Необходимо серьезно **осудить** этот вопрос» (вместо *обсудить*).

«**Грузный** автомобиль» (вместо *грузовой*).

«Машина **осталась** перед светофором» (вместо *остановилась*).

«Я хочу **встать** врачом» (вместо *стать*).

«У Марии и Кати были **одинокие** платья» (вместо *однаковые*).

«**Практическая** одежда» (вместо *практичная*).

Для понимания иностранными учащимися примеров явления паронимии из художественной литературы или публицистики необходимо провести большую предтекстовую работу. Во-первых, лексический материал должен быть отобран исходя из принципов, перечисленных выше: частотность, способность к словообразованию, сочетаемость. Во-вторых, если в тексте встречается явление паронимии, порождаемый им стилистический эффект должен быть ярким и очевидным, доступным для понимания иностранным учащимся.

Изучение и разбор подобных случаев на занятиях с иностранными учащимися помогают им лучше понять систему выразительных средств русского языка, пробуждает интерес к чтению текстов на русском языке, такие выражения легче усваиваются и запоминаются. Чаще всего паронимия встречается в заголовках статей, рекламе. На занятиях по развитию навыков разговорной речи может привлекаться материал с запоминающимся заголовком, содержащим приём паронимии.

Приведем несколько примеров паронимии, рассмотрение которых возможно в иноязычной аудитории (примеры расположены от более простых к сложным).

«Как научиться **слушать** и **слышать**» (название статьи из сети Интернет).

В примере содержатся частотные глаголы русского языка, усвоение которых традиционно вызывает сложности у иностранцев. Такой заголовок сразу вызывает интерес у учащихся, побуждает к дискуссии об умении *слушать* и *слышать*. При этом содержание статьи может быть адаптировано под языковой уровень конкретных учащихся. Эти глаголы входят в лексический минимум по русскому языку как иностранному (базовый уровень), их отработка соответствует языковым потребностям инофонов.

Особенная сложность данных паронимов состоит в том, что они, несмотря на различия в семантике, обладают сходной лексической сочетаемостью, сравните:

Ты слышишь меня? – Ты слушаешь меня?

Я слышу музыку. – Я слушаю музыку.

Антон слышал их разговор. – Антон слушал их разговор.

Необходимо уделить внимание семантическим различиям таких контекстов, сделать акцент на том, что глагол *слышать* имеет значение «воспринимать слухом звуки»,

а *слушать* – «обращать слух на какие-то звуки». Таким образом, в первом случае речь идет о физической возможности восприятия окружающих звуков, а во втором – об осознанном процессе, направленном на восприятие информации при помощи слуха.

«**Иньекция от инфекции**» (из социальной рекламы).

Очевидное звуковое сходство в данном случае обыгрывается с целью привлечения внимания к возможности бесплатной вакцинации от гриппа. Такая социальная реклама может быть разобрана на занятиях по русскому языку как иностранному, особенно в группах, где обучаются носители европейских языков, так как оба слова имеют латинское происхождение и понятны без перевода носителям большинства европейских языков. Грамматическая конструкция здесь также очень проста, так что понимание не будет затруднено. Рассмотрение этого примера в китайской аудитории может сопровождаться трудностями, так как учащимся придется переводить каждое слово, так как они не входят в активный словарный состав иностранного учащегося, а латинские корни непонятны носителям китайского языка.

«**Обмен без обмана**» (название статьи из сети Интернет).

В данной статье речь идет о правилах, которых нужно придерживаться, чтобы не быть обманутым при обмене валюты. Эффект также построен на столкновении сходно звучащих разнокоренных слов. Эти лексемы обычно бывают знакомы студента, часто встречаются и могут использоваться в речи. Кроме того, изучение такой статьи имеет практическую ценность для иностранных граждан, находящихся в России.

Обязательно также рассмотрение соответствующих глаголов: *обменивать* – *обменять*, *обманывать* – *обмануть*. Кроме того, очень часто у учащихся возникают трудности семантизации других паронимических глаголов, однокоренных с *обменивать* – *обменять*: *изменять* – *изменить*, *менять* – *поменять*. Изучение этих глаголов также будет уместным на данном занятии в связи с большой практической ценностью и высокой частотностью рассматриваемых паронимов.

«**Истина рождается в споре, а не в ссоре**» (поговорка).

Данное выражение, строящееся на противопоставлении смежных понятий, ярко иллюстрирует стилистический потенциал сходно звучащих слов. С одной стороны, и в том, и в другом случае речь идет о ситуации несогласия, с другой стороны, разница между этими понятиями вполне очевидна и может быть рассмотрена на занятиях по развитию разговорной речи. Необходимо рассмотреть глаголы, от которых образованы данные существитель-

ные: *спорить* – *поспорить* и *ссориться* – *поссориться* соответственно, что даст более точное понимание различий в семантике этих слов. Надо отметить, что если речь идет о существительных спор и ссора, фонетическое подобие наблюдается только в предложном падеже единственного числа, что и использовано в этом выражении.

«**Экономичная экономика**» (название статьи из сети Интернет).

Как и в предыдущем случае, прием паронимии в заголовке привлекает внимание иностранных учащихся. В статье речь идет о способах экономить деньги, что также обычно вызывает живой интерес у студентов. Здесь целесообразно рассмотреть всю группу однокоренных слов: *экономика* – *экономический*, *экономия* – *экономный* – *экономичный* – *экономить* – *экономить*. Хотя в данном случае употребительными являются все члены этой группы, необходимо уделить особенное внимание отработке прилагательных, так как именно паронимы-адъективы вызывают особенную трудность у инофонов. Кроме ознакомления с лексическим значением прилагательных, необходимо на конкретных примерах продемонстрировать различия в сочетаемости паронимов:

- *экономические проблемы, экономическая ситуация, экономический факультет;*
- *экономичный способ, экономичная стиральная машина, экономичные варианты решения проблемы;*
- *экономная бабушка, экономный директор.*

«**Эффектно, но не эффективно**» (название статьи из сети Интернет).

Данные наречия, а также соответствующие прилагательные *эффектный* и *эффективный* часто встречаются в публицистике и рекламе. Необходимо заметить, что их изучение возможно уже на достаточно продвинутом уровне изучения русского языка, так как данные паронимы не входят в активный словарный запас иностранных учащихся, требуют дополнительных разъяснений. Как и в предыдущем случае, приводим примеры употребления, показывающие различия в употреблении паронимов:

- *эффектный жест, эффектная женщина, эффектное платье;*
- *эффективная методика, эффективный способ, эффективное действие.*

Изучение явления паронимии не является в данном случае целью. Наоборот, такие примеры помогают лучше запоминать и легче актуализировать паронимическую лексику, разнообразить процесс обучения русскому языку как иностранному и внести элемент игры в занятия. Многие заголовки побуждают к дискуссии, создают эффект открытия, так как учащиеся, разбираясь в таких языковых тонкостях, обретают уверенность в своих силах и повышают уровень своей мотивации к дальнейшему изучению русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вороничев О.Е. Каламбур как феномен русской экспрессивной речи: автореф. дис. . . . д-ра филол. наук: 10.02.01 / О.Е. Вороничев. – М., 2014. – 37 с.
2. Голуб И.Б. Книга о хорошей речи / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. – М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1997. – 268 с.
3. Жданова Л.А. Паронимия: разные подходы к определению паронимии. Паронимия и паронимазия. Пути появления паронимов в языке. Лексикографические представления паронимов / Л.А. Жданова // Русская словесность. – 2005. – № 6. – С. 75 – 78.
4. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>.

© Иванова Дарья Александровна (daria624@yandex.ru), Литвина Татьяна Александровна (litvina_ta@mail.ru), Сафин Раис Ниязович (rsafin56@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (Приволжский) федеральный университет

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

CONTINUITY OF TEACHING MATERIALS FOR CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

**M. Rukodelnikova
L. Kholkina
Li Tao**

Summary: At the end of 2018, new "Federal List of educational literature recommended for use in schools of the Russian Federation" included several textbooks for Chinese language. Teachers of schools where Chinese is taught should start using textbooks from this List. The paper discusses the problem of the continuity of teaching materials, analyzing the ways of transition from the teaching materials by Wang Luxia (Chinese as the second foreign language for grades 5-7) to the complete textbook series for grades 5-9 by Rukodelnikova.

Keywords: Chinese, teaching, textbook, school, continuity.

Руководельникова Мария Борисовна

К.филол.н., ФГБОУ ВО "Российский государственный гуманитарный университет", г. Москва
mashru@yandex.ru

Холкина Лилия Сергеевна

К.филол.н., Ph.D., с.н.с., ФГБОУ ВО "Российский государственный гуманитарный университет", г. Москва
kholkina.liliya@yandex.ru

Ли Тао

Аспирант, ФГБОУ ВО "Российский государственный гуманитарный университет", г. Москва
litaotatwork@gmail.com

Аннотация: В конце 2018 года в Федеральный перечень учебной литературы, рекомендованной к использованию в школах РФ, включены несколько новых учебных линеек по китайскому языку. Учителя школ, где преподается китайский язык, должны перейти на учебники из списка ФГОС. В статье рассматривается проблема преемственности учебных материалов на примере анализа путей перехода с УМК Ван Луся по китайскому языку как второму иностранному для 5-7 классов на завершённую линейку для 5-9 классов авторского коллектива М.Б. Руководельниковой.

Ключевые слова: китайский язык, преподавание, учебник, школа, преемственность.

В преподавании китайского языка в России наблюдается переломный момент: после включения нескольких новых учебных линеек по китайскому языку в Федеральный перечень учебной литературы, рекомендованной к использованию в школах РФ, школы и учителя-предметники оказались перед необходимостью перехода на учебники с грифом Министерства Просвещения. В том же 2018/2019 учебном году впервые официально введён Единый государственный экзамен по китайскому языку, что резко повысило значимость его преподавания в средних школах России [1].

Проблема перехода на новую учебную линейку связана не только с необходимостью адаптации к новым материалам, но требует решения как методических, так и в ряде случаев лингвистических задач теоретического плана, что вызвано как типологическими свойствами китайского языка, так и отсутствием общепризнанной практической грамматики на русском языке.

В статье будут предложены пути преодоления этой ситуации на примере сравнительного анализа наиболее популярной, но незавершённой линейки для школы под редакцией Ван Луся (5-7 классы) [2-4] и учебно-методиче-

ского комплекта авторского коллектива М.Б. Руководельниковой «Китайский язык. Второй иностранный язык. 5-9 классы» [5-9], рекомендованного в Федеральном перечне для использования в школах. Оба УМК вышли в одной издательской группе, но разработаны разными авторскими коллективами, и их концепции различаются.

Мы рассмотрим следующие аспекты, значимые при переходе с одной линейки на другую: (1) состав и особенности УМК, (2) предметное содержание, (3) лексический материал, (4) грамматический материал.

1. Состав и особенности УМК

Состав рассматриваемых УМК практически одинаков: учебник, рабочая тетрадь, прописи, аудиоматериалы, книга для учителя. УМК Руководельниковой включает также Электронную форму учебника, содержащую дополнительные интерактивные задания для учащихся. С этой точки зрения переход оказывается безболезненным.

Однако структура подачи материала существенно различается: в УМК Ван Луся 60 уроков, каждый урок представляет собой один разворот учебного пособия (2 страницы), а УМК Руководельниковой состоит из 12 уро-

ков примерно по 18 страниц. На первых этапах более крупные уроки могут создать сложности при подготовке к занятиям и потребуют от преподавателя уделить некоторое время планированию и подробному ознакомлению. С другой стороны, большие по объему уроки дают возможность использовать дедуктивные или индуктивные методы на усмотрение педагога (например, от слов к текстам или от текста к словам). В зависимости от конкретного класса акцент можно сделать на работу с текстами, отработку грамматики, коммуникативные задания, специальные разделы (диаграммы и таблицы, пишем по-китайски), либо проектную деятельность. Четкая структура уроков дает возможность быстро подобрать нужный тип упражнений. Все уроки в УМК Рукодельниковой построены по единому плану, включающему следующие разделы:

1. Читаем
2. Слушаем и произносим
3. Грамматика
4. Пишем иероглифы
5. Делаем упражнения
6. Исследуем диаграммы и таблицы / Пишем по-китайски
7. Знакомимся с китайской культурой

Кроме того, структура УМК из двенадцати больших уроков позволяет регулярно уделять время повторению: уроки 1, 6 и 12 целиком повторительные и позволяют провести обзор и систематизацию пройденного в начале, в конце и середине года. В целом материал удобно делится на четыре четверти по три урока или на два полугодия, если в школах модульная система организации учебного процесса.

Учитывая концентрический способ подачи материала в УМК Рукодельниковой, при переходе на этот комплект в 8 классе на первом этапе возможно привлечение рабочей тетради 7 класса УМК Рукодельниковой. 1, 6 и 12 уроки учебника и рабочей тетради 7 класса повторительные, в них сконцентрирован основной материал, пройденный в 6 классе, в первом и втором полугодиях 7 класса соответственно.

Необходимо также отметить, что в УМК Ван Луся уроки сгруппированы в модули по темам, но в связи с объемом уроков тексты в них оказываются небольшими, представленными в основном в диалогической форме. В УМК Рукодельниковой каждой из тем посвящен отдельный урок, причем большой объем уроков позволяет вынести в раздел «Читаем» по три текста, два диалогических и один в форме монолога. Представлены тексты разных жанров: дневники, информационные сводки,

проблемные доклады. Сочетание диалогических и монологических текстов разных жанров позволяет более глубоко раскрыть каждую тему, а возросший, по сравнению с УМК Ван Луся, объем текстов соответствует повышению требований к навыкам учащихся в более старших классах.

2. Предметное содержание

С точки зрения предметного содержания переход также оказывается безболезненным. Поскольку оба УМК составлялись с учетом ФГОС, в них разбираются одни и те же темы: приветствие и знакомство, семья, дружба, школа, расписание и распорядок дня, увлечения, спорт, домашние питомцы, поход в магазин и покупки, одежда и описание внешности, здоровый образ жизни и посещение врача, правильное питание, транспорт и местоположение объектов, погода и времена года, моя квартира и др.

При этом в разговоре на сходные темы авторы разных УМК предлагают различные новые слова, поэтому с лексической точки зрения переход потребует особого внимания.

С точки зрения системы языка, неединообразие предлагаемого в разных УМК словариков связано с высокой степенью лексической синонимии в китайском языке [10]. В то же время основной причиной несовпадения является то, что в России нет утвержденного лексического минимума по китайскому языку для школы, даже на уровне ЕГЭ. Поэтому авторы вынуждены руководствоваться данными о частотности из словарей и справочников, а также списками слов международного квалификационного теста HSK по уровням сложности.

3. Лексический материал

В количественном отношении УМК Ван Луся 5-7 классов включает в себя 863 слова, а УМК Рукодельниковой - 941 (считая основные слова (721 слово), дополнительные слова и компоненты сложных слов, которые могут употребляться самостоятельно)¹. Количество совпадающей лексики при этом составляет почти три четверти - 74%².

Анализ с помощью сайта LanguageData (<http://www.languagedata.net/editor>), позволяющего оценить сложность предлагаемой лексики по отношению к уровням

1 При этом в УМК Ван Луся 5-7 классы пройдено 749 иероглифов, а в УМК Рукодельниковой 5-7 классы - 679. Эти цифры показывают, что при меньшем количестве изученных иероглифов УМК Рукодельниковой позволяет составить большее, по сравнению с УМК Ван Луся, количество слов.

2 Подсчет производился с учетом введенных значений компонентов и композиционности значения. Например, в число совпадающих слов попали 白 bái 'белый', 蓝 lán 'синий', 红 hóng 'красный', 色 sè 'цвет' в УМК Рукодельниковой и 白色 báisè 'белый цвет', 蓝色 lánse 'синий цвет', 红色 hóngse 'красный цвет' из УМК Ван Луся. Также в число совпадений были включены 柜子 guǐzi 'шкаф, комод', 书 shū 'книга', 衣服 yīfu 'одежда' (*衣 yī

HSK, показал, что в совпадающей лексике 75% относятся к начальному уровню, 13% - к среднему, 2% - к высокому, 2% - к именам собственным и 8% - к лексике, не входящей в словники HSK. Данные демонстрируют, что большая часть лексики - 88 % относится к начальному и среднему уровням, которые как раз соответствуют 5-7 классам. Еще 10% представляет собой совпадающие имена собственные (2%) и лексика, не входящая в словники HSK (8%). Это слова, введение которых связано с необходимостью обсудить темы, заданные ФГОС - неудивительно, что они совпали в обоих УМК.

Анализ несовпадающей, то есть уникальной для каждого из УМК 5-7 классов, лексики показал, что с тематической точки зрения в УМК Ван Луся она относится в основном к таким сферам как животные (北极熊**běijíxióng** 'полярный медведь', 狮子**shīzi** 'лев', 鹦鹉**yīngwǔ** 'попугай'), продукты питания (樱桃**yīngtáo** 'вишня', 橘子**júzi** 'мандарин', 炸鸡翅**zhàjīchì** 'куриный крылышки во фритюре'), части тела (手指**shǒuzhǐ** 'палец', 拇指**mǔzhǐ** 'большой палец руки', 食指**shízhǐ** 'указательный палец', 中指**zhōngzhǐ** 'средний палец', 无名指**wúmíngzhǐ** 'безымянный палец', 小指**xiǎozhǐ** 'мизинец'), одежда (牛仔裤**niúzǎikù** 'джинсы', 领带**lǐngdài** 'галстук', 凉鞋**liángxié** 'босоножки'), профессии (律师**lǚshī** 'адвокат', 科学家**kēxuéjiā** 'ученый', 秘书**mìshū** 'секретарь'), названия мест и организаций (药铺**yàopù** 'аптека', 实验室**shíyànshì** 'лаборатория', 浴室**yùshì** 'ванная комната'). В УМК Рукодельниковой в несовпадающей лексике можно выделить две большие группы слов. Это лексика, связанная с учебой в школе (考试**kǎoshì** 'экзамен, контрольная работа', 课文**kèwén** 'текст', 练习**liànxí** 'упражнение', 生词**shēngcí** 'новые слова', 语法**yǔfǎ** 'грамматика', 复习**fùxí** 'повторять', 成绩**chéngjì** 'оценка') и лексика, необходимая для выражения связи между частями предложения или связанная с пройденными грамматическими явлениями (可是**kěshì** 'но', 如果**rúguǒ**...的话**de huà** 'если', 不但**búdàn**..., 而且**érqiě** 'не только..., но и', 回来**huílái** 'вернуться', 进来**jìnlái** 'войти').

При этом сложность несовпадающей лексики в двух УМК существенно различается. В УМК Ван Луся только 51% относится к начальному и среднему уровню, а 49% - к высшему уровню и словам, выходящим за пределы словника HSK. Это говорит о том, что несовпадающая часть лексики в этом УМК достаточна сложна для усвоения и узкоспецифична. С учетом этого обстоятельства изучение несовпадающей лексики при переходе на УМК

Рукодельниковой не должно вызвать больших сложностей - 78% уникальных для УМК Рукодельниковой слов относятся к начальному и среднему уровню и только 22% - к высокому уровню и выходят за пределы словника HSK.

На сайте издательства (<https://rosuchebnik.ru/material/osobennosti-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-v-8-klasse/>) можно скачать полный словарик лексики, требующей доведения при переходе на УМК Рукодельниковой.

4. Грамматический материал

Наряду с лексикой, расхождения в пройденных разделах грамматики могли бы стать препятствием для быстрой адаптации к новому учебнику. Однако, когда мы проанализировали весь объем грамматики в УМК Ван Луся 5-7 класс и сравнили его с теми знаниями, которые к 8 классу получили школьники, изучающие китайский язык по УМК Рукодельниковой, то выяснилось, что проблема небольшая и отличия можно легко восполнить. Этому способствует и существенная разница в подходе к подаче грамматического материала: в УМК Ван Луся нет грамматических пояснений, новые явления иллюстрируются на 1-2 примерах в виде выноски на странице урока, а в линейке Рукодельниковой в каждом уроке, кроме повторительных, есть специальный раздел с комментариями, цветными таблицами и примерами, затем все отрабатывается в упражнениях в учебнике и рабочей тетради. Таким образом, даже если часть грамматики уже встречалась в линейке Ван Луся, ее повторное появление в 8 классе УМК Рукодельниковой будет проходить на более углубленном уровне. В то же время наличие первоначальных представлений об этих грамматических явлениях поможет осуществить переход более гармонично. Рассмотрим ниже, какие разделы грамматики требуют особого внимания.

В УМК Ван Луся не включены, а в УМК Рукодельниковой к 8 классу уже пройдены:

- Способы выражения сравнения (конструкция с 比 **bǐ**) - 7 класс
- Союзные конструкции 不但...而且 **búdàn...érqiě** 'не только..., но и...' и 越来越... **yuè lái yuè** 'чем..., тем...' - 7 класс
- Редупликация глаголов и прилагательных - 6 класс
- Результативные глаголы (морфемы 好 **hǎo**, 会 **huì**, 完 **wán**, 懂 **dǒng**, 到 **dào**, 错 **cuò**) - 7 класс
- Выражение незначительного количества в конструкции 多 **duō**/少 **shǎo**/早 **zǎo**/晚 **wǎn** + глагол

'одежда), 碗 **wǎn** 'миска', 电视 **diànshì** 'телевизор' из УМК Рукодельниковой и 柜子 **guǐzi** 'шкаф, комод', 书柜 **shūguì** 'книжный шкаф', 衣柜 **yīguì** 'плотной шкафы', 碗柜 **wǎnguì** 'шкаф для посуды', 电视柜 **diànshìguì** 'тумба под телевизор' из УМК Ван Луся. В обоих случаях знание значений компонентов, знание которого предполагается программами обоих учебников, дает возможность легко понять значение соответствующих сочетаний. В тех же случаях, когда значение некомпозиционно, лексика не считалась совпадающей. Например, 白水 **báishuǐ** 'вода', и 红茶汤 **hóngcǎitāng** 'борщ' из УМК Ван Луся и 红茶 **hóngchá** 'черный чай' из УМК Рукодельниковой не попали в число совпадающей лексики, хотя в обоих УМК введены все компоненты этих слов. Таким образом, подсчет совпадающей лексики производился не механически, но на достаточно жестких основаниях.

+ (点儿 diǎnr) + (дополнение) - 7 класс

Часть новой грамматики 8 класса оказывается знакома «в первом приближении» по УМК Ван Луся. Это следующие разделы (наиболее существенные):

- Выделительная конструкция 是…的 shì...de - 6 класс
- Употребление суффикса 过 guò - 6 класс
- Конструкция 又是……又是…yòu shì...yòu shì (...и..., и...) и
- 又……又…yòu ... yòu - 6 класс
- Модальный глагол 得 déi - 7 класс
- Кратность действия - 7 класс
- Конструкция 除了… 以外, 还... chūle... yǐwài, hái... 'не считая..., еще...' - 7 класс
- Условный союз 虽然... suīrán 'хотя бы;' - 7 класс
- Глагольный суффикс состояния 着 zhe - 7 класс

Сравнительный анализ показывает, что новый грамматический материал 8 класса более, чем на одну треть не является новым при переходе с УМК Ван Луся. Частично знакомый материал дает возможность быстрее и легче адаптироваться к новой форме подачи материала, привыкнуть к новым типам заданий в рабочей тетради. Новая линейка отличается большим разнообразием упражнений на развитие всех видов речевой деятельности, включая перевод. Кроме того, начиная с 7 класса в УМК Рукодельниковой включены типы заданий, имитирующие тесты Государственной итоговой аттестации за 9 и 11 классы (ОГЭ и ЕГЭ), а также задания Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку и принятые во всем мире международные стандарты оценки

знаний китайского языка – школьный тест YCT и HSK [11]. Грамматические комментарии в новом УМК учитывают специфику обучения именно русскоязычных школьников, поэтому авторы анализировали типичные ошибки, вызванные влиянием родного языка. Четкое объяснение грамматики делает обучение китайскому языку более осознанным и автономным (в случае необходимости всегда можно повторить пройденный материал самостоятельно или с родителями). Кроме словаря пройденной лексики, иероглифического индекса, в конце учебника каждого класса содержится краткий грамматический указатель, позволяющий быстро найти нужную тему.

Выводы

Переход с незавершенной линейки Ван Луся (5-7 классы) на УМК Рукодельниковой (5-9 классы) возможен и безболезнен. Анализ методических принципов, структуры урока, лексического объема и пройденной грамматики это подтверждает. Однако, чтобы достичь полной преемственности учебных материалов в обучении китайскому языку в основной школе, требуется разработать концепцию перехода между всеми линейками по китайскому языку, используемыми сегодня. Как показывает анализ, проведенный нами на материале двух линеек, это дает важное методическое подспорье как педагогам, так и обучающимся. Нерешенным пока остается вопрос минимального лексического объема, который должны усвоить учащиеся к концу 9 класса. Мы надеемся, что анализ существующих УМК и материалов ЕГЭ, находящихся в открытом доступе, приблизит нас к его разрешению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Салазанова О.А. Преемственность преподавания китайского языка в системе «ШКОЛА-ВУЗ»: проблемы и решения. // Актуальные вопросы преподавания китайского и восточных языков в XXI веке: сборник статей и докладов Международного форума восточных языков и культур. – Казань: 2018. С.212-221
2. Ван Луся, Н.В. Дёмчева, О.В. Селивёрстова Китайский язык: 5 класс: учебное пособие / под ред. Ван Луся. - 4-е изд., стереотип. Москва: Дрофа, Астрель, 2019.
3. Ван Луся, Н.В. Дёмчева, О.В. Селивёрстова Китайский язык: 6 класс: учебное пособие / под ред. Ван Луся. - Москва: АСТ: Астрель, 2014.
4. Ван Луся, Н.В. Дёмчева, Л.А. Бежко. Китайский язык: 7 класс: учебное пособие / под ред. Ван Луся. - 2-е изд., стереотип. - М.: Дрофа; Астрель, 2017.
5. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Ли Тао. Китайский язык: второй иностранный язык: 5 класс: учебник. – М.: Вентана-Граф, 2019.
6. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Ли Тао. Китайский язык: второй иностранный язык: 6 класс: учебник. – М.: Вентана-Граф, 2019.
7. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Холкина Л.С., Ли Тао. Китайский язык: второй иностранный язык: 7 класс: учебник. – М.: Вентана-Граф, 2019.
8. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Холкина Л.С., Ли Тао. Китайский язык: второй иностранный язык: 8 класс: учебник. – М.: Вентана-Граф, 2019.
9. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Холкина Л.С., Ли Тао. Китайский язык: второй иностранный язык: 9 класс: учебник. – М.: Вентана-Граф, 2019.
10. Холкина Л.С., Lexicography, Modern. Лексикография, современная / Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics Энциклопедия китайского языка и лингвистики, Leiden: Brill, 2017
11. М.Б. Рукодельникова. Учебник китайского языка нового поколения в условиях проведения ЕГЭ и Всероссийской олимпиады школьников // Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики: сборник статей научной конференции. Выпуск 1 — Москва: МГИМО Университет, 2019. сс.211-216.

ПЕРЕВОД ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВИДЕОКОНТЕНТА НА ПРИМЕРЕ ВИДЕО ХОСТИНГА YOUTUBE

TRANSFER OF EDUCATIONAL VIDEO CONTENT ON THE EXAMPLE OF YOUTUBE VIDEO HOSTING

I. Rybakova

Summary: This article discusses the features of the translation of educational video content on the example of YouTube video hosting. The types of audiovisual translation (AVT) are compared, the translation competencies necessary for the implementation of the AVT are identified. The purpose of this work is to establish the main features of the audiovisual translation of educational video content on the Internet. The research methods that were used in the article are correlated with the purpose and objectives of this study. As part of the theoretical stage of the study, the literature on the issue under study was studied and analyzed, general scientific methods of description, classification, generalization and comparison were applied. As part of the practical phase of the study, a comparative method were used, i.e. a comparative analysis of the text of the audiovisual educational content in English and the text of its translation into Russian has been carried out. In this analysis, contextual and lexical-stylistic interpretations were used. A comparative translation analysis of subtitled translations and translations for voiceover of educational video content has been performed. The general trends in the use of translation transformations within the framework of these types of AVTs are considered, the translator's algorithm of work with audio-visual text is compiled, and methodological recommendations for translators are formulated.

Keywords: language, translation, educational content, scoring, audiovisual translation.

В настоящее время аудиовизуальный перевод видеоконтента в Интернете является одной из наиболее востребованных форм переводческой деятельности. На видеохостинге YouTube в открытом доступе размещено огромное количество видео контента образовательного содержания. С каждым годом востребованность в программах/передачах/фильмах образовательного содержания у широкой интернет-аудитории неуклонно возрастает. Следовательно, вместе с этим растет и спрос на качественный перевод образовательного видео контента. На сегодняшний день наиболее распространенным видом аудиовизуального перевода, использующимся для перевода большей части видеоконтента, размещенного в Интернете, является субтитрование [2, с. 169].

Рыбакова Ирина Андреевна

*Преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве РФ
irina.rybakova.88@list.ru*

Аннотация: В данной статье рассмотрены особенности перевода образовательного видео контента на примере видеохостинга YouTube. Проведено сравнение типов аудиовизуального перевода (АВП), выявлены переводческие компетенции, необходимые для осуществления АВП. Цель данной работы – установить главные особенности аудиовизуального перевода образовательного видео контента в Интернете. Методы исследования, которые были использованы в статье, соотносятся с целью и задачами данного исследования. В рамках теоретического этапа исследования была изучена и проанализирована литература по рассматриваемому вопросу, были применены общенаучные методы описания, классификации, обобщения и сопоставления. В рамках практического этапа исследования был использован сравнительно-сопоставительный метод, т.е. осуществлен сравнительный анализ текста аудиовизуального образовательного контента на английском языке и текста его перевода на русский язык. В данном анализе были использованы контекстуальная и лексико-стилистическая интерпретация. Выполнен переводческий сопоставительный анализ субтитрированных переводов и переводов для закадрового озвучивания образовательного видеоконтента. Рассмотрены общие тенденции использования переводческих трансформаций в рамках данных видов АВП, составлен алгоритм работы переводчика с аудиовизуальным текстом и сформулированы методические рекомендации для переводчиков.

Ключевые слова: язык, перевод, образовательный контент, озвучивание, аудиовизуальный перевод.

Субтитрование отличается от других форм перевода множеством аспектов. В первую очередь, оно состоит не только из простого перевода текста оригинала в текст перевода, но также включает в себя трансформацию устной формы высказывания в письменную, другими словами, представляет из себя смену семиотических систем [8, с. 53].

Рассматривая субтитрование с технической стороны, следует отметить, что бывают встроенные и внешние субтитры. Встроенные субтитры невозможно удалить из кадра, т.к. они встроены в видеоряд, внешние субтитры, которые, как правило, идут отдельным файлом, оставляют зрителю возможность выбора, использовать их или нет [7, с. 344].

Процесс субтитрирования состоит из нескольких этапов:

1. Необходимо полностью просмотреть произведение, которое предназначено для перевода. Далее следует просмотреть скрипт переводимого произведения. Если он отсутствует, его необходимо составить самостоятельно, ориентируясь на оригинальную звуковую дорожку [7, с. 345]. Просмотр переводимого произведения целиком крайне важен для того, чтобы обеспечить высокое качество перевода, хотя это, к сожалению, не всегда можно осуществить из-за крайне сжатых сроков сдачи перевода. Тем не менее, первичный просмотр обязателен и во время него переводчик выполняет ряд действий:
 - отмечает слова и фразы, перевод которых может вызвать проблемы, т.к. их значение полисеманлично (например, слово «funny» в английском языке может иметь множество различных значений);
 - делает заметки, касающиеся рода и числа существительных, местоимений, прилагательных, которые не маркированы в языке оригинала, но имеют значения для выполнения адекватного перевода (например, в языковой паре английский-русский) [1, с. 55];
 - определяет, основываясь на контексте, в какой форме, официальной или неофициальной, используются местоимения (например, «you» в английском языке) [3, с. 116];
 - Выбор определенного момента времени для появления и исчезновения субтитра на экране («тайминг»).
 - Непосредственно перевод текста оригинала на язык перевода, учитывая информацию в двух вышеизложенных этапах. Если в обязанности переводчика не входит изготовление файла субтитров, то перевод (текстовый его вариант) отсылается заказчику на данном этапе [8, с. 65];
2. Текст перевода проходит процесс адаптации, который включает в себя редакцию перевода (исправление орфографических и синтаксических ошибок, если они присутствуют), текст перевода корректируется согласно требованиям к длине субтитров и их представлению на экране. Данный этап может выполняться как самим переводчиком, так и отдельным специалистом.
3. Создание файла субтитров в специализированной компьютерной программе [8, с. 66].

При дублировании (dubbing) аудиовизуального произведения осуществляется полная замена иностранной речи на родной язык. На начальном этапе дублирования осуществляется перевод звуковой дорожки, затем происходит подбор актеров и озвучивание. При подборе ак-

теров учитывается оригинальный голос, темперамент и голосовой возраст [5, с. 38]. Перевод под полный дубляж (lip-sync) синхронизируется с мимикой и артикуляцией говорящего, поэтому, осуществляя перевод, переводчик вынужден синтезировать текст заново [5, с. 39].

Дублирование — наиболее дорогой и трудоемкий вид аудиовизуального перевода (АВП) по сравнению субтитрированием и закадровым озвучиванием [4, с. 104]. Закадровое озвучивание является более простым и менее дорогостоящим способом перевода [3, с. 105]. При осуществлении закадрового перевода голос озвучивающего актера накладывается поверх оригинальной звуковой дорожки [3, с. 105]. Тот факт, что переведенная речь актёров озвучивания слышна поверх оригинальной звуковой дорожки произведения, является основным отличием закадрового перевода от дубляжа [1, с. 21]. А.В. Козуляев отмечает, что при закадровом переводе количество ограничений минимально, и считает, что закадровый перевод можно анализировать как одну из разновидностей синхронного перевода [4, с. 21].

Каждый из этих видов перевода ставит перед переводчиком задачи, обусловленные определенными трудностями. Можно сделать вывод о том, что мультимедийный образовательный контент, в частности, видеоконтент в Интернете, в настоящее время является достаточно востребованным объектом аудиовизуального перевода. В целом, следует подчеркнуть, что АВП является молодым полем исследований в переводоведении, со своими отличительными особенностями, которые делают его обособленной областью переводческой деятельности.

Далее рассмотрим примеры применения субтитрирования для перевода образовательных видеоматериалов на видеохостинге YouTube. Как уже упоминалось ранее, в настоящее время спрос на аудиовизуальный перевод видеоконтента на таких площадках, как YouTube, растет с каждым годом [6, с. 54]. Это обуславливается ростом аудитории интернет-медиа, а также потребностью каналов увеличивать число своих подписчиков. Среди видов АВП, используемых для перевода образовательных видеоматериалов, преобладает субтитрирование. С 2017 года осуществление субтитрированного перевода и его загрузка на канал может быть выполнена любым пользователем, при условии, что автор видеоконтента предоставляет на своем канале такую возможность [6, с. 57].

Многие YouTube-каналы, специализирующиеся на создании образовательных видеоматериалов, поощряют создание субтитрированных переводов, так как стремятся расширить свою зрительскую аудиторию и донести свой контент до зрителей по всему миру. Следует отметить, что, создавая субтитры, переводчик также

осуществляет перевод названия видеороликов, которые затем отображаются при осуществлении поиска на русском языке. К примеру, субтитрирование используют каналы, создающие аудиовизуальный образовательный контент в сфере обучения иностранному языку.

Возьмем в качестве примера и проанализируем несколько фрагментов переведенного с помощью субтитров видеоролика, выложенного авторами образовательного YouTube-канала Learn English with Papa Teach me [10].

Today we're doing the difference between "During" and "While", and later "Meanwhile". They all mean "At the same time" or "In the middle of another action". But we use them in different ways [10, 00:09 – 00:25].

Сегодня мы рассмотрим разницу между «During» и «While», а затем и «Meanwhile». Все они означают «В то же время» или «В середине другого действия», но мы используем их по-разному.

При анализе данного отрывка мы замечаем применение модуляции в первом предложении («we're doing the difference» «мы рассмотрим разницу»), которую следует признать удачной. Переводя остальные предложения, переводчик прибегает к дословному переводу.

Should we use "while" only with continuous tenses? No, not necessarily. Let me give you an example. "I played drums while she slept". This is not a continuous tense, this is a Past Simple [10, 03:21 – 03:38].

Следует ли использовать «While» только с временами Continuous? Нет, не обязательно. Позвольте мне привести пример. «Я играл на барабанах, пока она спала». Это не Continuous, это Past Simple.

Анализируя данный фрагмент, мы отмечаем использование переводчиком синтаксического уподобления. Следует подчеркнуть, что были оставлены без перевода времена грамматики английского языка – настоящее длительное (Present Continuous) и прошедшее простое (Past Simple), хотя они не являются трудными для понимания и восприятия зрителем.

But how about Meanwhile? Is that the same thing? It sounds the same. How do I use that? Well, this also means "at the same time" but more commonly it's used to talk about two different locations, two completely different subjects [10, 03:21 – 03:38].

Но как насчет «Meanwhile»? Это то же самое? Звучит так же. Как я могу это использовать? Ну, это также означает «в то же время», но чаще это используется, чтобы говорить о двух разных местах, там, где имеются два совершенно разных субъекта.

В этом фрагменте переводчик стремится передать разговорный стиль автора, сохраняя синтаксическую структуру оригинального текста и вновь прибегая к синтаксическому уподоблению. В последнее предложение было добавлено слово «где», хотя, на наш взгляд, этого не требует данный смысловой контекст.

В качестве последнего примера — еще несколько фрагментов переведенного с помощью субтитров видеоролика, выложенный авторами образовательного YouTube канала JamesESL English Lessons (engVid) [9].

Comprehending means to understand or we could say comprehension. Comprehension is a good skill to learn. Many people can read but they don't truly understand what they read. [9, 00:17 – 00:40].

Comprehending означает понять или, мы можем сказать, comprehension (восприятие, понимание). Comprehension — хороший навык для учебы. Многие люди могут читать, но при этом совсем не понимают то, о чем они читают.

В данном фрагменте были оставлены без перевода слова «Comprehending» и «Comprehension», что обуславливается пояснением значений этих слов как в оригинальном тексте, так и в тексте перевода. Поскольку данный видеоматериал является уроком, на наш взгляд, это не следует считать недостатком перевода. Впрочем, дословный перевод предложения «Comprehension is a good skill to learn» искажает смысл сказанного, в то время как перевод этого предложения как «Пониманию важно научиться» представляется более уместным в данном смысловом контексте.

Read quickly and underline the words you don't know. By doing this, we're starting your brain on the passage of working on the new information and getting the context of the information. [9, 02:08 – 02:24].

Читайте быстро и подчеркивайте слова, которые не знаете. Делая так, мы запускаем ваш мозг для работы над новой информацией и понимания контекста новой информации.

Анализируя данный отрывок, мы видим, что переводчик прибегает к дословному переводу. Следует подчеркнуть, что при переводе фразы «we're starting your brain on the passage of working on the new information» как «мы запускаем ваш мозг для работы над новой информацией» была использована модуляция, а при переводе фразы «getting the context» как «понимания контекста» была использована конкретизация.

Now there's too much information in each paragraph to summarize with one sentence, but it puts you in the right track

to really understand what you're reading, which leads me to the third step [9, 04:04 – 04:15].

В каждом параграфе слишком много информации чтобы обобщить его одним предложением, но это ставит вас на правильный путь к пониманию того, что вы читаете, что ведет меня к третьему шагу.

При анализе этого отрывка мы вновь отмечаем использование переводчиком синтаксического уподобления. Следует отметить, что, переводя фразу «puts you in the right track to really understand» как «ставит вас на правильный путь к пониманию», переводчик использует модуляцию.

Let's go over the reasons why you would do this. By summarizing everything, you actually have to understand what you're doing: we've read it three times, each time going deeper into what we've been reading. But that's not the cool part. The really cool part is this: by reading it over and over you are actually learning idioms, phrases and words that you won't forget. [9, 05:24 – 05:48].

Давайте о причинах, зачем нам следует делать это. Обобщая все, вы в действительности должны понимать, что делаете: вы прочитали все три раза, каждый раз проникая глубже в то, что читали. Но это не крутая часть. Круто вот что: читая это снова и снова, ты на самом деле учишь идиомы, фразы и слова, которые ты не забудешь.

В данном фрагменте переводчик стремится передать разговорный стиль автора и делает это достаточно успешно, в том числе используя синтаксическое уподобление. Впрочем, чрезмерное использование дословного перевода без последующего качественного постредактирования перевода, может быть сопряжено с появлением в тексте нежелательных в работе переводчика буквализмов.

К примеру, представляется, что фразу «each time going deeper into what we've been reading» стоило перевести как «каждый раз вникая глубже в то, что вы читали».

Анализируя данные отрывки перевода образовательных видео, мы отмечаем, что аудиовизуальный текст в подобных обучающих видео материалах не является сложным для компрессии, поэтому зачастую не требует перестановок и опущений. При объяснении материала авторы видеороликов используют разговорный стиль, который переводчику необходимо адаптировать.

В рамках данной статьи мы определили особенности перевода образовательного видеоконтента. При осуществлении переводческого анализа субтитрированных переводов и переводов для закадрового озвучивания

были рассмотрены переводческие трансформации, применяемые аудиовизуальными переводчиками в процессе осуществления данных видов АВП, а также были изучены цели их применения. На основании нашего исследования мы составили алгоритм работы переводчика с аудиовизуальным текстом образовательного видеоконтента, который подразумевает:

1. Работу с расшифровкой текста аудиовизуального контента:
 - определение терминов, требующих полного эквивалентного соответствия;
 - выявление синтаксических особенностей передачи информации;
 - выявление безэквивалентной лексики, с которой могут возникнуть трудности при адекватной адаптации на ПЯ, среди которой: шутки, метафоры, идиоматические выражения, жаргонизмы и т.п.;
 - выявление стилистических особенностей речи.
2. Работу с аудиовизуальным рядом произведения, учитывая при этом проработанный текст скрипта. Иными словами, поиск соответствий между текстом и визуальной составляющей произведения.
3. Передачу всей информации вместе со стилистическими средствами ее выражения с языка оригинала на язык перевода, принимая при этом во внимание особенности вида аудиовизуального перевода, в рамках которого переводчик осуществляет свою работу.

Подводя итоги, мы приходим к выводу, что перевод образовательного видеоконтента – нелегкая задача, требующая от переводчика владения темой и понимания особенностей выбранного им вида аудиовизуального перевода. Важно подчеркнуть, что среди переводческих трансформаций при переводе субтитров для таких видео широко используется синтаксическое уподобление, перестановки и описательный перевод, что обуславливается необходимостью синхронизировать текст субтитров с видеорядом. При переводе путем закадрового озвучивания среди переводческих трансформаций наиболее распространены в использовании модуляции и перестановки. Впрочем, следует указать на то, что выбор той или иной трансформации не ограничивается узкими рамками, возникающими при осуществлении отдельного вида аудиовизуального перевода.

Таким образом, главная цель переводчика аудиовизуального текста – передать информацию так, чтобы зритель, просматривающий образовательный видеоконтент с переводом воспринимал его максимально близко к тому, как это делает зритель, просматривающий его на языке оригинала. Для этого важно передать стиль речи и смысл сказанного в видеоролике, учитывая при этом особенности визуального контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2005. – 228 с.
2. Вине Ж.-П. Технические способы перевода / Ж.-П. Вине, Ж. Дар-бельне // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 2010. – С. 167-178.
3. Влахов С.И. Непереводимое в переводе: учебное пособие / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Москва: «Р.Валент», 2012. – 406 с.
4. Козуляев А.В. Методические принципы построения и опыт работы спецкурсов аудиовизуального перевода для дубляжа, закадрового озвучивания и субтитрирования для учащихся старших курсов вузов и как части системы повышения переводческой квалификации / А.В. Козуляев // Материалы ежегодной международной конференции. Москва, 15-17 апреля 2015 г. – Москва: РУДН, 2015. – 245 с
5. Малёнова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт. – Омск, Коммуникативные исследования. – 2017. – № 2 (12). – С. 32–46.
6. Benson P. The discourse of YouTube: multimodal text in a global con-text. London, 2017. - 140 p.
7. Díaz Cintas, J. Subtitling. Handbook of translation studies. – Volume 1. – John Benjamins Publishing Company, 2010. – P. 344-350.
8. Dries J. Dries, J. Dubbing and Subtitling: Guidelines for Production and Distribution Text. / J. Dries. Diisseldorf: The European Institute for the Media, 2005. - 73 p.
9. JamesESL English Lessons (engVid). Reading Comprehension in Eng-lish [Электронный ресурс]. – 2008 – Режим доступа: <https://youtu.be/QMIQv7yPIkI>
10. Millan, C. The position of audiovisual translation studies // The Routledge Handbook of Translation Studies. – Routledge Handbooks, 2012. – P. 45-59.

© Рыбакова Ирина Андреевна (irina.gybakova.88@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

АРАБСКИЕ ПРИЧАСТИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО И СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА В ПОЭМЕ «ХОСРОВ И ШИРИН» КУТБА

Салахова Ильвера Ирфановна

*К.филол.н., доцент, Российский исламский институт, г. Казань
gauhar8@mail.ru*

THE ARABIC ACTIVE AND PASSIVE PARTICIPLES IN THE POEM «KHOSROV AND SHIRIN» OF KUTB

I. Salakhova

Summary: The article reveals the content of the concept of the Arabic active and passive participles in the Arabographic Turkic-Tatar work of the Golden Horde era "Khosrov and Shirin" of Kutb, written in response to the eponymous poem of the Azerbaijani classic Nizami. This period is chronologically distinguished by historians, Turkologists and Tatar philologists as one of the stages in the development of Turkic written languages. The study of the initial period of the formation of the Tatar literary language is based on the analysis of the key concepts of the history of literary languages and their correlation with the Turkic literary language of the medieval Volga region. For a more complete and in-depth study of this topic, the the Arabic active and passive participles were analyzed, formed from both the correct and irregular Arabic verbs and conclusions were drawn about their functioning in the outline of the Golden Horde Turkic-Tatar monument "Khosrov and Shirin" of Kutb. The results of this work can be used in the study of the grammar of the written arabographic monuments in the Golden Horde period.

Keywords: Kutb, the Golden Horde, the arabographic Turkic-Tatar monument, the Arab borrowings, the Arabic active and passive participles.

Аннотация: Статья раскрывает содержание понятия арабские причастия действительного и страдательного залога в арабографическом тюрко-татарском произведении эпохи Золотой Орды «Хосров и Ширин» Кутба, написанном в ответ на одноименную поэму азербайджанского классика Низами. Этот период хронологически выделяется историками, тюркологами и татарскими филологами как один из этапов в развитии тюркских письменных языков. Изучение начального периода формирования татарского литературного языка основано на анализе ключевых понятий истории литературных языков и соотнесении их с тюркским литературным языком средневекового Поволжья. Для более полного и глубокого изучения данной темы были проанализированы причастия действительного и страдательного залога, образованные как от правильных, так и неправильных арабских глаголов и сделаны выводы об их функционировании в канве золотоордынского тюрко-татарского памятника «Хосров и Ширин» Кутба. Результаты этой работы могут быть применены при детальном изучении письменных арабографических памятников периода Золотой Орды.

Ключевые слова: Кутб, Золотая Орда, арабографический тюрко-татарский памятник, арабские заимствования, арабские причастия действительного и страдательного залога.

Лингвистический анализ письменных памятников имеет большое значение в исследовании языка и понимании истории народа. Ф.Ш. Нуриева отмечает: «Язык любого писателя или поэта может изучаться как свидетельство состояния языка его эпохи и как определенное историческое звено в развитии литературного языка» [102, с. 3].

Тюркский поэт средневековья Кутб является одним из ярко выраженных представителей своей эпохи. Практически все ученые и исследователи творчества средневекового поэта единогласны в том, что «Хосров и Ширин» Кутба является одним из самых ранних тюркских поэтических версий, написанной в ответ на поэму «Хосров и Ширин» азербайджанского поэта Низами Ганджави.

Сюжет поэмы Кутба известен на Востоке с древнейших времен. Предания о шахе Хосрове II Парвизе, который правил в Иране в 590–628 гг., и его жене Ширин сложились еще в IX в. Этот сюжет в X в. использовал Фир-

доуси в «Шахнаме», в конце XII в. и Низами, создававшие свои сочинения на персидском языке. Кутб написал свою поэму «Хосров и Ширин» как вольный перевод на тюркский язык персидской поэмы Низами, в традиции назире.

К сожалению, большая часть средневековых литературных памятников Поволжья практически не сохранилась в отечественных рукописных собраниях, а дошла до наших дней лишь в виде единичных экземпляров.

Оригинальная рукопись поэмы «Хосров и Ширин» Кутба также до наших дней не сохранилась. Рукописный вариант поэмы был переписан и отредактирован Берке Факихом (2-я пол. XIV в.) в 1383 году в Египте, который в настоящее время хранится в Парижской Национальной библиотеке. Рукопись сделана в Александрии для местного кипчакского правителя Алтынбуги. Поэма предположительно создана в 1341 г. в Белой Орде и посвящена Тенибеку, старшему сыну хана Узбека.

В текстологическом плане поэма «Хосров и Ширин» была изучена польским ученым АА.Зайончковским. Он издал факсимиле, сделал транскрипцию текста и словарь к произведению.

«Хосров и Ширин» Кутба изобилует арабскими заимствованиями, центральное место среди которых занимают причастия действительного и страдательного залога.

Функционирование причастий действительного залога или имен действующего (اسم الفاعل) в поэме Кутба “Хосров и Ширин”.

اسم الفاعل هو اسم مشتق من فعل للدلالة على من قام بالفعل أو أتصف به .

[8, с. 114] – Причастие действительного залога – это образованное от глагола имя, которое указывает на того, кто совершает действие или описывает его (совершающего действие) (Перевод наш).

«В арабском языке причастия выражают постоянное или проходящее действие, проявляемое лицом или предметом, либо состояние, а также чужое воздействие, испытываемое им. Причастия могут означать и постоянный признак, субстантивируясь при этом» [5, с. 185]. «Причастия в арабском языке, в отличие от русского, ни времени, ни вида не выражают» [4, с. 220].

Татарские ученые рассматривают арабские причастия как часть речи, которая не выражает времени, но различается по залогам. В татарских учебниках XIX века определения причастия основаны на обозначении предмета или лица, совершающего определенное действие в любой момент времени. К примеру, Г. Баруди пишет: «*Бер хэдэс бер заттан садир булып анын илэ каим булса, ул зат фэзыйль булыр*» (Если какое-либо действие, исходящее от какого-либо лица, им совершается, то данное лицо называется именем действующего). Далее автор продолжает: «*Тәркичә кылучы булыр*» (по-тюркски значит «совершающий») [2, с. 16]. И другие авторы татарских грамматик придерживались подобных упрощенных формулировок.

В тексте «Хосров и Ширин» Кутба зафиксированы арабские причастия действительного залога, имеющие следующие формы:

1. причастия действительного залога I породы, имеющие вазн: فاعل [fa'il]:

– ظاهر (от араб. ظاهر - «появившийся, видимый, очевидный»): *ظاهر كوركنازلاركا ظاهر* [XШ, с. 5]. – *Его знак отличия заметен всем взирающим.*

– صانع (от араб. صانع - «делающий, творческий; Творец»): *صانع كيم اول بر مونجا صنعت* [XШ, с. 6]. – *Он творящий такого рода искусство.*

– فاضل (от араб. فاضل - «достойный, превосходный»): *فاضل فاضل* [XШ, с. 19]. – *Он стал (был) превосходным.*

– شاکر (от араб. شاکر - «благодарящий, благодарный»): *شاکر بولدی شاکر* [XШ, с. 19]. – *Он стал (был) благодарным.*

– حاضر (от араб. حاضر - «присутствующий, готовый»): *حاضر حاضر بول* [XШ, с. 42]. – *Будь готов!*

– عاجز (от араб. عاجز - «слабый, немощный, бессильный, неспособный»): *عاجز تعجب اجرا قالدی* [XШ, с. 65] – *Став бессильным (обессилев), он растерялся.*

– ظالم (от араб. ظالم - «несправедливый; притеснитель, тиран»): *ظالم لار اوستينكا يرينى قهرين* [XШ, с. 94]. – *Над притеснителями он силу применил.*

– غافل (от араб. غافل - «невнимательный, беспечный»): *غافل بولما اي كوز آخر* [XШ, с. 139]. – *Не спи, о глаз, не будь в конце концов беспечным.*

– صادق لار (от араб. صادق - «правдивый, искренний; истинный»): *صادق لار صادق صادق لار صادق* [XШ, с. 159]. – *Ради искренности и признания праведных.*

– كافر (от араб. كافر - «неверующий, неверный; безбожник»): *كافر تاش باغرى* [XШ, с. 218]. – *Неверующий с каменным сердцем (букв. “с каменной печенью”).*

– خاص (от араб. خاص - «особый, особенный, специальный; частный»): *خاص دين اوزوركان* [XШ, с. 10]. – *Выбрал особую религию.*

– اندين (от араб. مهم - «важный, значительный»): *مهم راک* [XШ, с. 194]. – *Нет для меня ничего важнее этого дела, о любимая!*

– لائق (от араб. لائق - «подходящий, достойный, соответствующий»): *لائق طبع موزون* [XШ, с. 13] – *Вдобавок к благонравью (он имел) соответствующий характер.*

– ضايع (от араб. ضايع - «потерянный, пропавший; утраченный»): *ضايع غمرونكى تيك ضايع قيلورسن* [XШ, с. 137]. – *Ты только теряешь свою драгоценную жизнь почему зря.*

– ساقى (от араб. ساقى - «виночерпий»): *ساقى سوسون* [XШ, с. 32] – *Приготовив стол, виночерпий принес опьяняющий напиток (букв. “воду”).*

– راضى (от араб. راضى - «довольный; приятный, удовлетворенный»): *راضى بولوب بير خبرقا راضى بولوب* [XШ, с. 198]. – *Мой слух доволен любой новостью.*

2. причастие действительного залога II породы, имеющее вазн: مُفَعَّل [mufa'‘il]:

– مُغَنَّى لار غزل (от араб. مُغَنَّى - «певец, декламатор»): *مغنى لار غزل* [XШ, с. 53]. – *Декламаторы читали иракские газели.*

3. причастие действительного залога III породы, имеющее вазн: مُفَاعَل [mufa'‘il]:

– مُلَازِم (от араб. مُلَازِم - «необходимый, неразрывно связанный, присущий, неотлучный»): *ملازم بير لا سن ملازم* [XШ, с. 13]. – *Ты неразрывно связан с личностью Ширин.*

4. причастия действительного залога IV породы, образованные по вазну: مُفَعَّل [mu' f'il]:

– مُشْكَل لاريمنى (от араб. مُشْكَل - «трудный, запутанный; трудность, проблема»): *مشكل لاريمنى حل قילו بير* [XШ, с. 4]. – *Разреши все мои проблемы.*

– مُطْرِب (от араб. مُطْرِب - «восхищающий, веселящий; певец, музыкант»): *مطرب جنك صادى* [XШ, с. 24] – *За занавесом музыкант начал играть на инструменте.*

– مُفْلِس (от араб. مُفْلِس - «безденежный; банкрот»): *مفليس* [XШ, с. 144]. – *Он превращает в банкрота.*

– مُمَكِن (от араб. مُمَكِن - «возможный, вероятный»): *ممکن* [XШ, с. 178]. – *Если невозможно открыть дверь...*

5. причастие действительного залога VII породы, образованное по вазну: مُنْقَلِب [munqalib 'il], например:

– مُنْقَلِب (от араб. مُنْقَلِب - «перевернутый, опрокинутый, превращенный»): *منقلب نام* [XШ, с. 6]. – *От чего устойчиво это перевернутое название?*

– معطل (от араб. مُعْطَل – «бездействующий, заброшенный; безработный; неисправный»): معطل بولدى خُسْرُو mu'atṭal böldü Husräv üsbü işdin [XШ, с. 28] – *Хосров не предпринял ничего, касательно этого дела.*

– لعل بيرلا مُرْصَع (от араб. مُرْصَع – «унизанный»): لعل بيرلا مُرْصَع la'l bīrlā murassa' kīgāni tōn [XШ, с. 41] – *Одежда ее унижена рубинами.*

– مُعَيْن (от араб. مُعَيْن – «определенный, точный»): مُعَيْن – «определенный, точный»: مُعَيْن (от араб. مُعَيْن – «определенный, точный»): مُعَيْن mu'ajjan bildi kim büzüq 'ahd [XШ, с. 63] – *Он узнал наверняка: обет нарушен.*

– مُبَارَك (от араб. مُبَارَك – «облегченный, успешный, удачный; богатый; успех, удача»): مُبَارَك بولدى مجلس ومُيَسَّر bōldü mājzīs vā mujjäsär [XШ, с. 83]. – *Там были застолье и успех.*

4. причастия страдательного залога III породы, образованные по вазну: مُفَاعَل [mufa'äl]:

– مُبَارَك (от араб. مُبَارَك – «благославленный, удачный, благополучный, счастливый»): مُبَارَك بولدى سوزيم برجا جهانغا mübāräk qıl sözim barča zihāngā [XШ, с. 4]. – *Благослави мою речь (мои слова) во всем мире!*

– مُرَادِيم (от араб. مُرَادِيم – «желанный; желание, намерение»): مُرَادِيم بولدى اول كيم بو قيوغدا كيليب يول تيسامن تيب: مُرَادِيم erdi öl kim bü qüjügdä gelib jöl tabsämän [XШ, с. 16]. – *Моим намерением было дойти до этого колодца и найти путь.*

– مُحَال (от араб. مُحَال – «невозможный, абсурдный, недостижимый, несбыточный»): مُحَال عقل ايرور كم درياقا كيرسام: مُحَال 'aql erür kim dārjāqā kīrsām [XШ, с. 112]. – *Зайти в большую реку – было абсурдной идеей.*

5. причастия страдательного залога IV породы, имеющие вазн: مُفْعَل [muf'äl]:

– مُحَكَّم (от араб. مُحَكَّم – «хорошо сделанный, прочный, крепкий»): مُحَكَّم بولدى تيريكليك نينك اساسي مُحَكَّم اندين: مُحَكَّم andin [XШ, с. 15]. – *Основа всего сущего прочно создано Им.*

6. причастия VIII породы имеющие вазн: مُفْتَعَل [muftä'äl]:

– مُخْتَصَر (от араб. مُخْتَصَر – «сокращенный, краткий; конспект»): مُخْتَصَر بولدى سوزونكى مختصر قيل: مُخْتَصَر qıl [XШ, с. 29] – *Говори кратко.*

– مُشْتَأَق (от араб. مُشْتَأَق – «страстно желающий, томящийся, тоскующий»): مُشْتَأَق بولدى يوزونك كوروركا عالم خلقى مشتاق: مُشْتَأَق köürügä 'äläm halqı muştāq [XШ, с. 13]. – *Все народы мира мечтают увидеть твой лик.*

– مُبْتَلَانِي (от араб. مُبْتَلَانِي – «испытываемый, страдающий»): مُبْتَلَانِي بولدى ناكه بير مېتالانې tabār bölsä nāgäh bīr mübtälānı [XШ, с. 139]. – *Если вдруг он найдет одного страдающего...*

7. причастия страдательного залога X породы имеющие вазн: مُفْتَعَل [muftä'äl]:

– مُسْتَجَاب (от араб. مُسْتَجَاب – «исполненная, удовлетворенная, принятая (просьба, молитва)»): مُسْتَجَاب بولدى نى دعوت كيم: مُسْتَجَاب da'vāt kīm qatıynda mustazāb öl [XШ, с. 159]. – *Неизвестно, чья молитва будет принята.*

– مُسْتَحَق (от араб. مُسْتَحَق – «заслуживающий, достойный; следуемый, подлежащий к оплате»): مُسْتَحَق بولدى زكات بير مستحق قا: مُسْتَحَق zākāt bīr mustāḥaqqā öl zāmāl-dīn [XШ, с. 86]. – *За такую красоту положено давать закят.*

Вышеприведенные примеры показывают, что арабские причастия страдательного залога в поэме «Хосров и Ширин» Кутба используются активно.

Имена поддеятельные в тексте употреблены в функции прилагательных, например: مُرْصَع (от араб. مُرْصَع – «унизанный»): [XШ, с. 41], مُشْهُور (от араб. مُشْهُور – «известный, славный, знаменитый») [XШ, с. 5], – مُكْنُون (от араб. مُكْنُون – «скрытый, сокровенный; скрытый смысл») [XШ, с. 13].

Причастия страдательного залога в тексте «Хосров и Ширин» Кутба, при помощи вспомогательных глаголов –бул, –кыл участвуют в образовании тюркотоатарского составного глагола:

– مَنْسُوخ (от араб. مَنْسُوخ – «отмененный, уничтоженный»): مَنْسُوخ لارنى شريعت لارنى منسوخ قيلدي: مَنْسُوخ qıldı [XШ, с. 10]. – *Отменил другие законы.*

– مُبَارَك (от араб. مُبَارَك – «благославленный, удачный, благополучный, счастливый»): مُبَارَك بولدى سوزيم برجا جهانغا mübāräk qıl sözim barča zihāngā [XШ, с. 4]. – *Благослави мою речь (мои слова) во всем мире!*

– مَعْرُوف (от араб. مَعْرُوف – «известный, одобряемый; благодеяние»): مَعْرُوف بولدى معروف böldü ma'ruf [XШ, с. 15]. – *Стало известно.*

Системный анализ арабских заимствований, в частности арабских причастий действительного и страдательного залогов одного из ценных памятников средневековой значительно расширяет представление о грамматическом строе литературного языка периода Золотой Орды, который сыграл огромную роль в становлении татарского письменного литературного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь: Ок. 42 000 слов. — 5-ое изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1977. — 944 с.
2. Баруди, Г. Хәсн әл-мәшрәб фи сарыф лисане-л-гарәб / Г.Баруди. — Казан : Милләт, 1908. — 100 б. : гарәп графикасы нигезендә.
3. Буби, Г. Сарыф гарәби / Г. Буби. — Казан, 1910 (Типо-лит. В. З. Еремеева). — 152 б. : гарәп графикасы нигезендә.
4. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. Учебник арабского языка. — Изд. 3-е. — М.: РАН, 1999. — 751 с.
5. Гранде, Б. М. Введение в сравнительное изучение семитских языков / Б. М. Гранде. — 2 - е изд. репринт. — М. : Изд. фирма «Восточная лит-ра» РАН, 1998. — 439 с.
6. Нуриева, Ф. Ш. «Нахдж Ал-Фарадис» Махмуда ал-Булгари / Ф. Ш. Нуриева. — Казань : Фэн, 1999. — 188 с.
7. Zajaczkowski A. Najatarsza wersja turecka Husräv u Sirin Qutba. - Warszawa, 1958. - Tect. - 304 s.; Faksimile. - 238 s.; Slownik. - 207s. (далее, в статье- XШ)
8. تيسير الصرف. د. أبو محمد عبد الرحمان بن اسماعيل - ص. 23. مكة المكرمة 2006.

© Салахова Ильвера Ирфановна (gauhar8@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРАТКИЙ АНАЛИЗ РУССКОГО ПЕРЕВОДА ГЛАГОЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ДОПОЛНЕНИЯ 好 В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ¹

BRIEF ANALYSIS OF THE RUSSIAN TRANSLATION OF THE VERB EFFECTIVE COMPLEMENT 好 IN MODERN CHINESE

Sun Shengzi
Chan In

Summary: The verb-compound is a unique grammatical structure of the modern Chinese language. Due to the increasing popularity of learning Chinese, the international linguistic community is becoming more interested in studying the features of the Chinese language, in particular the specifics of Chinese verbs. Russian and Chinese language systems differ, however, and translation is difficult due to the lack of a corresponding equivalent in Russian grammar. There are problems translating Chinese verbs when using online translation programs. Russian translation of the verb effective complement 好 can thus enrich translation research and improve the quality of Chinese-Russian online dictionaries.

Keywords: verb effective complement 好, «verb+好», Russian translation.

Сунь Шэнцзы

Аспирант, Харбинский научно-технический университет, Китай, г. Харбин
792255250@qq.com

Чан Ин

Профессор, Харбинский научно-технический университет, Китай, г. Харбин

Аннотация: Глагол-соединение является уникальной грамматической структурой современного китайского языка. В связи с увеличением популярности изучения китайского языка, возрастает интерес международного лингвистического сообщества к исследованию особенностей китайского языка, в частности специфики китайских глаголов. Однако, поскольку языковые системы китайского и русского языков различаются, при переводе возникают затруднения ввиду отсутствия соответствующего эквивалента в русской грамматике. Возникают проблемы перевода китайских глаголов во время пользования программами для онлайн-перевода. Таким образом, изучение перевода на русский язык глагольного результативного дополнения 好 может обогатить переводческие исследования и улучшить качество работы китайско-русских онлайн-словарей.

Ключевые слова: глагольное результативное дополнение 好, «глагол+好», русский перевод.

Введение

В связи с быстрым развитием экономики Китая и растущим спросом на культурное взаимодействие, в условиях расширения глобальной системы языковых коммуникаций, в последние годы появилось явление, называемое «китайской лихорадкой». Все больше и больше людей стремятся понять национальные особенности и культуру Китая. В таких условиях изучение китайского языка стало мега-тенденцией, а перевод китайских произведений на различные языки стал фокусом для ученых разных стран, занимающихся исследованиями особенностей китайского языка. Построение глагола в современном китайском языке относится к сложным предикатам. Его синтаксические и семантические характеристики сложнее, чем у обычного глагола, что связано с историческим развитием многих семантических явлений в современном китайском языке, а также соединено с особенностями построения предложений. С 1990-х годов интерес международной лингвистики

к изучению сложных предикатов возрос, в последние годы словесная структура стала центром современных исследований китайской грамматики. Однако, поскольку русский и китайский языки относятся к разным языковым системам, часто возникают проблемы при переводе с китайского языка на русский, особенно при переводе разговорной речи. Глагольное результативное дополнение 好 является уникальной грамматической структурой китайского языка, в русском языке грамматический эквивалент отсутствует. В данной статье для проведения анализа неправильных переводов и поиска выражений-эквивалентов в русском языке будут использоваться программы онлайн-перевода Google и Yandex.

1. Семантические типы структуры «глагол+好»

В современном китайском языке глагольное результативное дополнение 好 является одним из наиболее часто используемых специальных грамматических структур. Оно относится к специальной

¹ Этот тезис является поэтапным достижением проекта Фонда философии и социальных наук провинции Хэйлунцзян «Исследование русского перевода «V 透 / 穿 / 破 / 通» с точки зрения анализа больших данных». (18YYB168)

грамматической структуре: глагол плюс слово, дополняющее глагол. В современном китайском языке глагол-соединение обычно состоит из двух глаголов или глагола и прилагательного, которое указывает на причинно-следственную связь. Конструкция глагола в современном китайском языке является сложным предикатом, его синтаксические и семантические характеристики более сложны, чем у одного глагола. Это связано с историческим развитием многих семантических явлений в современном китайском языке и тесно связано с построением многих предложений. Данная статья изучает русский перевод «глагол+好» в словесной конструкции современного китайского языка.

Исследование «глагол+好» впервые появилось в «Современной китайской грамматике» 1943г., в которой «каузативную форму» 好 Ван Ли назвал «субъюнктивным дополнением», считая, что она применима к прошедшему времени. Лу Шусян в 1966г. полагал, что односложное «好» играет значимую роль в образовании прямого дополнения глагола. В 2001г. Фан Юйцин в «Прикладной грамматике китайского языка» выдвинул идею, что такой комплемент результата, как «好», утратил свое первоначальное значение и теперь он выражает переносный смысл слова или его грамматическое значение, обнаруживая тем самым различной степени признаки грамматикализации. В 2008г. Чен Мэй полагал, что глаголы в структуре «глагол+好» обуславливаются с помощью 好, необходимым для создания субъекта действия, или для выражения мнения говорящего об ожидаемом исходе. Сун Пэн и Хун Линь в 2013г. использовали когнитивный механизм осмысления для произведения анализа семантики слова «好» в структуре «глагол+好», полагая, что он имеет тенденцию грамматикализации, но еще не полностью превратился в грамматический показатель.

В современном китайском языке односложное слово «好» является часто используемым, обладающее сильной синтаксической гибкостью и семантическим разнообразием. В современном китайском языке «好» представляется четырьмя частями речи: прилагательным, наречием, существительным и вспомогательным глаголом, соответственно данное слово имеет много значений. В «Словаре современного китайского языка» (7-е издание) существует пятнадцать определений слова «好», таких как: 1) хороший, приятный, красивый, добрый; 2) используется перед глаголами со значением приятный, удобный, легко (что-либо делать); 3) добро, доброе дело; 4) очень, чрезвычайно (перед прилагательными); 5) дружить, состоять в дружественных (хороших, близких) отношениях.

Когда «好» используется после глагольной основы, он является модификатором сложных глаголов со значением: завершить; успешно закончить; довести до готовности. В результате, «好» действует как второй компонент структуры, однако, если мы детально проанализируем структуру «глагол+好», то мы обнаружим, что «好» после глагола предиката имеет различные степени грамматикализации при различных обстоятельствах, и условия использования структуры «глагол+好» также различаются. После данных исследований, семантику структуры «глагол+好» можно разделить на три категории: «Усовершенствование», «Результат» и «Заключение»

1.1 Категория «Усовершенствование»

В данной категории в структуре «глагол+好» делается акцент на то, когда начинается действие, а также подчеркивается, что после начала действия состояние изменяется, постепенно становясь отличным, хорошим, независимо от того, достигнут ли ожидаемый результат.

Примеры:

- 1) 老同志，您走好，当心摔跤。
- 2) 居民委员会和村民委员会要协助政府做好工作，督促适龄儿童、少年入学。
- 3) 互相理解和沟通会把代沟问题解决好。

1.2 Категория «Результат»

В структуре «глагол+好» данной категории после начала действия ожидаемый результат постепенно генерируется, совершенствуется, а само действие заканчивается, когда ожидаемая цель достигнута. В данной категории подчеркивается, что действие достигло удовлетворительного результата.

Примеры:

- 1) 壶里的茶煮好了。
- 2) 工人们把路灯修好了才下班。
- 3) 现在很多韩国人来到中国，因为中国人已经发展好中国经济，韩国人在中国有很多工作机会。

1.3 Категория «Заключение»

Структура «глагол+好» категории «Заключение» указывает на завершение действия или завершение поведения, подчеркивая, что само поведение действия прошло определенный путь от начальной точки до конечной точки, без обозначения был ли достигнут

удовлетворительный ожидаемый результат, были ли изменения в ходе действий.

Примеры:

- 1) 他已经买好了机票。
- 2) 他已经把我的两只袜子穿好了。
- 3) 你先戴好帽子再出去，外面很冷呢。

1.4 Разница между тремя категориями

Подводя итог, можно выделить три типа семантики структуры «глагол+好»: «Идеальный», «Результат» и «Заключение». Различия между ними заключаются в следующем:

- Категория «Идеальный» подчеркивает улучшение действия, независимо от того, завершено ли действие;
- Категория «Результат» указывает на реализацию желаемых результатов, т.е. действия были выполнены и имеют удовлетворительные результаты
- Категория «Заключение» акцентирует внимание на завершении действия, независимо от того, имеет ли действие той или иной результат.

Из вышесказанного следует, что типы семантики «Результат» и «Заключение» структуры «глагол+好» выражают завершение действия, но результаты после завершения действия различаются. Тем не менее, общим в данных категориях является то, что они указывают на действие. Таким образом, последние две категории сливаются в одну и называются категорией «Завершение». Поэтому при изучении перевода структуры «глагол+好» в данной статье семантика данной структуры будет разделена на две категории: «Идеальная» и «Завершение», далее по тексту «глагол+好1» и «глагол+好2», соответственно.

2. Примеры перевода структуры « глагол+ 好 »

Перевод - это лингвистическая деятельность по интерпретации смысла текста на одном языке и созданию нового эквивалентного ему текста на другом языке, и является посредническим средством общения и обмена идеями между людьми, использующими разные языки. Согласно теории «эквивалентного перевода» теоретика перевода Советского Союза А.В. Фёдорова, в процессе перевода на другой язык оригинального текста допускается введение эквивалентов, пропуск информации, изменение порядка слов ввиду грамматических различий языков. Это особенно верно для китайского и русского языков, относящихся к разным языковым семьям - сино-тибетской и индоевропейской

соответственно. Взаимосвязь между частями речи и синтаксическими компонентами в этих языках сложна, а соответствие данной взаимосвязи в двух языках отсутствует. Также межкультурные различия и нюансы национальных условий, затрудняют перевод некоторых китайских глаголов на русский язык. Учитывая вышесказанное, в данной статье будет использовано сочетание буквального и свободного перевода, для того, чтобы найти как можно больше выражений в русском языке, соответствующих структуре «глагол+好», проанализировать и обобщить перевод.

2.1 Анализ неверных переводов структуры «глагол+ 好₁» и русские выражения-эквиваленты

2.1.1 Неправильные переводы структуры «глагол+ 好₁»

- 1) 老师说，家长要帮助学生安排好时间。

Учитель сказал, что родители должны помочь ученикам распределить свое время. (Google перевод)

Учитель сказал, что родители должны помочь студентам провести время. (Yandex перевод)

Анализ: Переводческий анализ предложения показывает, что родители должны помогать учащимся в планировании и правильном распределении своего времени. В переводе Google используется глагол «распределить», что означает «распространять, организовывать, назначать». Перевод выходит недостаточно точным. А в переводе Yandex используются глаголы «провести» означает «потратить (некоторое время)», что далеко от оригинального смысла предложения. В обоих переводах совершенный вид глагола используется для выражения глагольно-результативной конструкции «устроить (дела), организовать», но здесь конструкция глагола выражает хорошее состояние, которое постепенно появляется в процессе действия. Таким образом, данные переводы не являются точными.

- 2) 如果我们想要完成这个项目，我们就需要处理好资金的分配关系。

Если мы хотим завершить этот проект, нам нужно управлять распределением средств. (Google перевод)

Если мы хотим завершить этот проект, нам нужно разобраться с распределением денег. (Yandex перевод)

Анализ: в переводе Google используется глагол «управлять», что означает «обрабатывать, упорядочивать», а в переводе Yandex используется структура «разобраться с кем-либо/чем-либо», что

вполне уместно, но не совсем отражает оригинальное значение конструкции «处理好».

3) 如果你想要学好汉语, 就应该努力练习。

Если вы хотите выучить китайский язык, вы должны усердно практиковаться. (Google перевод)

Если вы хотите выучить китайский, вы должны упорно работать. (Yandex перевод)

Анализ: в переводах Google и Yandex используется глагол завершения «выучить», что означает «научиться чему, усвоить» при переводе глагола «хорошо учиться», но смысл оригинального предложения состоит не только в изучении китайского языка, но о владении китайским языком в совершенстве, т.е. в обоих переводах пропущен «хороший, положительный» компонент глагола.

4) 现在哥哥在教妹妹如何把日记写好。

Теперь мой брат учит свою сестру писать дневник. (Google перевод)

Теперь брат учит сестру, как вести дневник. (Yandex перевод)

Анализ: Программа перевода Google использует только глагол «писать», чтобы перевести оригинальное предложение и не выражает состояние «запись», которое отражено в словесной структуре «хорошо писать». Перевод Yandex также использует «вести дневник» для выражения написания дневника, но так же не указывает, что «брат учит сестру писать хороший дневник».

2.1.2 Русское выражение-эквивалент структуры « глагол+ 好₁ »

I. «.....做得好»: «точно / отлично / правильно + глагол»

1) 老师说, 家长要帮助学生安排好时间。

Учитель говорил, что родители должны помогать своим детям правильно организовывать время.

2) 如果我们想要完成这个项目, 我们就需要正确处理资金的分配关系。

Если мы хотим сделать этот проект, мы должны точно разобраться в связях распределения средств.

3) 提高干部和党员队伍的思想政治素质, 最根本的是解决好世界观、人生观问题。

Для того чтобы повышать идеологические и политические качества кадров и членов партии, в

конечном счете, необходимо точно решить проблему мировоззрения.

II. «把.....掌握得好»: «... овладеть, освоить, контролировать что-либо»

1) 如果你想要学好汉语, 就应该努力练习。

Если ты хочешь овладеть китайским языком, ты должен усердно практиковаться.

2) 现在哥哥在教妹妹如何把日记写好。

Сейчас брат поможет младшей сестренке как правильно писать дневники.

3) 由于语言测试部分时间相当紧张, 因此一定要掌握好做题的节奏。

Так как на языковое тестирование выделяется определенное количество времени, необходимо контролировать темп решения задач

2.2 Неверные переводы структуры «глагол+ 好₂» и русские выражения-эквиваленты

2.2.1 Неправильные переводы структуры «глагол+ 好₂»

1) 姐姐, 我的帽子已经戴好了。

Моя сестра, моя шляпа уже надела. (Google перевод)

Сестра, у меня уже есть шляпа. (Yandex перевод)

Анализ: Из анализа выявлено, что оригинальное предложение означает, что моя шляпа была надета и находится в правильном положении, а в переводе Google используется глагол завершения «надеть», который выражает только «Я ношу шляпу». Yandex переводит данное предложение так: «У меня уже есть шляпа».

2) 当我们来到外婆家的时候, 她已经把美味的粥煮好了。

Когда мы пришли к бабушке, она уже приготовила вкусную кашу. (Google перевод)

Когда мы приехали к бабушке, она приготовила вкусную кашу. (Yandex перевод)

Анализ: В оригинальном варианте предложения, делается акцент на то, что каша была приготовлена. В пере водах Google и Yandex используется глагол завершения «приготовить». Смысл «хорошего» действия выражен, но он немного семантически неточен.

3) 安德烈，你的书包收拾好了吗？

Андрей, вы собираетесь свою сумку? (Google перевод)

Андрей, ты собрал свою сумку? (Yandex перевод)

Анализ: глагол завершения «собираться» используется в Google переводе, что означает «собирать вместе; готово», не является точным и не отражает действие «привести в порядок, убрать». В переводе Yandex используется глагол завершения «собрать», что означает «приготовить кого-либо для дороги, поездки», также не в полной мере выражает смысл структуры.

2.2.2 Русское выражение-эквивалент структуры «глагол+好₂»

I. «... (事情) 已经完成»: «...уже выполнено/завершено/совершенно»

1) 当我们来到外婆家的时候，她已经把美味的粥煮好了。

Когда мы пришли к бабушке, она уже сварила вкусную кашу.

2) 你的朋友已经把所有的文件准备好了，太厉害了！

Ваш друг подготовил все документы, это потрясающе!

3) 爸爸对儿子说：“你的作业做好了吗？”

Папа спросил сына: «Ты сделал домашнее задание?»

II. «...被完成了»: «...завершиться/закончиться/выполниться»

1) 姐姐，我的帽子已经戴好了。

Сестричка, моя шляпка уже надета.

2) 安德烈，你的书包收拾好了吗？

Андрей, ты уже собрал школьный портфель?

3) 雪橇已经准备好了，我们可以一起玩了。

Сани уже готовы, и мы можем начать игру.

Эпилог

Комплемент результата является важным составляющим грамматики китайского языка, а результирующий глагол - это особая грамматическая конструкция, которая часто используется в бытовом китайском языке. В русском языке отсутствует эквивалент, соответствующий синтаксическому компоненту глагольно-результативной конструкции «глагол+好», а семантика конструкции указывает на многочисленные сложности. В данной статье при помощи лингвистических корпусов русского и китайского языков, программ онлайн-перевода Google и Yandex производится анализ неправильного перевода структуры «глагол+好» и обнаруживается, что в результате машинного перевода русские выражения-эквиваленты вышеуказанной структуры не обнаружены. Часто при переводе глагольное результирующее дополнение 好 опускается или переводится лишь частично, поэтому информационная составляющая структуры «глагол+好» отсутствует. В данной статье собраны соответствующие русские выражения-эквиваленты, которые меняются в зависимости от семантики глагольного результирующего дополнения 好: так структура «глагол+好₁» может быть переведена как «точно / отлично / правильно + глагол» или «... овладеть, освоить, контролировать что-либо», а структура «глагол+好₂» имеет перевод «...уже выполнено / завершено / совершенно» или «...завершиться/закончиться/выполниться».

При анализе неправильных переводов выбранные примеры предложений представляют собой лишь некоторые репрезентативные предложения, которые не полностью охватывают все типы структуры «глагол+好». В своих будущих исследованиях я буду продолжать изучать особенности глагольного результирующего дополнения 好, совершенствовать перевод данного дополнения на русский язык, способствовать совершенствованию машинного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ши Чуньхун. Синтаксическое и семантическое исследование китайских глагольных конструкций [М]. Пекин: Пекинский университет языка и культуры, 2008: 12.
2. Сун Вэньхуэй. Когнитивное исследование глагольного глагола в современном китайском языке [D]. Пекин: Китайская академия общественных наук, 2003: 9.
3. Цзэн Чанхун. Грамматика современного китайского языка [М]. Хунань: издательство университета Хунань, 2009: 12.
4. Хуан Хуйцзюань. Изучение грамматических и семантических значений глагола-результата и связанных с ним предложений [D]. Чанчунь: Северо-

- восточный педагогический университет, 2008: 11.
5. Редакционный зал словаря, Институт лингвистики, Китайская академия общественных наук, Словарь современного китайского языка (7-е издание) [Z]. Пекин: Музей коммерческой печати, 2016: 485.
 6. Парк Дэжуан. Исследование структуры «Динамик (了)» [D]. Шанхай: Нормальный университет, 2004: 1.
 7. Чэнь Мэй. Синтаксические и семантические атрибуты «добра» и грамматическое исследование «добра» [Д]. Шанхай: Нормальный университет, 2008: 22.
 8. Дин Пин. Сравнительное исследование динамики «V好» и «V完» [D]. Шанхай: Шанхайский педагогический университет, 2009: 9.
 9. Цай Йи и др. Курс русско-китайского языка [M]. Пекин: Издание для изучения иностранных языков и исследования, 2006: 1.

©Сунь Шэнцзы (792255250@qq.com), Чан Ин

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЮ ИХ ОТБОРА И ИЗУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКИМИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ

Терских Татьяна Филипповна

*К.филол.н., доцент, Байкальский государственный университет (Иркутск)
tirskich@mail.ru*

ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN ORDER TO SELECT THEM AND STUDY THEM IN LESSONS ON SPEECH DEVELOPMENT IN COMPARISON WITH CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS

T. Terskikh

Summary: The article is devoted to Russian and Chinese phraseological units from the point of view of the possibility of their selection and study in classes on speech development in the Chinese audience. Phraseological units are considered in comparison in the Russian and Chinese languages for a more complete representation of their semantics and use in oral speech. This material is offered to students in classes on Russian as a foreign language at the intermediate and advanced stage of training in order to increase the motivation of learning.

Keywords: Russian as a foreign language, comparison, phraseological units, soul, motivation.

Аннотация: Статья посвящена русским и китайским фразеологизмам с точки зрения возможности отбора и изучения на занятиях по развитию речи в китайской аудитории. Фразеологические единицы рассматриваются в сопоставлении в русском и китайском языках для полного представления их семантики и употребления в устной речи. Данный материал предлагается слушателям на занятиях по русскому языку как иностранному среднего и продвинутого этапа с целью повышения мотивации обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сопоставление, фразеологические единицы, душа, мотивация.

Национально специфичным языковым пластом является фразеология, что признается большинством современных лингвистов, поэтому, обучая языку и культуре, мы не можем обойтись без изучения фразеологизмов, хотя бы и в ограниченном количестве.

Фразеологические единицы наполнены теми своеобразными элементами национальной культуры, которые отражают все пласты жизни народа и представляют широкую картину специфики национальной цивилизации.

В настоящее время ввиду отсутствия единого, общепризнанного перечня желательных для изучения фразеологических единиц преподаватель РКИ должен самостоятельно, опираясь на свой личный опыт и языковое чутьё, проводить отбор фразеологизмов для включения их в учебную программу конкретного университета. И делать это нужно систематически. Так, например, некоторые методисты считают, что начинать изучать фразеологию необходимо с первого года обучения РКИ и заниматься этим до конца учебного процесса [26, С. 211-213].

Очень важно сопоставительное изучение данных сочетаний, которое, являясь лингвистической основой

методики обучения иноязычной фразеологии, не только прогнозирует интерференцию множества фразеологических единиц, но и методически интерпретирует языковой материал.

Предметом статьи являются русские и китайские фразеологизмы с компонентом *душа* и возможности их изучения в иностранной аудитории вне языковой среды. Под фразеологизмом принято понимать устойчивое сочетание слов, которое выражает целостное значение и по функции соотносится с отдельным словом.

Обратимся к сопоставительным моментам в обучении фразеологическим единицам. Если рассматривать интерпретацию русских и китайских фразеологических единиц с точки зрения нравственно-ценностных смыслов, то необходимо признать, что китайские фразеологические единицы более философичны и близки к природе, а русское языковое сознание обращается к темам бытовым.

Восточные фразеологизмы имеют целью обратить внимание человека на более идеальное и возвышенное в жизни, а русские идиомы несут в себе меньший воспитательный эффект, их потенциал не столько воспитывать, сколько посмеяться над персонажем,

подчас давая ему дельный совет, но с юмором, с иронией или насмешкой, а иногда с использованием грубой, просторечной лексики, что указывает на сниженную стилистику русских фразеологизмов..

В русском и китайском языках имеются фразеологические единицы, где происходит полное совпадение семантики, стилистической окраски и исходного образа (внутренней формы). Например:

Ba miao zhu zhang «Вытягивать всходы рукой, чтобы они быстрее росли» - Оказывать медвежью услугу.

Tu si hu bei «Лиса плачет по убитому зайцу» - Лить крокодиловы слезы

Jing di zhi wa «Лягушка, сидящая на дне колодца» - Не видеть дальше своего носа.

Ge bo niu buguo datui «Как руку не поворачивай, а больше ноги она не станет» - Выше головы не прыгнешь [7, с. 74-75].

Но также в китайском и русском языках имеется большое количество фразеологических единиц (далее – ФЕ), в которых нет соответствий на уровне смысла, потому что сам строй китайского языка настолько сложен, что возникают проблемы с определением границ слова, с определением частей речи, с выражением предикативности. Очень многие китайские устойчивые выражения отражают историю, предание, легенду.

Цель нашей работы – рассмотреть значение русских идиом в сопоставлении с китайскими на примере фразеологизмов с компонентом *душа* и определить, какие единицы могут быть включены в учебные программы среднего и продвинутого этапа, каким образом можно их представить и закрепить.

Лексема *душа* выбрано нами в силу того, что оно является ключевым словом русской культуры, а фразеологизмы с этим словом чрезвычайно разнообразны по значению: с их помощью можно признаться в любви, рассказать об отношениях между людьми, описать переживания человека, причём как позитивные, так и негативные.

Материалом исследования послужили:

1. словарные статьи со словом *душа* в словарях русского языка («Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, Большой толковый словарь русского языка, «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, Русский толковый словарь В.В. Лопатина, «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой;
2. фразеологические словари русского языка под

редакцией Молоткова А.И., под редакцией Быстровой Е.А. и «Жемчужины китайской фразеологии» под редакцией Корнилова О.А.

3. научные работы китайских лингвистов Лян Цзин, У Шу-Хуа и Линь Цзиньфэна.

Сравним определения значения лексемы *душа* в разных словарях русского языка.

1. Душа. Бессмертное духовное существо, одаренное разумом и волею; в общем знач. человек, с духом и телом; в более тесном:
 - человек без плоти, бестелесный, по смерти своей; в смысле же теснейшем:
 - жизненное существо человека, воображаемое отдельно, от тела и от духа, и в этом смысле говорится, что и у животных есть душа.

Говоря *душа*, в значении человека, понимают иногда людей обоего пола, либо только мужского, *душу ревизскую*, что, собственно, означает человека податного состояния.

Душа также душевные и духовные качества человека, совесть, внутреннее чувство и пр. Душа есть бесплотное тело духа: в этом значении дух выше души [4].

2. Душа. 1. В религиозных и идеалистических представлениях - нематериальное начало жизни, противопоставленное телу; бесплотное существо, остающееся после смерти человека. Душа и тело. Бессмертная душа. Души умерших. 2. В старой психологии - совокупность психических явлений, переживаний, основа психической жизни человека. 3. Внутренний, психический мир человека. В душе росло внимание к человеку (М. А. Горький) [21].

3. Душа. 1. Внутренний, психический мир человека, его сознание: Предан душой и телом своему делу; Радостно на душе; Мне это не по душе (не нравится); По душам говорить (откровенно); Вложить душу в дело (отдаться делу целиком) [9].

4. Душа. 1. Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п. Чужая душа потемки [17].

Как видим, в словарях одним из значений слова *душа* признается внутренний психический мир человека, его сознание. В связи с этим и большая часть фразеологизмов с компонентом *душа* так или иначе передают ощущение некоего внутреннего состояния, настроения, психического бытия.

Но какие из фразеологизмов должны быть изучены в первую очередь? При отборе важно учитывать желания учащихся. Практика преподавания русского языка как

иностранного показывает, что иностранная аудитория (если это не филологи и не гуманитарии) заинтересована не столько в изучении фразеологизмов как таковых (как бы ни были интересны они были сами по себе), сколько в знакомстве с теми контекстами, в которых они могут быть реально употреблены. Опросы иностранных учащихся говорят о том, что

1. наших слушателей вдохновляет мысль о том, что фразеологизмами со словом душа можно передать восторженное состояние, состояние полета: «Душа поет», «Душа летает»;
2. им нравится, что можно воздействовать на поведение собеседника: например, просить о том, чтобы тот быстрее рассказал что-либо («Не тяни душу! Рассказывай!»); показать, что вы не верите в искренность собеседника («Хватит кривить душой!»); попросить не говорить о пережитых драмах («Не бери мне душу!»);
3. им импонирует, что фразеологизмы позволяют образно выразить «нулевое» финансовое состояние или предельное физическое истощение: «У него ни гроша за душой» или «Еле-еле душа в теле»;
4. их внимание привлекает то, что с помощью фразеологизмов можно дать характеристику человеку: «У нее душа нараспашку»; «Их грязные души мылом не отмоешь»; «Дай душе волю, захочется побольше»; «Что о нем скажешь, грешное тело и душу съело»;
5. учащиеся живо реагируют на то, что в русском общении частотным является фразеологизм «Душа просит» для выражения сильного желания, что ими легко запоминается;
6. иногда учащийся хочет блеснуть своими познаниями в области русского языка, в этом случае он берет на вооружение пословицу: «Глаза – зеркало души».

Обратимся к образным воплощениям понятия души в русском языке по М. Михееву: душа - какое-то вместилище: в глубине души, заглянуть в душу, запасть в душу, опустошить душу; душа - пробка или даже как затычка: вышибить душу; душа- полотно: покров души; душа и ее пространственное расположение: душа лежит или не лежит к чему-либо; душа - нечто на горизонтальной поверхности: на душе легко, свалить камень с души; душа - гибкое деревце: потрясти душу, надломить душу и др. [13, С.145-158].

Значение компонента «душа» в китайском языке лингвист Лян Цзин в своей научной работе определяет как двухкомпонентность значения души: один компонент душа как «высокое» в противоположность телу, но это не противопоставление душа – тело, это противопоставление двух душ, «высокой» - » к (Хунь) и «низкой» - ЖЗ (По) [12 с. 116-118]. Необходимо понимать значение в китайской языковой картине мира компонентов Хунь и По для того, чтобы провести

сопоставление с русскими ФЕ и объяснить учащимся, в каком случае ценностно-оценочные характеристики данного понятия совпадают с характеристиками в русской лингвокультуре. Например, они могут определяться как негативные: страх, неспособность совладать с собой (*потерять Хунь, уронить Хунь*). Но могут иметь и положительные коннотации (*закружить Хунь и отнять По* (сильно увлечься чем-то прелестным, помешаться на чем-либо в хорошем значении) [11]. Лингвист У Шу-Хуа связывает понятие души в китайском языке с понятием «внутренний мир человека» и на письме обозначается или отдельным иероглифом, или комплексами из двух или четырех иероглифов – слов: «сердце+душа (синь лин)», «сердце+ кишки (синь чанг)», «сердце+ дух (лин хун)» и т. п. [22].

С русскими ФЕ с лексемой душа также соотносятся китайские ФЕ с компонентами Хунь и По: рус. душа с телом *растается* = кит. хунь *улетела* и по *исчезла из тела*. Здесь душа предстает в виде двух живых существ в китайском языке и одного существа в русском. В значении Хунь душа предстает живой силой, которую так же страшно потерять, как потерять саму жизнь, сравните рус. *отдать Богу душу*, и в значении По – рус. *душа отлетела (по исчезла из тела)*.

Китайская ФЕ *сердце и печень разрываются на части (синь дан цзюй ле)* мучиться от страданий соответствует русской ФЕ *не рви душу* – не причиняй страданий, в то же время в русском языке существует идиома *душа рвется наружу* (со значением : испытывать восторг, радость, счастье). Это надо объяснять учащимся для адекватного использования ФЕ в той или иной форме в конкретной ситуации.

Ученый У Шу Хуа отмечает, что русские и китайские фразеологизмы различаются либо семантически, либо по составу. Так, русскому фразеологизму *всем сердцем/ всей душой* безгранично/беспредельно/ искренне/ горячо верить, любить соответствует китайский - *всем сердцем, всеми мыслями (цюань синь цюань и)*. Полностью совпадающая по составу ФЕ душа ушла в пятки в русском языке передает сильное чувство страха, а в китайском – беспокойство [22].

Рассмотрим русские и китайские ФЕ в сопоставлении для объяснения их семантики китайским учащимся с помощью аналогичных ФЕ в обоих языках:

кит. *сердце колотится, поджилки трясутся* (о чувстве страха) (*синь дин жоу тяо*) не соответствует русской ФЕ, так как состояние страха выражается с помощью ФЕ *душа замирает от страха*. Это статичное состояние в отличие от динамичности китайской ФЕ;

кит. *душа ушла в пятки (сань ху ло по)* соответствует

русской ФЕ в том же значении душа ушла в пятки;

кит. *на душе тревожно*(хунь бу фу ти) соответствует русской ФЕ *душа болит, на душе неспокойно*;

кит. *сердце и душа не на месте* (синь бу цзай янь); (о чувстве беспокойства, тревоги) соответствует русской ФЕ *душа мается и душа не на месте*;

кит. *сердце просторно, душа радостна* (синь куан шэнь и) соответствует русской ФЕ *душа летает*;

кит. *десять тысяч стрел вонзаются в сердце*(вань цзян чуань синь) соответствует русской ФЕ *на душе кошки скребут*, что сопоставимо в плане физического воздействия: боль, которая возникает в результате колющего, режущего действия на что-л. С другой стороны, в зависимости от контекста, ФЕ передает не боль, а обеспокоенность человека, тогда *на душе кошки скребут* переводится на китайский так: *на душе бегают муравьи, как по сковороде* в значении «кто-то очень беспокоится» [22].

Особенность описанной группы русских и китайских фразеологизмов в отсутствии формальных аналогий, но в совпадении смысла.

Образы души, которые содержатся во фразеологизмах, как видим, весьма разнообразны: это и пространство, и страница, и огонь, и птица, и животное. Некоторые образы-метафоры учащимся интуитивно понятны, значение других нужно специально объяснять.

Ниже перечислим, какие именно фразеологизмы со словом *душа* мы предлагаем для изучения на среднем этапе обучения.

На наших занятиях знакомство китайских студентов с русскими фразеологизмами начинается с таких устойчивых единиц, которые они сразу могут употребить в разговорной речи. Например, мы с братом живем *душа в душу*. Или: я боюсь высоты, *душа уходит в пятки*. На среднем этапе обучения можно также предлагать для знакомства следующие фразеологизмы: *душа поет* и *душа летает* – кто-то предельно рад, счастлив; *поговорить по душам* – поговорить честно и откровенно, *лезть в душу* – давать советы, наставления; критиковать; *нет ни души* - никого нет в каком-либо пространстве.

Рассмотрим некоторые русские ФЕ, которые были отобраны для презентации на среднем этапе обучения, в словарных статьях:

ДУША В ДУШУ Разг. Три десятка лет с лишком прожили мы душа в душу с ним... (М. Горький.). Тот вместе со своей сестренкой Пашей... видимо, жили душа в душу...

(Ю. Герман.) [2].

В русском языковом сознании жить душа в душу включает в себя понятия дружбы, уважения, внимания друг к другу, заботы, помощи и любви. Фразеологизм легко запоминается и может активно использоваться обучаемыми в разговорной речи: Мы с другом живем *душа в душу*. Хорошо, когда люди хотят жить *душа в душу* друг с другом.

В китайском понимании *жить душа в душу* – это жить сердцем. Для китайцев понятие душа и сердце – не одно и то же; сердце представляет материальную сферу, а душа – мысли и чувства, она более абстрактна.

ДУША В ПЯТКИ УШЛА Разг. Кто-либо испытывает сильный страх. Я стараюсь его утешить и ободрить, а между тем у меня у самого душа в пятки уходит, как вспомню, что я журналист. (А. Пушкин.) И что еще удивительно: чувствую я вдруг, что робею, так робею... просто душа в пятки уходит. (И. Тургенев) [2].

В русском языке фразеологизм *душа в пятки ушла* означает, что человек не может распоряжаться душой, что она ему не подчиняется в ситуации паники, при внезапном и сильном испуге. Русское выражение *душа ушла в пятки* сопоставимо с китайским аналогом *бояться так, что хунь уйдет из тела*. Душа является живым существом, способным уйти из тела и лишиться его жизненной силы.

ДУША БОЛИТ 1. Разг. Кто-либо испытывает беспокойство, страдания, тревогу. [Платон:] Господь, кажется, всем меня благословил: богатством, знатностью, чинами... а меж тем душа моя болит (Писемский. Самоуправцы). 2. Разг. Кто-либо переживает за кого-либо; тревожится за что-нибудь. — А тут за флот душа болит. Что она понимает там, в Сибири, жена моя? (А. Первенцев. Огненная земля) [2].

Русской ФЕ *душа болит* соответствует в китайском языке *на душе тревожно* (хунь бу фу ти) (кто-либо испытывает беспокойство, страдания, тревогу).

На среднем этапе при изучении фразеологизмов целесообразно использовать наглядный материал, визуализирующий актуальное значение фразеологизма и образ, лежащий в основе этого значения. С этой целью мы включили в учебный процесс показ серии рисунков датского художника Х. Бидструпа, с помощью которых обучаемые могут не только употребить тот или иной фразеологизм в контексте, но и хорошо представить себе людей, которые, например, *живут душа в душу*; людей, у которых *душа болит*, или людей, у которых *душа ушла в пятки*. С помощью наглядных средств также можно показать ситуации, когда душа *не лежит к чему-*

либо или когда человек *болеет душой за что-либо*. На специально подобранных парах рисунков Бидструпа можно увидеть разницу в значении фразеологизмов *душа болит* и *душой болеть*.

Фразеологические единицы *ДУША ПОЕТ, ДУША ЛЕТАЕТ, ДУША ПРОСИТ* были понятны учащимся по контексту, без перевода и объяснения преподавателя.

На продвинутом этапе обучения при чтении художественных текстов нам понадобилось объяснение следующих русских ФЕ:

ДУША НАРАСПАШКУ Русский фразеологизм *душа нараспашку* в китайском языке не имеет формального аналога, но передает соответствующий смысл *имеет прямое сердце*.

ДУША НЕ НА МЕСТЕ Русские идиомы *душа не на месте, сердце не на месте* сопоставимы с китайскими фразеологизмами *сердцу и душе нет спокойствия* (о состоянии тревоги, волнения).

ОТКРЫТАЯ ДУША Русскому выражению *открытая душа* аналогично китайское *открытое сердце* (искренний, прямой, доверчивый человек).

ОТ ВСЕЙ ДУШИ В русском языке пожелать что-то или сделать что-то кому-то с любовью соответствует китайскому *от всего сердца* (совершенно искренне с большой открытостью и откровенностью).

КАМЕНЬ С ДУШИ СВАЛИЛСЯ Русский фразеологизм *камень с души свалился* и китайский *камень с сердца упал на пол* аналогичны по смыслу.

КАМЕНЬ НА ДУШЕ В русском языке *камень на душе* соответствует фразеологизму в китайском *на сердце камень*.

ЧЕРНАЯ ДУША Русское *черная душа* аналогично китайскому *черное сердце* (о человеке недобром, способном на низкие поступки, на нечестное отношение к другому человеку).

Фразеологизмы со словом *душа*, насколько нам известно, попадают в фокус внимания многих

преподавателей, работающих с иностранцами. Прежде всего потому, что они частотны в аутентичной устной речи (в теле- и радиопередачах, в художественных текстах, в устном общении носителей русского языка), и потому преподаватели включают их в занятия с иностранцами, особенно на интенсивных курсах. Разговорная речь наполнена различными идиомами, оживляющими общение, потому что, как свойственно большинству фразеологизмов, они имеют образную основу и характеризуются экспрессивностью и оценочностью.

Таким образом, употребление в речи ФЕ с компонентом *душа* способно передать самые разные смыслы: индивидуальное мнение, побуждение собеседника к действию, характеристику кого-либо и многое другое.

Китайские фразеологизмы, в отличие от русских, лишены какой бы то ни было вариантности, они имеют четко регламентированную структуру и состоят в большинстве случаев из четырех иероглифов. Главное отличие китайских ФЕ с компонентом *душа* от русских ФЕ в двухкомпонентности значения: одному языковому знаку *душа* в русском языке соответствуют два в китайском (*Хунь, Ло*). Концепт *душа* в китайской наивной картине мира является более сложным, чем в русском сознании.

Употребление фразеологизмов с компонентом *душа* усиливает не только выразительность высказывания, но и оказывает воздействие на собеседников, так как сообщая информацию с использованием указанного компонента, «индивид одновременно передает часть своего эмоционального отношения, рациональную или нравственную оценку...» [19], благодаря чему фразеологизмы в диалоге могут выполнять функцию назидания, совета, указания, оценки, укоризны, пожелания и пр. В связи с этим мы предлагаем знакомить китайских студентов с русскими фразеологизмами постепенно, по мере усвоения студентами лексического и грамматического материала с использованием выразительных рисунков, визуализирующих актуальное значение фразеологизма и образ, лежащий в основе этого значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толково-фразеологический словарь русского языка Михельсона [Электронный ресурс] : создан на основе 3-х томного издания. Москва : Си ЭТС : Бука, 2008. URL: <http://www.twirpx.com/file/1248574/> (дата обращения: 04.09.2015).
2. Быстрова Е.А. Фразеологический словарь русского языка [Электронный ресурс] [Текст] : около 1000 ед. / Е.А. Быстрова, А.П. Окунева, Н.М. Шанский. 2-е изд., испр. и доп. Москва : АСТ : Астрель, 2008. 412 с. URL: <https://spbib.ru/catalog/-/books/3780857-frazeologiceskij-slovar-russkogo-azyka> (дата обращения: 23.02.20).

3. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И., Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / Под ред. А.И. Молоткова [Электронный ресурс]: 4-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1987. — 543 с. URL:<http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=12812> (дата обращения: 05.02.2020).
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] М.: РГБ, 2016. URL: http://нэб.рф/collections/95_v-dal-and-his-dictionary (дата обращения : 06.09.2016).
5. Жуков А.В. Лексико-фразеологический словарь русского языка. М.: АСТ : Астрель, 2010. 704 с.
6. Ким В.Н. (Ёнг Тхек), Пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. URL:<http://koryo-saram.ru/vladimir-kim-korejskie-poslovitsy-i-pogovorki/> (дата обращения: 16.05.20).
7. Корнилов О.А. Жемчужины китайской фразеологии. Москва, 2005. С. 74–75.
8. Корнилов, О.А. Жемчужины китайской фразеологии / О.А. Корнилов. М.: ЧеРо, 2005. С. 22-28.
9. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М.: Изд-во: «Русский язык», 1994. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.liveinternet.ru/users/1150469/post3524641568> (дата обращения: 16.02.20).
10. Линь Цзиньфэн. Душа и дух в русской и китайской культурной антропологии / Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 11(77): в 3 х ч. Ч. 3. С. 132.
11. Лян Цзин. Концепты душа и судьба в русском и китайском языках (на материале фразеологических единиц) [Электронный ресурс]. URL:https://other-referats.allbest.ru/languages/00992777_0.html#text (дата обращения: 11.02.20).
12. Лян Цзин. Доминантные концепты душа и судьба в русских фразеологизмах в зеркале китайских / Лян Цзин // Четвертые чтения, посвященные 70-летию со дня рождения профессора В.А. Карпова, г. Минск, БГУ, 19–20 марта 2010 г.: сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч.2. / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. Минск: РИВШ, 2010. С.116–120.
13. Михеев М. Отражение слова «душа» в наивной мифологии русского языка (опыт размытого описания образной коннотативной семантики) // Фразеология в контексте культуры: Сб. ст. М., 1999. С. 145–158.
14. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских народных сравнений. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. 800 с.
15. Музычук Т.Л. Имидж в масс-медийном пространстве: лингводискурсивный портрет / Т.Л. Музычук, А.М. Литовкина. DOI: 10.17150/2308-6203.2019.8(4).839-843 // Вопросы теории и практики журналистики. 2019. Т. 8, № 4. С. 839–843. Рец. на кн.: Егорова Л.Г. Имиджевый текст как феномен современного информационного пространства : монография. Симферополь : ИП Корниенко А.А., 2016. 206 с.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1994. 907 с.
17. Словарь русского языка в 4 томах (Малый академический словарь) [Электронный ресурс] / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1985–1988. URL: <https://azbyka.ru/otchnik/spravochniki/slovar-russkogo-jazyka-v-4-tomah-malyj-akademicheskij-slovar/> (дата обращения: 23.02.20).
18. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
19. Суходолов А.П., Кузнецова И.А., Тимофеев С.В. Анализ подходов в моделировании средств массовой информации [Электронный ресурс] // Вопросы теории и практики журналистики. 2017. Т. 6, № 3. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?ld=34544276> (дата обращения : 16.02.20).
20. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 285 с.
21. Толковый словарь русского языка: В 4 т. [Электронный ресурс]: / Под ред. Проф. Д. Ушакова.- М.: ТЕРРА- Книжный клуб, 2007. 752 с. URL:<https://ru-dict.ru/slovar-ushakova.html> (дата обращения: 16.02.20).
22. У Шу-Хуа. Русские фразеологизмы с компонентами СЕРДЦЕ и ДУША на фоне китайского языка [Электронный ресурс]: / Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. 2007. Вып. 1., Ч. 2. С. 315–317. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/russkie-frazeologizmy-s-komponentami-serdtse-i-dusha-na-fone-kitayskogo-yazyka-1> (дата обращения: 05.02.2020).
23. Федосеев А.А. Фигуры речи в предвыборных агитационных текстах [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/figury-rechi-v-predvybornyh-agitatsionnyh-tekstah-pechatnyh-smi> (дата обращения: 16.02.20).
24. Фразеологический словарь русского языка [Электронный ресурс]: / Под ред. А.И. Молоткова. Издание 4. М.: Изд-во «Русский язык», 1986. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001678958> (дата обращения: 01.09.2015).
25. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Под ред. Д.Н. Ушакова URL: <http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117> (дата обращения 10.02.20).
26. Чепкова Т.П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории // Вестник Орловского гос. ун-та, 6 (14), ноябрь – декабрь, 2010. С. 211–213.

© Терских Татьяна Филипповна (tirsich@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

SPECIFICS OF THE BRITISH EDUCATION TERMINOLOGY DEVELOPMENT

Tsverkun Yu.

Summary: The research is devoted to a study of the peculiarities of the education terminology development in Great Britain. The author considers the influence of the extra-linguistic factors of the British education system development on the corresponding terminology formation, evolution, and on the emergence of terms with the cultural component of meaning in particular. Special focus is given to the terms used for the nomination of different types of educational institutions.

Keywords: term, terminology, education terminology, types of educational institutions, extra-linguistic factors.

Образование является одной из важнейших сфер межкультурной коммуникации в условиях современных процессов глобализации. Поскольку английский язык в области межнационального общения, в том числе и образовательной сфере, играет важнейшую роль, исследование соответствующей англоязычной терминологии вызывает все больший интерес ученых-терминоведов.

Особую важность приобретает изучение данной терминологии с учетом особенностей локальных англоязычных терминосистем (терминосистемы образования Англии и Уэльса, шотландской терминосистемы образования и т.д.). В данной связи необходимо пояснить, что в фокусе данной работы находятся терминологические единицы с культурным компонентом значения, входящие в британскую терминологию образования. Обращение к экстралингвистическим, в частности историческим, факторам становления и развития англоязычной терминологии образования является значимым для выявления причин появления культурного компонента значения терминологических единиц, что и определяет актуальность проводимого исследования.

Научная новизна данной работы состоит в изучении влияния экстралингвистических факторов на появление терминологических единиц с культурным компонентом значения, входящих в терминологию образования

Цверкун Юлия Борисовна

К.филол.н., старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал)
pavlovsky_90@list.ru

Аннотация: В предлагаемой работе рассматривается специфика формирования и становления терминологии образования Великобритании. Автор изучает особенности влияния экстралингвистических факторов становления британской системы образования на развитие, формирование соответствующей терминологии, в частности появление терминов с культурным компонентом значения. В фокусе данного исследования находятся термины, использующиеся для номинации различных типов учебных учреждений.

Ключевые слова: термин, терминология, терминология образования, типы образовательных учреждений, экстралингвистические факторы.

Великобритании. Кроме того, впервые исторические особенности становления образовательной системы и соответствующей терминологии рассматриваются на основе терминов, обозначающих различные виды учебных учреждений, содержащих в структуре значения культурный компонент.

Цель предлагаемой работы состоит в изучении специфики формирования и развития терминологии образования Великобритании на материале терминологических единиц, использующихся для номинации различных типов образовательных учреждений.

В данной работе под терминами с культурным компонентом значения понимаются «единицы, в значение языкового субстрата которых входит информация об историко-территориальных ценностях, представлениях, особенностях и реалиях культуры определенного историко-территориального сообщества» [1, с. 11].

В проводимом исследовании терминологические единицы, входящие в терминологию образования Великобритании, исследуются с точки зрения концепции культурного компонента значения, разработанной В. А. Иконниковой на материале англоязычной терминологии права [2, с. 42-43].

Широкий корпус исследования составляют около

3000 терминологических единиц, входящих в терминологию образования Великобритании. Из проанализированных терминов **660 (22,5%)** терминологических единиц содержат культурный компонент в структуре значения. Данные терминологические единицы составляют **узкий корпус исследования**. Поскольку в фокусе предлагаемого исследования находятся термины, обозначающие различные типы образовательных учреждений, отметим, что из 660 терминов узкого корпуса исследования было выявлено **45 (7%** от числа терминов узкого корпуса исследования) таких терминов.

При изучении специфики становления терминологии образования Великобритании использовались различные лексикографические и текстовые источники. К лексикографическим источникам относятся словари современного английского языка [8; 9], специальные словари терминов образования [5; 10], этимологический словарь английского языка [12]. Текстовые источники составляют различные интернет-ресурсы [11; 14-15] и научно-популярные издания [6; 7; 13; 16] об истории образования в Великобритании.

Известно, что процесс формирования и развития терминологии любой области деятельности человека зависит от внутриязыковых и внеязыковых, или экстралингвистических, факторов. Далее рассмотрим экстралингвистические особенности становления терминологии образования Великобритании.

Итак, формирование и развитие современной британской терминологии образования происходило в течение многих столетий, начиная с древнеанглийского периода одновременно с развитием английского языка на данной территории. Особенностью этого периода является то, что большая часть англосаксонских лексических единиц не вошли в состав современного английского языка. Поскольку некоторые институты различных сфер деятельности человека были утрачены, определенная часть лексических единиц, появившихся в среднеанглийский период, стала историзмами. Важно подчеркнуть, что процессы формирования различных сфер деятельности человека в Шотландии происходили с отличиями, что стало причиной появления значительного числа терминологических единиц, характеризующихся уникальностью, или безэквивалентностью [1, с. 106-107].

Становление народного образования в Великобритании происходило постепенно под влиянием аристократических взглядов английской нации. На территории современной Англии появление первых школ (в Кентербери, Йорке, Рочестере) датируется концом VI в. Их особенностью является функционирование при монастырях – *cathedral schools*. Большое количество школ раннего Средневековья были благотворительными – *charity schools*. В средневековой Англии широкую популяризацию получили *grammar schools* (школы грамматики), где обучали будущих священников и монахов [15].

Однако главная функция школ грамматики изменилась после основания первых университетов в XII в.: *Oxford* и *Cambridge*. Теперь их цель состояла в подготовке к поступлению в университеты или в церкви. Период XIV-XV вв. характеризуется появлением первых школ, не подчинявшихся церкви: *Winchester College* (Винчестерский колледж) и *Eton College* (Итонский колледж). Указанные виды образовательных учреждений представляли собой *boarding schools* (закрытые пансионаты-интернаты) [Там же]. Обратимся к языковому субстрату данного термина, а именно, рассмотрим этимологию его первого элемента:

boarding (n.) 1530s, “supplying of meals, food and lodging,” from *board* (n.1) in its extended sense of “food” (via notion of “table”). *Boarding-school* is from 1670s; *boarding-house* attested from 1728 [12].

Итак, терминологический элемент *boarding* использовался для обозначения «обеспечения питанием, проживанием». Позже для обозначения такого типа школ (предоставляющих питание и проживание) стал использоваться термин *boarding school*.

В период правления Эдуарда VI школы грамматики, функционирующие при монастырях, были реорганизованы. Также данный период характеризуется появлением *free grammar schools* (общегосударственной системы школ грамматики).

После принятия *The Poor Relief Act 1601 / the Elizabethan Poor Law* (Закона Елизаветы «О бедных») широкое распространение получает *parish apprenticeship* (приходское ученичество), также функционирует *apprenticeship* (система ученичества подмастерьев) [14]. Стоит отметить, что до конца XIX в. в школах и университетах преподавали мужчины. Однако женщины обучали детей *The Three Rs: reading, writing and arithmetic* (чтению, письму и арифметике) в *dame schools* (школах для девочек), *charity schools* (благотворительных школах), а также системе *informal village schools* («неформальных деревенских школ»), получившей широкую популяризацию. В конце XVIII в. появился еще один тип школ – *Sunday schools* (воскресные школы), предназначенные для обучения работающих детей [13, с. 98-100]. Так, в этимологическом словаре английского языка приводится дефиниция существительного *Sunday* (воскресенье), в который есть отсылка к словосочетанию *Sunday school: Sunday-school dates from 1783 (originally for secular instruction)* (Воскресные школы появляются в 1783 г. (изначально для светского образования)) [12]. В учреждениях данного типа занятия проводились именно в воскресенье, поскольку это был единственный день, когда дети, живущие в трущобах и работающие на фабриках, могли посещать школу [16].

Таким образом, в течение многих столетий образование было доступно в основном для представителей

высших слоев общества и преимущественно подчинялось церкви. После вступления в силу *The Elementary Education Act 1870* (Закона о начальном образовании), считается, что 1870 г. является годом создания народного образования в Англии и Уэльсе. Стоит добавить, что в конце XIX в. вступили в силу и другие Законы об образовании. В истории высшего образования в Великобритании XIX век ознаменовался основанием первых светских университетов (*University College London* (Университетский колледж Лондона)), и "*redbrick*" universities («краснокирпичных» университетов) [15]. Термин **redbrick** («краснокирпичный») используется по отношению к университетам, построенным в крупных промышленных городах Великобритании в XIX в. и начале XX в. для того, чтобы отличать их от старейших ('*ancient*') университетов Оксфорда и Кембриджа, построенных из известняка, добытого в карьере Хедингтон» [3, с. 109].

К началу XX в. большинство школьников обучались в *state-funded schools* (государственных школах), превышающих по количеству *public schools* (частные школы). После вступления в силу *The Education Act of 1944* (Закона об образовании 1944 г.) была учреждена *Tripartite System* (трехзвенная система образования). В результате проведения *The Education Reform Act of 1988* (Реформы 1988 г.) образовательная система изменилась в значительной степени, так как был разработан *National Curriculum* (Национальный Учебный план), учреждены *League tables* (информационная система об успеваемости каждого учреждения школьного образования) и др. [10, с. 12-13].

Необходимо отметить, что образовательная система Шотландии в значительной степени отличается от образовательных систем Англии, Уэльса и Северной Ирландии. Образование в Шотландии имеет долгую историю. Шотландское образование как организованный, целенаправленный процесс обучения началось в период раннего Средневековья, когда в стране функционировали *choir schools* (хоровые школы) и *grammar schools* (школы грамматики), где обучали мальчиков. Период конца XV в. характеризуется появлением *sewing schools* (школ для девочек). В это же время были основаны *ancient universities* (старейшие университеты): Сент-Эндрюсский университет, Университет Глазго, а также Абердинский университет. Однако расцвет образования в Шотландии пришелся на 1496 г., когда шотландским парламентом был принят *The Education Act 1496* (первый Закон об образовании). Согласно данному закону была введена система обязательного образования с шести лет. После Реформации широкую популяризацию на территории Шотландии получили *parish schools* (приходские школы). Помимо данного типа образовательных учреждений в систему шотландского образования входили также *burgh schools* (городские школы) [7, с. 29-30]. В 1582 г. был открыт Эдинбургский университет, который наряду с вышеперечисленными старейшими университетами Шотландии стал центром медицинского образования. В первой половине XIX в. на территории Шотландии действова-

ли *mission, or missionary, schools* (миссионерские школы) [6, с. 219-228]. Также функционировали *ragged schools* (школы для бедных), которые были учреждены главным образом в бедных районах быстро развивающихся промышленных городов, где жили представители рабочего класса [11]. Однако в XX в. в образовательной системе Шотландии произошли значительные изменения, к которым относится повышение возраста окончания школы до 16 лет в 1973 г., замена *the Leaving Certificate* (свидетельства об окончании школы) на *the Scottish Certificate of Education Ordinary Grade* (шотландский сертификат о среднем образовании) в 1962 г. и др. [6, с. 219-228].

Таким образом, ввиду исторических факторов модель образования Великобритании характеризуется децентрализованностью. В Соединенном Королевстве действуют различные типы образовательных учреждений. Отметим, что важным выводом является то, что наличие различных типов образовательных учреждений в Великобритании и, следовательно, функционирование большого количества терминов, обозначающих их, являются результатом «исторически обусловленного процесса создания многоуровневой национальной системы образования, которая учитывает и удовлетворяет запросы различных социальных групп» [3, с. 71]

Отметим также некоторые особенности современной британской системы образования. Как полагают П. Гордон и Д. Лотон, ошибочно считать, что четыре части Великобритании имеют единую национальную систему образования. Наряду с большим количеством общих составляющих образовательной системы, существуют и важные отличия. Так, например, образование является обязательным во всех четырех административно-территориальных единицах Великобритании: в Англии, Уэльсе и Шотландии – для всех детей от 5 до 16 лет, однако в Северной Ирландии – от 4 до 16 лет. Стоит уточнить также, что в Шотландии и Уэльсе все *secondary* (средние) школы являются *comprehensive* (общеобразовательными), в отличие от английской системы школьного образования, а также образовательной системы Северной Ирландии [10, с. 2]. Следовательно, национальная система образования Великобритании представлена четырьмя подсистемами.

Для изучения особенностей терминологии образования Великобритании в рамках концепции культурного компонента значения терминов, важно учитывать национальные отличия четырех сложившихся систем образования, и, соответственно, терминосистем образования Англии, Уэльса, Северной Ирландии и шотландской терминосистемы образования.

Современные британские термины образования «функционируют на четырех уровнях: 1) общеанглийская терминосистема образования; 2) терминосистема образования Великобритании; 3) на уровне одной административно-территориальной единицы (например,

терминсистема образования Северной Ирландии) или нескольких административно-территориальных единиц (например, терминсистема школьного образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии); 4) терминсистема определенного образовательного учреждения (например, Итонского колледжа)» [4, с. 322].

Так, например, рассмотренный в данной статье термин **comprehensive school** является территориально маркированным в словаре современного английского языка - *mainly British* [9] и функционирует на втором из перечисленных выше уровней. Термин **ragged school** маркирован в территориальном и историческом плане - *in Britain, formerly* [Там же]. Данный термин функционирует на втором уровне, однако является устаревшим. Особый интерес представляет термин **grammar school**, поскольку в словаре современного английского языка приводится несколько значений данного термина и большинство из них территориально и / или исторически маркированы: *US, Rare; in England, obsolete; British (esp formerly); Australian: New Zealand* [Там же]. Следовательно, речь идет о функционировании данного термина в терминсистемах разных уровней: первого, второго, третьего.

В заключение, отметим, что проведение анализа терминов, рассмотренных в данной статье, позволяет сделать следующие выводы об особенностях формирования терминологии образования Великобритании. Ключевым фактором появления новых терминов и изменения значения уже существующих является политика государства в конкретной области, в частности в образовательной сфере. Исследование формирования системы образования Великобритании позволяет проследить изменения, происходящие в соответствующей терминологии. Обращение к терминам с культурным компонентом значения, используемых для номинации различных типов учебных учреждений, дает возможность изучить процесс появления культурного компонента в структуре значения данных терминов.

Перспективы дальнейшего исследования англоязычных терминов системы образования заключаются в рассмотрении специфики становления терминологии образования США, Канады, Новой Зеландии, Австралии и других англоязычных государств с целью изучения влияния экстралингвистических факторов на появление культурного компонента в структуре значения терминов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иконникова В.А. Возникновение и развитие культурного компонента в англоязычной юридической терминологии (на материале терминсистем Англии, Шотландии, США). М.: МПГУ, 2014. 496 с.
2. Иконникова В.А. Особенности развития культурного компонента в англоязычных терминсистемах // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков / под ред. Е. А. Никулиной, Е. Е. Беляевой. М., 2018. С. 40-47.
3. Цверкун Ю.Б. Особенности англоязычных терминов системы образования: лингвокультурологический аспект: дис. ... к.ф.н. Москва, 2018. 218 с.
4. Цверкун Ю.Б. Уровни функционирования терминологических единиц, входящих в терминсистемы школьного и высшего образования Великобритании и США // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т.12. №5. С. 319-323.
5. A Dictionary of Education. 2nd edition / ed. by S. Wallace. Oxford: Oxford University Press, 2015. 368 p.
6. Anderson R. The history of Scottish Education pre-1980 / R. Anderson // Scottish Education: Post-Devolution / ed. by T. G. K. Bryce, W. M. Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2nd edition. 2003. P. 219-228.
7. Bawcutt P.J. A Companion to Medieval Scottish Poetry / P. J. Bawcutt, J. H. Williams. Woodbridge: Brewer, 2006. 242 p.
8. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge Dictionaries Online. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 10.02.2020).
9. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 10.02.2020).
10. Dictionary of British Education. 3rd Revised / ed. by Peter Gordon and Denis Lawton. London: Taylor & Francis Ltd, 2005. 304 p. URL: <https://saidnazulfiqar.files.wordpress.com/2008/04/dictionary-of-british-education.pdf> (дата обращения: 10.02.2020).
11. Education History: A Brief History of Ragged Schools. URL: <https://www.raggeduniversity.co.uk/2012/08/08/history-ragged-schools-2/> (дата обращения: 10.02.2020).
12. Online Etymology Dictionary. [2001]. URL: <http://www.etymonline.com/> (дата обращения: 10.02.2020).
13. Purvis J. Women's History: Britain, 1850-1945: An Introduction: Women's and Gender History / J. Purvis. New York: Taylor & Francis e-Library, 2006. 297 p.
14. The Poor Law 1601. URL: <http://navigator.health.org.uk/content/poor-law-1601> (дата обращения: 10.02.2020).
15. The Spens Report (1938). Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/> (дата обращения: 10.02.2020).
16. Towns E.L. History of Sunday School / Sunday School Encyclopedia. Lynchburg, Liberty University, 1993. 513 p.

© Цверкун Юлия Борисовна (pavlovsky_90@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАШИ АВТОРЫ

Aleksanyan G. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir Institute of Mechanics and Technology (branch) Federal State Budgetary Educational Establishment BO Kuban State Technological University, Armavir

Andreeva N. — Postgraduate, Tomsk State Pedagogical University

Belchenko V. — Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University, Armavir

Bogdanova A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University, Armavir

Bogdanova Y. — Candidate of philological sciences, associate professor, State agrarian University of the Northern Trans-Urals, Tyumen

Bolgarova M. — Candidate of pedagogical sciences (Ph.D.), associate professor, Surgut State Pedagogical University

Bugreeva A. — Senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Chan In — Professor, Harbin University of science and technology, Harbin, China

Chernaya E. — Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

Chernyaeva E. — Candidate of Pedagogical Sciences, Armavir State Pedagogical University, Armavir

Geroyeva L. — Ph.D., Associate Professor, Saint-Petersburg State University of Culture

Golubeva N. — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation

OUR AUTHORS

Gudkova E. — PhD student, Lomonosov Moscow State University

Gudozhnikova E. — Siberian State University of Physical Culture and Sport, Omsk

He Bin — Associate professor, Heihe University

Ivanova D. — Kazan (Volga region) Federal University

Kholkina L. — Candidate of Philology, Ph.D., senior researcher, Russian State University for the Humanities (Moscow)

Korneeva G. — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (KhRILLH), Abakan, Russian Federation

Koroleva I. — Senior Lecturer, Vologda State University

Kulikova O. — Doctor of Philology, associate professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs, Russia

Lagutina M. — Ph.D., Associate Professor, Siberian State University of Physical Culture and Sport, Omsk

Lebedeva E. — Associate Professor, Vologda State University

Li Tao — Postgraduate, Russian State University for the Humanities (Moscow)

Litvina T. — Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University

Makarenko V. — Doctor of pedagogical Sciences, Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

Mitrofanova A. — Senior Lecturer, Vologda State University

Nedorubov A. — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Volgodonsk Engineering and Technical Institute (branch) NRNU MEPhI

Paladyan K. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University", Armavir

Pertsev V. — Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Yelets State University

Petrov D. — Multiple Russian beach bodybuilding champion, Russian bodybuilding and fitness judge, Elite PRO IFBB professional athlete, independent researcher

Pshmakhova M. — PhD in Economics, Associate Professor, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University", Armavir

Rukodelnikova M. — Candidate of Philology, Russian State University for the Humanities (Moscow)

Rybakova I. — Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Safin R. — Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University

Salakhova I. — Candidate of Philological Sciences, associate professor, Russian Islamic Institute (Kazan)

Shakamalov G. — Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

Sun Shengzi — Post-graduate student, Harbin University of science and technology, Harbin, China

Terskikh T. — Candidate of philological Sciences, associate Professor, Baikal state University (Irkutsk)

Timerbulatov T. — Bashkir State University

Torosyan A. — Candidate of Sciences (Philology), Senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Tsverkun Yu. — PhD in Philology, Senior Lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Federation Foreign Affairs Ministry (the Odintsovo branch)

Volobueva E. — Graduate student, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education"

Yusupov R. — Doctor of Historical Sciences, Professor, Bashkir State University

Zakharova N. — Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

Zaytseva I. — Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation

Zhang Wei — Junior researcher, Heihe University

Zhao Huiqing — Postgraduate student, Far Eastern Federal University; associate professor, Heihe University

Zorina O. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseeva

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).